



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

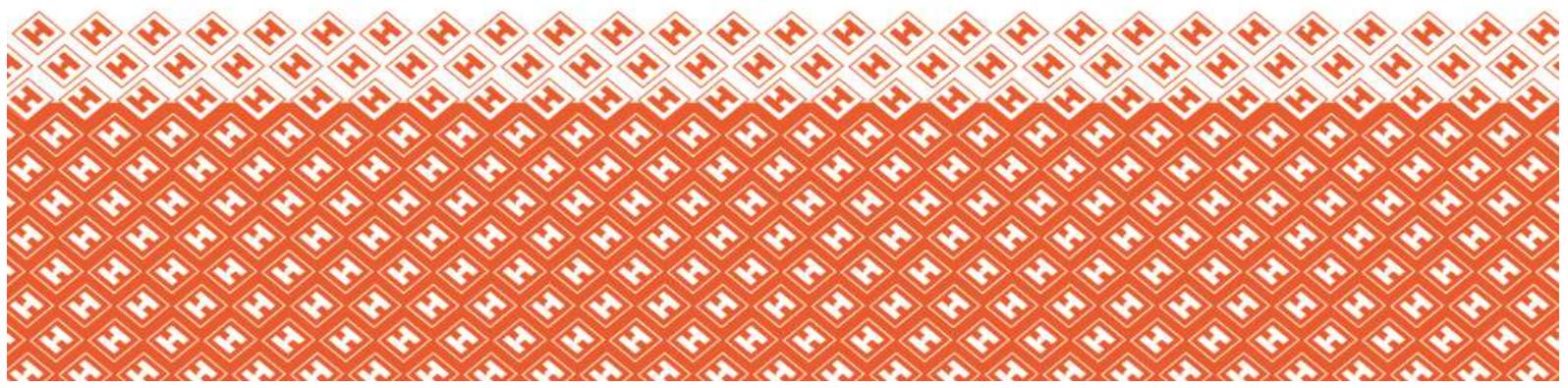
---

EDUARD DOS SANTOS LEITE

**História e Literatura: desafios da educação, possibilidades contemporâneas e propostas para o ensino de História.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Agosto / 2024



EDUARD DOS SANTOS LEITE

HISTÓRIA E LITERATURA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, POSSIBILIDADES  
CONTEMPORÂNEAS E PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Texto apresentado para o curso de  
Mestrado Profissional em Ensino de  
História da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul para obtenção do título de  
Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Jocelito Zalla

PORTO ALEGRE

2024

## CIP - Catalogação na Publicação

Leite, Eduard

História e Literatura: desafios da educação, possibilidades contemporâneas e propostas para o ensino de História. / Eduard Leite. -- 2024.

118 f.

Orientador: Jocelito Zalla.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de História e Literatura. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Imaginação Histórica. 4. Produção e difusão de narrativas históricas. 5. Cultura visual, mídias e linguagens. I. Zalla, Jocelito, orient. II. Título.

Eduard dos Santos Leite

**HISTÓRIA E LITERATURA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, POSSIBILIDADES  
CONTEMPORÂNEAS E PROPOSTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada  
como requisito para obtenção do título de  
Mestre em Ensino de História pelo  
Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, 29 de agosto de 2024.

Resultado: Aprovado.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Jocelito Zalla (Orientador) (UFRGS)

---

Profa. Dra. Júlia Silveira Matos (FURG)

---

Profa. Dra. Márcia Cristina Roque (UFRGS)

---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao programa de mestrado ProfHistória pela oportunidade de continuar minha caminhada no meio acadêmico ao mesmo tempo em que exerço a profissão que escolhi e que me escolheu. Agradeço também ao programa pelo contato (presencialmente) breve com professores que são referências em suas áreas e que são inspiração para todos nós, estudantes, ao mesmo tempo que somos colegas de profissão. Por fim, também agradeço pela oportunidade de conviver com uma turma solidária e unida, que se reconhece nas agruras do dia a dia docente, se apoia e se ajuda nos momentos difíceis.

Agradeço a meu pai, Delamar da Silva Leite, que, no meio desta caminhada, nos deixou no plano terreno, mas que me acompanha em presença memorial e formativa. O pai que se orgulha, caminhoneiro e com apenas a 2ª série do ensino fundamental, ter seu filho formado e mestre em universidade federal.

Agradeço à minha mãe, Maria Regina Chrusciel dos Santos, fundamental ponto de apoio na minha caminhada desde sempre, me proporcionando todas as condições na infância e na adolescência para que eu percorresse o caminho que escolhi.

Agradeço à minha esposa, Bárbara Taborda Chaves, colega de profissão e um amor que nasceu junto ao da História e da docência, principal entusiasta e motivadora do meu ingresso e conclusão no mestrado, que acredita no meu potencial mais do que qualquer pessoa.

Agradeço ao professor Jocelito Zalla pelos ensinamentos, pela paciência e por sempre estar disponível nas horas em que me sentia perdido ou tinha dúvidas que, para mim, eram insolúveis e, em alguns minutos de orientação, se tornavam em soluções.

Agradeço aos meus colegas da EMEFCM José Divino Barbosa Pereira, localizada no município de Tapes, por também me incentivarem a continuar o mestrado e não esmorecer.

Agradeço, por fim, a todos os estudantes que passaram por mim nestes últimos anos. Se as experiências em sala de aula não fossem estimuladoras e interessantes, certamente essa dissertação não teria tomado forma e conteúdo. Muito do que aqui está escrito e descrito provém da minha experiência em sala de aula e, portanto, da minha relação com os estudantes.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma discussão sobre o ensino de História para os anos finais do ensino fundamental a partir do uso de narrativas literárias, focando no trabalho com a imaginação e a criatividade. Ressalta-se que esse tipo de trabalho em sala de aula pode contribuir tanto para o aprendizado dos conhecimentos históricos, mas também para permitir ao estudante pensar novas alternativas de passado e de futuro. Nesse sentido, trabalhamos com a concepção de Imaginação Histórica como aparece em Pereira (2020), ou seja, como o elemento criativo na construção da História e que contribua para fomentar os sonhos num mundo onde as utopias foram desacreditadas por uma visão cientificista do tempo. Para auxiliar os professores de História na aplicação destas aulas, apresento proposições de práticas utilizando narrativas literárias no ensino de história de acordo com os códigos de habilidades propalado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Este documento curricular é visto aqui sob um viés crítico, que entende conceitos como “habilidades” e “competências” como um discurso pedagógico de uma sociedade cada vez mais impregnada do discurso neoliberal, na perspectiva de Laval (2019). Assim, as práticas aqui propostas procuram superar o proposto por um documento que entende a educação de um ponto de vista econômico, sendo os estudantes inseridos numa lógica de mercadoria e consumo, propondo um ensino de História mais humanístico e reflexivo.

**Palavras-chave:** Ensino de História e Literatura; Base Nacional Comum Curricular; Imaginação Histórica; Produção e difusão de narrativas históricas; Cultura visual, mídias e linguagens.

## ABSTRACT

### **HISTORY AND LITERATURE: educational challenges, contemporary possibilities and proposals for teaching History.**

This dissertation presents a discussion on teaching History for the final years of elementary school using literary narratives, focusing on working with imagination and creativity. It is noteworthy that this type of work in the classroom can contribute both to the learning of historical knowledge, but also to allowing the student to think about new alternatives for the past and future. In this sense, we work with the conception of Historical Imagination as it appears in Pereira (2020), that is, as the creative element in the construction of History and which contributes to fostering dreams in a world where utopias have been discredited by a scientific vision of time. To assist History teachers in the application of these classes, I present proposals for practices using literary narratives in teaching history in accordance with the skill codes published by the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) for Elementary Education. This curricular document is seen here from a critical perspective, which understands concepts such as “skills” and “competences” as a pedagogical discourse of a society increasingly permeated with neoliberal discourse, from the perspective of Laval (2019). Thus, the practices proposed here seek to overcome what is proposed by a document that understands education from an economic point of view, with students inserted into a logic of merchandise and consumption, proposing a more humanistic and reflective History teaching.

**Keywords:** Teaching History and Literature; Base Nacional Comum Curricular; Historical imagination; Production and dissemination of historical narratives; Visual culture, media and languages

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1:</b> Organizador gráfico de biografia .....	<b>97</b>
---	-----------

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Pesquisa nos endereços eletrônicos com dois termos de pesquisa (dados brutos) .....	53
<b>Tabela 2:</b> Filtragem dos resultados brutos dos endereços eletrônicos .....	55
<b>Tabela 3:</b> Pesquisa em revistas e repositórios acadêmicos com três termos de pesquisa (dados brutos) .....	56
<b>Tabela 4:</b> Filtragem dos resultados brutos das revistas e repositórios acadêmicos.....	57
<b>Tabela 5:</b> Extração dos dados das produções acadêmicas selecionadas .....	64
<b>Tabela 6:</b> Extração dos dados dos planos de aula selecionados .....	80

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 0001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 0001.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA</b> .....	16
1.1 História e Literatura na área de pesquisa em Ensino de História .....	16
1.1.1 A presença das pesquisas em Literatura no campo do ensino de História. ....	17
1.1.2 Níveis de leitura no Brasil e ensino de História .....	27
1.2 Teorias do Currículo e a Base Nacional Comum Curricular .....	34
1.2.1 Os conceitos de “habilidade” e “competência” e o discurso neoliberal .....	34
1.2.2 Análise das habilidades do componente História e sua conexão com a Literatura .....	43
1.2.3 Para além das habilidades, possibilidades de transgressão e superação do(s) currículo(s) através das práticas docentes .....	47
<b>2 ANÁLISE DE PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES DO ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA</b> .....	52
2.1 Percurso metodológico .....	52
2.1.1 Dados brutos e filtragem .....	53
2.1.2 A escolha dos periódicos e repositórios .....	59
2.2 Análise dos materiais selecionados .....	62
2.2.1 Análise das produções acadêmicas selecionadas .....	63
2.2.2 Análise dos planos de aula selecionados .....	79
<b>3 JOGANDO COM A VERDADE HISTÓRICA: IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO</b> .....	85
3.1 Neoliberalismo e educação: desenvolvimento de competências para a formação do futuro... consumidor .....	86
3.2 Imaginação, Ensino de História e Literatura: caminhos a percorrer .....	91
3.2.1 Seção um: deslocando seres no tempo e no espaço .....	93
3.2.2 Seção dois: diário, autobiografia e urbanidade contemporânea .....	99
3.2.3 Seção 3: Memória, História e povos originários .....	104
3.2.4 Seção 4: Poesia, reencontros e história do continente africano .....	108
<b>CONCLUSÃO</b> .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	114

## INTRODUÇÃO

Na minha trajetória até aqui, História e Literatura se articulam o tempo todo. De um lado, minha paixão pela ficção, pelo romance, pelo conto, pela criação de histórias. De outro, a fascinação pelo passado, por tentar compreender o que ocorreu e como ocorre até hoje, ou seja, como o passado está intimamente conectado ao presente, embora seja algo difícil de se perceber à primeira vista. Como somos preenchidos de passado, tratando-o como presente (dado, natural) e por que não percebemos isso.

No período escolar, uma me levava a outra, sendo esse o modo como eu ia construindo meus conhecimentos sobre o passado, o presente e as projeções de futuros possíveis. Sendo este também o motivo pelo qual optei pelo curso de História. A forma com que Mario Vargas Llosa retrata a Guerra de Canudos em *A guerra do fim do mundo*<sup>1</sup>, obra que tive contato já no final do ensino médio, foi decisiva para que escolhesse o curso de História. Porém, não só este autor: a genealogia do Rio Grande a partir da obra de Erico Verissimo; o fim de século XIX e início de século XX europeu na ótica de Franz Kafka; a *psiqué* carioca e brasileira desfiada pela ironia machadiana; as peripécias religiosas e morais da Bíblia católica (onipresente nos lares brasileiros e, para um ávido leitor, mais um mar de histórias); Dostoiévski e as agruras do império russo; da mesma forma, best-sellers contemporâneos, como as obras de Dan Brown, contribuíram nesse percurso.

Também, a forma com que elaboro a narrativa em meus textos por vezes escapa ao academicismo bruto, aos termos neutros e imparciais que a pretensa cientificidade histórica exige. Por outro lado, me é impossível analisar qualquer obra literária sem considerar sua historicidade, em vários aspectos, afetando a fruição das narrativas literárias.

Ao longo do percurso acadêmico até este momento, isso foi se consolidando. Em meu TCC, busquei analisar o conto “O Alienista”, de Machado de Assis, e sua historicidade. Posteriormente, realizei uma Especialização em Língua, Literatura e Ensino, já em um contexto onde atuava como professor de história. Como conclusão dessa especialização, elaborei uma proposta de utilização de conto em sala e suas potencialidades

---

<sup>1</sup> LLOSA, Mario Vargas. *A guerra do fim do mundo*. 1ª ed. Objetiva, 2008.

Nesse sentido, tanto essa proposta quanto outras (às quais não houve uma dedicação específica de teorização e análise mais aprofundada), a utilização de obras literárias na aula de História permeia o meu fazer profissional. Foi nesse intuito que procurei participar do ProfHistória e venho aprofundando meus conhecimentos desde então.

Desde as primeiras conversas com meu orientador, uma questão sobre literatura no ensino de história permeia minha pesquisa: por que literatura? Por que não cinema? Música? Mídias digitais? Teatro? Jogos? Qual a grande contribuição da literatura, o que somente ela proporciona, ou melhor, o que ela proporciona com mais potencialidade de ensino que qualquer outro objeto?

Embora seja uma questão relativamente simples, sinto que cada resposta que elaborava com meus conhecimentos prévios era insatisfatória. Naturalmente, vejo um valor maior na literatura por todo o percurso descrito nestes primeiros parágrafos. Isso influencia diretamente na forma com que vou elaborar uma aula utilizando este material, pois a familiaridade permite que eu consiga relacioná-lo com diferentes temáticas históricas e em momentos mais adequados, também identificando perfis de turmas que mais se adequam a trabalhos com gêneros e tipos textuais diversos.

Mas isso ainda é pouco. É preciso analisar o contexto da sociedade, município, comunidade escolar, turma em que se atua. A rapidez do mundo contemporâneo, o consumo de mídias que encurtam cada vez mais a capacidade de atenção dos indivíduos, o pouco contato com impressos fora da escola (GOMES; PEREIRA, 2017), por outro lado o volume alto de texto escrito com que se empanturram as crianças na escola, os conflitos estudante - sala de aula - professor, a prevalência do imagético na sociedade contemporânea, os índices baixos de capacidade de leitura atestados por avaliações sistêmicas<sup>2</sup> (SILVA, 2011), o engessamento que o cotidiano escolar regido por um currículo pautado por conteúdos promove nas aulas de História (MORAES, 2021). Neste caldeirão de problemáticas externas e internas ao ensino de história, a literatura possui contribuições importantes para dar, que espero discorrer ao longo deste projeto.

Mas ainda é pouco. É preciso analisar os embates históricos sobre a definição da História como pesquisa, da historiografia como fruto direto disto, do ensino de história

---

<sup>2</sup> Sendo isso fato notório em veículos de mídia impressa e digital, me limito aqui a deixar uma referência rápida sobre o assunto: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58578511>

escolar como parte deste processo e as ambivalências disto, as fronteiras tensionadas entre História e Literatura e, por fim, como a literatura pode aparecer na aula de História.

Decidi, então, que seria a questão premente do projeto e o desafio seria ver como outros professores de História veem essa relação entre ensino de História e literatura. Mais que isso: quais as possibilidades e limites, como eles elaboram suas práticas neste sentido, se há outras problemáticas, além das levantadas acima, que obstaculizam o ensino de história. Além disso, quais as fundamentações teóricas que embasam essa escolha. Enfim, quais os resultados, tanto mensuráveis ou apenas perceptíveis.

Após todas essas considerações (que, certamente, ainda é pouco), alguns caminhos foram se abrindo no horizonte. Primeiramente, analisar os mecanismos próprios da literatura, como a narrativa funciona esteticamente, politicamente, a relação autor-leitor, os gêneros e tipos textuais e como eles se constroem. Além disso, a criação de mundo(s) que a literatura permite, ao mesmo tempo em que desafia o leitor à interpretação e à reinvenção da obra. Tudo isso, na forma de condução mediada por um professor, caracteriza exercícios de letramento (ROCHA, 2020).

Também contribui a constatação de que o livro (literário, didático, paradidático, científico, histórico) é o único elemento onipresente nas escolas brasileiras, muitas vezes precárias em diversos sentidos, mas que, graças a políticas públicas realizadas nas últimas décadas, conta com quantidades significativas de obras.<sup>3</sup>

Sob estas égides foi sendo elaborado meu tema de pesquisa, bem como meus objetivos.

As questões norteadoras desta pesquisa giram em torno da utilização da literatura no ensino de História. Como a Literatura pode contribuir para o ensino de História? Como os professores de história percebem o potencial da utilização da literatura na sala de aula do ensino fundamental? Como é possível transgredir o preconizado pelos currículos oficiais a partir do uso de literatura nas aulas de História buscando construir uma perspectiva de transformação do presente e do futuro a partir do estudo do passado?

Dessa forma, no primeiro capítulo, investigo as formas como História e Literatura podem, juntas, serem utilizadas na sala de aula no currículo disciplinar de História. Também entende-se que a atuação do professor é regida por várias normas e currículos,

---

<sup>3</sup> Embora em muitos casos mal organizadas e sub aproveitadas, pois a existência de bibliotecas escolares e bibliotecários não é uma realidade em muitas escolas. SALA (2018) realizou estudo analisando estes aspectos da distribuição de livros por políticas públicas e a importância de espaços escolares adequados para manter, preservar e organizar as obras e incentivar a leitura.

sendo o principal deles atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, tendo como ponto de partida o que é preconizado pela BNCC, sancionada em 2017, questiona-se: como a disciplina História aparece na BNCC? Como os conceitos de Habilidade e Competência, princípios básicos deste documento, falam sobre o ensinar história, que visão de educação e mundo eles transmitem? Mais do que isso, é possível aliar a BNCC e o ensino de História com literatura por um viés crítico à ideologia propagada pelo documento curricular?

No capítulo 2, busca-se a percepção dos docentes sobre a utilização da literatura no Ensino de História. Para isso, foi realizado um levantamento de propostas de ensino, planos de aula e relatos de experiência em bancos de dados diversos, buscando analisar como professores de História usam, em suas aulas, seu embasamento conceitual e teórico, sua visão da relação entre História e Literatura, suas justificativas para esse tipo de abordagem frente a tantas outras possíveis no campo do Ensino de História.

A partir da reflexão realizada pela análise tanto dos planos de aula e proposições pedagógicas dos docentes e sites voltados para a educação, bem como da BNCC e seus conceitos, apresenta-se, no terceiro capítulo, uma proposta de utilização do ensino de História com literatura sob a perspectiva da Imaginação Histórica<sup>4</sup>, tendo por base a seguinte problemática: é possível trabalhar a imaginação, a criatividade e a criação de novos futuros a partir do passado? Se sim, o que o ensino de História com literatura tem a contribuir?

Por Imaginação Histórica, concordo com Pereira quando diz que ela é “[...] o elemento criativo” (2020, pg. 52) na construção da História, da relação do indivíduo com o passado. Para além da narrativa histórica, que define conceitos e enredos a partir de uma pesquisa empírica/documental, a imaginação é a responsável por acessar o tempo (tratado por Pereira, numa leitura bergsoniana, como devir puro), atravessar e ser atravessado por ele, refletindo sobre não só o que foi, mas o que poderia ter sido, o que é e o que ainda pode ser. Pensar outros mundos é uma das tarefas da imaginação, e fomentar o sonhar num mundo onde as utopias foram desacreditadas por uma visão cientificista do tempo (PEREIRA, 2020, pg. 57-58) pode ser uma das habilidades a serem trabalhadas em sala de aula através da Imaginação Histórica.

---

<sup>4</sup> A ideia da fabulação como forma de aprendizagem dos conceitos históricos tem sua base nas reflexões de Hayden White sobre as propriedades da História como passado e da narrativa historiográfica (WHITE, 2019), bem como de Collingwood sobre a relação do historiador com suas fontes em todo o processo historiográfico (COLLINGWOOD, 1981).

## **CAPÍTULO 1: RELAÇÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA**

Neste capítulo, trato das questões que envolvem as relações entre Ensino de História e Literatura e que são pertinentes para esta pesquisa. Investigo como a Literatura vem sendo investigada no campo do Ensino da História, como podemos justificar seu uso em sala de aula, o que vem sendo discutido até então em torno deste tema e como a escassez de trabalhos sobre o tema justifica a existência deste trabalho.

Também procuro demonstrar como essa relação aparece nas normativas curriculares brasileiras atuais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho, evidenciando seus propósitos, sua visão pedagógica e suas formas de condicionamento do ensino brasileiro.

Esse capítulo tem como objetivo estabelecer um ponto de partida e os parâmetros da pesquisa e das discussões que serão feitas no próximo partido, pois ele dá um panorama geral do campo, das reflexões realizadas em torno da Literatura e do Ensino de História, da aplicabilidade em sala de aula tendo em vista as normativas curriculares às quais os professores estão sujeitos, mas também das formas de tensionamento e construção de alternativas.

### **1.1 - História e Literatura na área de pesquisa em Ensino de História**

As relações entre História e Literatura têm sido objeto de profícuos debates e pesquisas acadêmicas. Os limites do fazer historiográfico em relação à narrativa, o que é real e o que é ficção, e as formas de abordar a Literatura como fonte para investigar diversos aspectos de um determinado período, são questões comuns a todo iniciante nos meandros do campo.

Porém, utilizar a Literatura para se ensinar História não parece seguir a mesma linha. Embora seja uma relação que possa se estabelecer quase que automaticamente, visto ser a Literatura uma fonte de fácil acesso na escola e, portanto, possível de ser trabalhada em sala de aula, as reflexões sobre a forma como isso pode ser feito e o que ela contribui para o ensino de História são escassas.

Além disso, sendo o foco nessa pesquisa os Anos Finais do Ensino Fundamental, há uma percepção dos professores e pesquisadores de que os estudantes possuem dificuldades de ler, não gostam ou não são atraídos pela leitura. Busco, através de pesquisa sobre os níveis de leitura no Brasil, refletir sobre essa questão e propor como a aula de História pode contribuir neste sentido.

### **1.1.1 - A presença das pesquisas em Literatura no campo do ensino de História**

O ensino de História no Brasil tem suas preferências.

Elas foram construídas, inicialmente, sobre as bases da historiografia francesa. Os primeiros catedráticos brasileiros davam maior importância à denominada História Universal e ignoravam, ou legavam ao segundo plano, a História do Brasil e a História do continente americano. Assim, do século XIX e até a metade do século XX, como nos demonstra Nadai (1992), nossas referências europeias fundamentaram um currículo eurocentrado.

Por certo, não só o ensino de História possuía estas características, mas a própria escola como instituição, inspirada na escola republicana laica francesa. Assim, tal como na França, ela deveria formar os cidadãos aptos a comandar o país, e a História, por seu caráter formador de espíritos, de moral e de identidade, era a “pedagogia central do cidadão” (FURET apud NADAI). Isso porque a história, com seus mitos fundacionais (no sentido do historicismo do século XIX), determinaria as origens das nações e os valores civilizacionais que todos devem seguir. Dessa forma, contribuem a valorização dos grandes personagens e das datas simbólicas, aliada às linhas cronológicas temporais que determinam um pequeno início, um grande meio (onde estaríamos situados) e prospectam um glorioso fim; enquanto este fim não chega, repete-se o passado glorioso apontado na cronologia através dos calendários com suas datas marcadas. Tudo isso combina com a fundação e consolidação dos Estado-Nação, sendo a escola instrumento fundamental nesse contexto: não tanto transmissora de saberes ou construtora do conhecimento, mas formadora de cidadãos.

Especificamente no Brasil, com um lento desenvolvimento de seu sistema educacional, também de forma desigual entre as regiões do país, reprisando e reforçando as desigualdades sociais existentes na sociedade, a instituição escolar sempre se preocupou em deixar explícito quais níveis de formação eram desejáveis à cada camada social. Assim, durante o século XX, boa parte da população teve pouco ou nenhum aprendizado sobre história, visto que grande parte dela completava somente o primeiro ciclo de alfabetização.

Além disso, Nadai enfatiza que as obras utilizadas em sala de aula vinham de autores franceses. Compêndios de autores como Malet, Seignobos e Delamarche circulavam entre os estudantes dos Ginásios brasileiros (NADAI, p. 146). Mesmo quando

se valoriza a História Pátria, é como um desdobramento natural da História Universal (diga-se, da evolução da civilização europeia) e também sob a mesma égide teórica: cronologia, figuras ilustres, eventos e datas marcantes.

Entre o final do século XIX a primeira década do século XX, destaca-se a metodologia de ensino: leitura dos compêndios, eventual trabalho com fontes históricas textuais (documentos, principalmente), memorização de datas e nomes, testes periódicos para averiguar a efetividade da memorização dos conhecimentos (FREITAS, 2006).

Esse quadro irá mudar com o surgimento gradual das universidades e, inicialmente, a importação de debates acadêmicos do campo da historiografia e, posteriormente, o desenvolvimento de debates dentro do próprio contexto acadêmico brasileiro, a partir da década de 1930. Isso se deu através da mistura de diferentes tendências historiográficas da época, incluindo a diversificação de fontes e um olhar mais cuidadoso com os processos históricos e com a noção de “verdade histórica”, da Escola dos Annales; o olhar conservador e positivista já tradicionalmente aplicado no Brasil, que guiava a construção da historiografia brasileira pelo IHGB; e a valorização de uma perspectiva interdisciplinar estadunidense como forma de ampliar a compreensão de eventos históricos (NADAI, p. 155).

Diversifica-se a visão sobre a historiografia, diversifica-se o modo de ensinar. Assim, foram alternando-se práticas, na medida em que o contexto social e político também o permitia. A escola está associada diretamente ao meio em que está inserida. Nas décadas de 1950 e 1960, encontramos professores formados nessas universidades inserindo-se nas escolas e incrementando o aprendizado histórico. Ao mesmo tempo, acadêmicos constroem currículos e normas educacionais para renovar os institutos educacionais, sem perder sua função republicana de formar cidadãos.

Importante ressaltar que nesse contexto várias teorias pedagógicas circulavam entre os docentes. Podemos destacar como principais a Pedagogia Herbartiana, também chamada de “Tradicional”, ligada aos princípios positivistas na tentativa de cientificizar o processo educacional e organizando um método pedagógico, o expositivo, racionalizando a transmissão dos saberes; a Pedagogia Nova e suas variadas facetas (Dewey, Montessori, Piaget) ao longo das décadas e até hoje, caracterizada pelo movimento Escola Nova, que buscava, em linhas gerais, enfatizar os “métodos ativos” na educação e colocando o aluno como o centro do processo; a Pedagogia Libertadora, que tem em seu expoente Paulo Freire, defendendo uma educação regionalizada,

comprometida com seu povo e sua comunidade, de forma a libertá-los do paternalismo e do autoritarismo das elites e do governo (GHIRALDELL JR.I, 1990). Pode-se perceber, portanto, um contexto multifacetado, num Brasil que mudava suas estruturas, se industrializava e urbanizava rapidamente, em que a ideia de educação gratuita e pública ainda estava germinando e era uma ideia em disputa, suscetível às mudanças sociais, políticas e econômicas.

Cada uma destas teorias possuía seus adeptos no Brasil, que defendiam acaloradamente seu ponto de vista. Setores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e da Igreja Católica eram mais ligados à Pedagogia Tradicional, além de figuras como Rui Barbosa; os escolanovistas tinham em seus quadros Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Lauro de Oliveira Lima, entre outros; por sua vez, Freire era o próprio apóstolo da Pedagogia Libertadora (GHIRALDELLI JR, 1990).

Isso teve reflexos no ensino de História, principalmente na década de 1960, como nos aponta Ferreira (2016). No I Congresso Brasileiro de Universitários de História, realizado em 1960, questões como o currículo, a formação dos docentes e os problemas dos métodos e dos materiais utilizados em aula foram debatidos. A premência de um olhar historiográfico que conectasse passado e presente, não apenas um estudo do passado pelo passado, e que principalmente relacionasse os problemas da sociedade brasileira vistos historicamente, motivos pesquisas e estudos que inovaram o olhar dos profissionais do campo sobre as questões de seu tempo e de seu ofício. (FERREIRA, 2016).

Por sua vez, a instauração do regime militar em 1964 significa um refluxo nessa tendência, com a volta do ensino de história tradicional alimentada por um viés tecnicista e, conseqüentemente, a eliminação da disciplina história no currículo, diluída entre Organização Política e Social Brasileira, Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais (GHIRALDELLI JR., 1990). Nas décadas de 1970 e 1980 tivemos, assim, uma disputa entre gerações de docentes formados numa perspectiva de história mais tradicional, apoiado pela visão de formação moral patriótica nacionalista do regime em questão, e de outro lado os formados por uma perspectiva mais crítica, de trabalho com fontes e também métodos de ensino diversificados, de relativização da importância de datas, eventos e nomes e focando no processo histórico e de valorização dos excluídos da historiografia tradicional. Além disso, surgiram cursos de pós-graduação, frutos da Reforma Universitária de 1968 e da expansão das universidades, e a pesquisa em História ganhou fôlego, mas também se hiperespecializou. Isso gerou cizânias dentro do campo, na medida

em que os pesquisadores não se viam mais como docentes, mas como cientistas, criando um fosso entre pesquisa e ensino.

Até 1964, as mudanças, inovações ou permanências do curso estavam direcionadas para a formação de professores da educação básica. No entanto, com a consolidação dos programas de pós-graduação tornou-se crescente a tendência a valorizar a pesquisa em detrimento da docência e mesmo a de alguns professores oferecerem resistência a realizar o trabalho com a graduação. Ao longo do tempo cada vez a atividade de orientação e as possibilidades de articulação entre ensino e pesquisa, mais facilitadas na pós, foram ganhando dimensões e prioridades. Em contrapartida as graduações foram se adaptando aos novos tempos, buscando ampliar as atividades de pesquisa através do desenvolvimento das monografias de final de curso e da introdução das bolsas de iniciação científica. Com essas iniciativas o foco das graduações passou a ser formar pesquisadores para ingressar nos programas de pós e não oferecer ferramentas para a sua atuação como professores, destino maior dos cursos de licenciatura. (FERREIRA, 2016, p. 32)

A formação de novos professores ficou a cargo de licenciaturas curtas, tornando mais carente a preparação destes profissionais, bem como a carreira foi perdendo seu prestígio (FERREIRA, 2016).

Conquanto a concepção de ensino tecnicista propagado pela ditadura tenha se tornado majoritária (formando, por sua vez, milhares de pessoas imbuídas dessa visão histórica que trabalham ainda hoje nas escolas), após a redemocratização os adeptos de um ensino mais crítico e reflexivo ocuparam os lugares de comando e os bancos escolares, muito pela gestação destes profissionais nas graduações e pós-graduações que se disseminaram na década de 1970 e 1980, além daqueles que, expulsos do país durante o período autoritário, puderam retornar, imbuídos de experiências no exterior. Na mesma época, o ensino de história como campo de pesquisa começou a desenvolver-se, mormente a ampliação e o crescimento das universidades e dos espaços acadêmicos, o que propiciou a elevação do debate e a multiplicação de realidades analisadas e, por sua vez, de alternativas teórico-metodológicas educacionais desenvolvidas. Também se reorganizou o campo institucional, com a criação de documentos que regem o funcionamento escolar e os preceitos curriculares.

É importante perceber como essa evolução foi um processo lento e de muito debate. Com o fim da ditadura e o paulatino retorno da autonomia da disciplina de História aos currículos, oficializada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, a formação de professores voltou a ganhar importância na academia, mas ainda como algo de menor valor frente ao primado da pesquisa. Determinados docentes e pesquisadores, então, começaram a provocar debates sobre educação e ensino de história, procurando trazer problemáticas de outros campos (principalmente o da educação) para

o centro da discussão dos cursos de História, remodelando as licenciaturas e focando na preparação do futuro professor. Ao mesmo tempo, fomentaram o surgimento de pós-graduações para a qualificação de professores, etapa acadêmica que até então era exclusiva dos pesquisadores. Surgiu nesse bojo a necessidade não só do professor pesquisar, mas do ensino de história ser um objeto de pesquisa (FERREIRA, 1996).

Estas transformações, ocorridas ao longo dos anos 1990 e da primeira década do século XXI, não ocorreram sem resistências dentro do campo historiográfico, na medida em que se tinha uma forte convicção formada de que ensino era uma coisa e pesquisa era outra, e que mestrados profissionais (uma alternativa para quem não queria largar a carreira docente e continuar se qualificando) um rebaixamento da titulação, ao mesmo tempo que uma formação de mão de obra barata e diplomada para o capital (FERREIRA, 2016).

Mas as mudanças foram se impondo, a visão de que um professor é também um pesquisador e deve também incentivar atitudes pesquisadoras nos seus discentes se tornou uma necessidade frente às tecnologias da informação, e paulatinamente foram surgindo pós-graduações voltadas para professores e, mais recentemente, um mestrado profissional.<sup>5</sup> Atualmente este é um debate superado; o que se almeja é incrementar os mestrados profissionais, expandi-los e permitir que mais professores tenham acesso, de forma a melhorar o nível do ensino no Brasil (FERREIRA, 2016).

No desenvolvimento do campo de ensino de história, algumas tendências foram surgindo. Aqui, cumpre explicar o sentido da frase inicial: o ensino de história tem suas preferências. Pois, após todo este prólogo, se constata que, entre mudanças e permanências, muitas práticas lembram as do século XIX: a prevalência de testes, uma história eurocentrada, a fixação por grandes nomes e datas-símbolo, uma preferência organizacional através de linhas do tempo cronológicas. Por outro lado, o ensino de história dos grupos minorizados ganhou destaque, com leis voltadas para este sentido<sup>6</sup>,

---

<sup>5</sup> Nos referimos aqui ao ProfHistória, Mestrado Profissional voltado para os professores de História que estão atuando em sala de aula, sendo este trabalhando inserido no âmbito deste programa de mestrado. Ele começa a ser estruturado em 2012, a partir do interesse do professores do Rio de Janeiro e da proposta da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na criação de um mestrado profissional em rede, conectando universidades em todo o Brasil. Ele inicia com docentes da região sul, norte e sudeste do país, tendo sua primeira turma em 2014. Atualmente, está presente em todas as regiões do país, representadas em 39 instituições de ensino superior. Porém, ele não é o único nem o primeiro mestrado profissional docente: antes já existiam o ProfMat, voltado para docentes da Matemática; o ProfLetras, voltado para os docentes de Língua Portuguesa; e o ProfArtes, voltado para os docentes de Artes (FERREIRA; HERMETO, 2019).

<sup>6</sup> Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; Lei 11.645/08, complementa a anterior, incluindo a história indígena.

além da própria evolução do debate acadêmico nestes temas; as metodologias e ferramentas de ensino se tornaram tantas quanto a realidade brasileira possa permitir, explorando a riqueza de fontes e modos de aprender e ensinar que a história permite, bem como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) que se inserem no ambiente escolar de forma intensa; a multiplicidade de pessoas que acessaram o ambiente universitário e, a partir desta experiência, combinaram suas vivências e saberes com os saberes acadêmicos e daí criaram um novo modo de ensinar e ver a escola, contribui para que as práticas pedagógicas sejam cada vez mais variadas; por fim, o intercâmbio de ideias com o exterior ficou mais facilitado tanto com a ampliação da formação de profissionais brasileiros no exterior, através de parcerias entre universidades para doutorados “sanduíche” e pós-doutorados; com trocas entre agentes de políticas educacionais, através de órgãos internacionais; quanto com as NTIC, facilitando o acesso à práticas de outros países e a importação de metodologias, ferramentas e teorias. Portanto, enquanto algumas práticas centenárias permanecem vivas nos bancos escolares, outras se inserem e tensionam esta instituição que, por sua vez, afeta e é afetada pelas tendências, projetos, crises e progressos que a sociedade enfrenta.<sup>7</sup>

A pesquisa no campo do ensino de história certamente é um destes elementos que contribui para o enriquecimento da prática em sala de aula. Desde as discussões sobre consciência histórica de Rüsen, letramento histórico, a atitude de um professor-pesquisador, os debates sobre imaginação histórica e empatia histórica, muita coisa tem sido produzida. Porém, aparentemente o campo também tem seus preferidos. Neste caso, nos valem do levantamento feito por Costa (2016) que, ao analisar o decênio 2004-2014, verificou uma prevalência de pesquisas sobre os usos do livro didático.

Neste artigo, a autora analisa, tendo como base teses e dissertações, quais foram os principais objetos de pesquisa do campo do Ensino de História entre 2004 e 2014. Em sua pesquisa, percebe-se que os livros didáticos constituem fonte preferencial de análise por parte dos pesquisadores do campo, tanto sob uma perspectiva de análise textual

---

<sup>7</sup> Sobre práticas de ensino no Brasil e suas recorrências, existe farta literatura. Podemos citar. FREITAS, 2006, em que o autor trabalha a apropriação de determinados métodos e visões sobre história por catedráticos brasileiros em fins do Império do Brasil e do período conhecido como Primeira República, tanto em nível de ensino superior como da educação básica; GHIRALDELLI JR., 1990, faz um histórico da evolução da educação no Brasil a partir da Primeira República até a redemocratização, passando pelos documentos, as lutas e os diferentes sujeitos e grupos que participaram da construção do campo educacional brasileiro; OLIVEIRA; MANKE; SANTOS (orgs.), 2020, apresentam uma coletânea de artigos sobre o tema abordando os mais diferentes aspectos sobre a o campo no Brasil.

quanto tomando o livro didático como uma fonte repleta de interconexões sociais, mercadológicas e editoriais, revelando assim não só o discurso que transporta, mas toda sua materialidade e implicação de sua compra e de seu uso, aumentando assim o escopo da análise, que não se limita somente ao seu impacto na sala de aula.

Outros temas de pesquisa privilegiados são o currículo escolar e a trajetória da disciplina História ao longo das décadas, focando principalmente a partir do período republicano. Por fim, o saber histórico propriamente dito e a construção do conhecimento histórico são os temas menos citados, bem como as reformas pedagógicas, o que revela um contrassenso na medida em que pesquisar a trajetória da disciplina História implica abordar as reformas pedagógicas e curriculares pelas quais o setor da educação brasileira passou.

Dessa forma, a autora identifica alguns aspectos comuns nessas produções, quais sejam: recortes temáticos que já possuam um número significativo de pesquisas; a preferência por uma grande disponibilidade de fontes; temas do presente ou que influenciam no cotidiano escolar atual (o que a autora identifica como um “presentismo” no campo); preferência por trabalhos guiados pela história oral. Outra característica são os recortes temporais específicos das pesquisas, não seguindo delimitações clássicas da historiografia política, o que é comum em outros campos. Por fim, a diversificação de fontes para olhar sobre o ensino de História também é uma marca do período entre 2004 e 2014.

E as pesquisas sobre ensino de História e literatura, onde ficam?

No campo acadêmico, sempre houve o debate sobre os limites da verdade historiográfica, o sentido narrativo de qualquer discurso historiográfico, quais os limites entre ficção e fato, quais as fronteiras entre história e literatura.<sup>8</sup> Porém, não é disso que tratamos aqui, embora sejam temas que perpassem qualquer trabalho que entrelaça as

---

<sup>8</sup> Dentre tantas obras, artigos e ensaios que tratam deste tema, podemos referenciar algumas. Em JABLONKA (2020), defende-se um repensar da escrita historiográfica, de forma a aproximá-la da escrita literária sem, no entanto, perder os crivos metodológicos que atestam a veracidade da produção historiográfica frente ao fundo eminentemente ficcional da produção literária; partindo do pólo oposto e procurando definir o fazer literário. Além disso, o autor faz um histórico dos diversos momentos em que essa questão esteve em jogo entre aqueles que se dedicavam ao fazer historiográfico; SARTRE (2015) contribui para entender como a literatura também pode se valer do compromisso e das metodologias da historiografia para, no entender do autor, realizar uma “literatura total”; PESAVENTO (2006) empreende uma reflexão sobre os pontos de contato entre História e Literatura, em diversos aspectos, como fonte, formas de elaborar as narrativas e usos do imaginário; BORGES (2010) ressalta como o campo de pesquisa denominado História Cultural contribuiu para o aprimoramento de técnicas e métodos ao se investigar a literatura como fonte e pensar os pontos de contato entre História e Literatura, empreendendo um diálogo de ideias entre autores como Chartier, Le Goff, Ginzburg e Bourdieu.

teias de Mnemosine e as de Clio, mas sim dos potenciais pedagógicos em sala de aula e das formas que se pode utilizar a relação para melhor proveito na aprendizagem dos estudantes.

Em sua dissertação de mestrado, Ademar Santos (2009) propôs-se a analisar como essa relação era vista pelos historiadores brasileiros a partir da análise dos anais de três eventos importantes envolvendo divulgação de pesquisa histórica ao longo de quase três décadas: os congressos da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH); os seminários do Encontro Perspectivas do ensino de História; os eventos do Encontro de Professores e Pesquisadores do Ensino de História.

De 1979 (ano da primeira edição da ANPUH que possui anais publicados) até 2007 (última edição analisada pelo autor), pode-se perceber o crescente interesse pela área, com a quantidade de publicações relacionando Literatura e História aumentando gradualmente, principalmente tendo a Literatura como fonte para analisar determinado período do passado. Porém, levando em conta a quantidade total de trabalhos dos eventos, a porcentagem para esta área nunca ultrapassa os 5%, com exceção da edição de 1991. Por sua vez, dentre estes, aqueles que envolvem ensino de História e Literatura são ainda mais escassos, variando entre 2 e, no máximo, 5 trabalhos num evento. Pode-se argumentar que, num evento de caráter amplo como os encontros da ANPUH, a quantidade de trabalhos por área acabe pulverizado, na medida em que os interesses são variados, e o crescimento de importância do evento ao longo das décadas acompanha essa ampliação de temas.

Porém, nos encontros mais específicos voltados para o Ensino de História, como o Perspectivas ou o Pesquisadores, a escassez de trabalhos sobre o tema permanece, não ultrapassando, na maioria das vezes, 2% do total de trabalhos dos eventos. Mesmo quando houve um Grupo de Trabalho (GT) específico sobre o tema (IV Perspectivas, 2001), denominado Literatura no Ensino de História, não houve trabalhos inscritos suficientes, sendo o único trabalho desenvolvido com esta temática transferido para o GT Fronteiras Interdisciplinares no Ensino de História.<sup>9</sup> Podemos constatar, portanto, que apesar de ser um tema debatido frequentemente nos encontros de pesquisadores, não se encontra entre os temas de preferência da área de História, sendo que a relação específica com o ensino de História é ainda menos explorada. No entanto, façamos a ressalva sobre os limites desse tipo de pesquisa, que se estende ao próprio trabalho aqui desenvolvido: a publicação

---

<sup>9</sup> Todos estes dados, ressalta-se, derivam da pesquisa realizada por Santos (2009).

de artigos, dissertações, teses, bem como a elaboração e divulgação de planos de aula em sítios eletrônicos não abarca a realidade como ela é, na medida em que muito do que os professores desenvolvem nas escolas e no seu dia a dia não é publicado nem exteriorizado, mas vive entre o docente e os estudantes. Apesar de, em sua pesquisa, Santos perceber o aumento expressivo de trabalhos nos eventos de pesquisadores a partir da primeira década do século XXI, levantando como hipóteses a disseminação dos meios eletrônicos e uma melhor condição econômica do país, que teria estimulado os professores a empenharem-se na divulgação de suas práticas, ainda permanece restrita a um público muito pequeno. Exemplo maior disto é este próprio professor-pesquisador, visto que, em seus anos de carreira, já desenvolveu um número expressivo de práticas envolvendo História e Literatura, mas nunca as transformou em artigo científico ou material de divulgação qualquer.

Entende-se assim que o termômetro aqui utilizado para “tirar a febre” do campo possui suas restrições, as quais, por sua vez, abrem novos flancos de pesquisa que podem complementá-la.

Ao mesmo tempo, é um termômetro que tem sua importância: é nos eventos, encontros, congressos sobre História e Ensino de História que se formam novas práticas e que se reflete, de forma acadêmica e direcionada, sobre as perspectivas do(s) campo(s) e da(s) área(s). Tendo em vista a ampliação das Universidades no Brasil, é de se supor que os professores de História do presente e do futuro estejam frequentando estes eventos e fazendo parte de sua formação através deles. Insere-se aí o próprio ProfHistória e seu incentivo para que os professores da área se qualifiquem. Dessa forma, não se trata de desprezar o produzido nos eventos, pois eles indicam o que um número expressivo e influente de profissionais estão pensando; também não se trata de tomar como a realidade dada, pois estes eventos e os repositórios digitais representam uma fração do pensamento docente sobre ensino de História.

Podemos aproveitar o trabalho de Santos para mapear os conceitos utilizados na época de sua publicação e também nos trabalhos analisados. Em certo sentido, esta dissertação atualiza sua pesquisa, na medida em que analisaremos os trabalhos a partir da publicação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental em 2018, sendo esta a baliza temporal da investigação. É interessante perceber como esta área de pesquisa trilhou seu caminho de lá até aqui.

O trabalho de Santos não se preocupa em levantar os conceitos e métodos utilizados pelos autores analisados, porém é possível perceber ao longo da construção do

seu texto que ele insere diferentes formas de valorizar a relação entre ensino de História e Literatura na medida em que mobiliza determinados autores e ideias para construir um argumento. É o que acontece quando avalia que a utilização de literatura torna a aula mais “interessante”, capaz de desenvolver o “espírito crítico”; isso se a prática pedagógica fosse construída instigando os estudantes a pensar as “possibilidades existentes para aquela(s) sociedade(s) equacionar(em) suas questões históricas.” (SANTOS, 2009, Pg. 28). Tal afirmação, um tanto genérica, poderia ser aplicada a qualquer outra ferramenta, método ou conceito, coisa que buscaremos escapar neste estudo, já que uma das tarefas que nos propomos é demonstrar o que distingue o uso da literatura de outros caminhos.

Em outras oportunidades, Santos levanta a literatura como um “documento histórico” e o trabalho do estudante com o literário como uma oportunidade de conhecer os “procedimentos de um historiador” (SANTOS, 2009, Pg. 30). Mais uma vez, isto não nos diz muito, pois qualquer coisa utilizada ou criada pelo ser humano pode desempenhar esse papel. Porém, a literatura nos dá a oportunidade de entender um pouco mais sobre o imaginário de uma determinada época, suas condições materiais, como uma parte dos seres humanos retrata sua própria realidade (na medida em que estejamos falando de uma obra que aborde o seu presente) conforme saibamos mais sobre a autoria da obra, o contexto em que se insere o enredo, as condições de sua publicação, sua recepção pelo público imediato e ao longo dos anos. Nesse sentido, é relevante diferenciar “mentalidades” de “imaginário”, na medida em que:

[...]Enquanto a história das mentalidades se ocupa de uma longa duração, pensando como determinadas formas de sentir ou pensar se mantêm, a história do imaginário procura realizar a leitura das imagens visuais, verbais ou mesmo mentais de um determinado momento, relacionando-o ao espaço sociocultural que o constrói e o reconstrói. (TOLDO et al, 2023, pg. 16)

Ou seja, a história do imaginário se dá de forma mais localizada temporalmente, segundo o autor, enquanto a análise das mentalidades ocupa um percurso relativamente longo, procurando permanências e mudanças no próprio imaginário ao longo dessa duração. Assim, trabalhando com literatura escrita na época e sobre a época que está se estudando, estaríamos lidando também com o imaginário daquele momento.

Porém, não se trabalha só o imaginário da época em que um texto foi escrito, mas o imaginário do leitor que decifra os signos e recria a obra em sua mente. Pois a literatura só existe em função do receptor, que “[...] muda com eles [leitores]; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade

do leitor[...].” (CERTEAU, 1998, p. 266). Trabalhar a literatura em sala de aula é, portanto, estimular um encontro de imaginários, que ora se confirmam, ora se negam, complementando-se. O professor, nesse ínterim, media o contato, provocando a leitura ir além do conhecimento prévio do estudante, problematizando passagens, procurando, enfim, estimular uma leitura crítica da obra e do contexto a que ela se refere. Em suma, ler não é somente compreender frases, mas uma “[...] convivência particular com o mundo criado através do imaginário” (ZILBERMAN, 1985, p. 24).

Se tratando de uma obra escrita em determinada temporalidade e que o enredo se passe em outra (ou em várias) ou, ainda, em uma realidade diversa da que vivemos, como uma determinada parcela da população concebeu uma visão sobre um período do tempo (ou de tempo algum) e transportou, para esta realidade diversa, pensamentos, maneiras de agir, estruturas econômicas, política e sociais de sua época. Isso traz uma especificidade única à literatura, e todo o processo de compreensão e reflexão a que o estudante é levado a operar pelo professor, um exercício de letramento, constituindo, assim, numa especificidade, um letramento histórico e literário, e o professor, num agente de letramento (ALMEIDA, 2008). Não só compreender: dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras (SOUZA; COSSON, 2011), algo que só pode ser feito na escola visto que demanda um processo específico para ser ensinado (idem), e que demanda um tempo considerável para ser realizada.

### **1.1.2 - Níveis de leitura no Brasil e ensino de História**

Aqui é possível abrir um parêntese para acrescentar um argumento em favor da relevância desta discussão, que busca promover um acréscimo na qualidade do Ensino de História utilizando a Literatura e, principalmente, a distinção deste dispositivo na escola para outros professores/as, já que uma das questões básicas que guia o raciocínio ao longo deste texto é: por que usar a Literatura e não qualquer outro recurso visual, outras metodologias, tecnologias e que tais? A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil 5”, feita em 2018 e publicada em formato de livro em 2021, nos apresenta dados importantes a este respeito sobre a realidade do nosso país no que tange ao acesso aos livros, preferências leitoras, quantidade de pessoas que leem com regularidade por faixa etária e econômica, bem como aquelas que não leem. O material aqui referenciado, como o próprio título enuncia, é a 5ª edição da pesquisa, feita pela primeira vez em 2007.

Para o escopo desta pesquisa, o que interessa são os dados referentes ao papel da escola e do professor no acesso à leitura e seu desenvolvimento, pois entendo que a atuação dos professores de História também pode contribuir para a formação de leitores, não sendo algo restrito à disciplina de Língua Portuguesa. Um dado se destaca: entre aqueles que identificam um influenciador para o gosto pela leitura, ou seja, uma pessoa ou figura que atuou de forma decisiva para que o indivíduo pesquisado se interessasse por livros, 11% indicam seus professores (FAILLA, 2021, p. 233). Na série histórica, essa liderança se mantém. Este dado é incrementado por outro fundamental: na pergunta “Como começou a se interessar por literatura<sup>10</sup>?”, 52% dos enquadrados na questão responderam “Por causa da indicação da escola ou de um professor ou professora” (p. 279), dado que também se sustenta na série histórica. Ou seja, para muitos brasileiros, temos na figura do docente uma autoridade e um mediador reconhecido quando o assunto se trata de indicação de livros. A escola, assim, reafirma sua importância como espaço essencial de difusão da leitura, não só por seu papel de centro alfabetizador e construtor do letramento, mas também pelo seu reconhecimento social como instituição formadora de leitores.

Entendendo que a escola também possui um papel de combate às desigualdades sociais. Ela se torna ponto fulcral de acesso à leitura pelos filhos(as) de famílias de baixo poder econômico, sem cultura leitora ou estímulos à leitura. Cruzando os dados socioeconômicos, podemos perceber que há uma maior tendência de desenvolver uma cultura leitora naqueles de maior renda e que provêm de uma família leitora (p. 31). Esse fato é reforçado pelo fato que, se o professor é o líder em influência, a vice-liderança fica na figura da mãe, com 8% dos entrevistados citando-a (p. 233). Porém, sabemos que a grande maioria dos brasileiros está alijada destas experiências, tanto na questão econômica, com 47% pertencendo à Classe C (p. 173) como na familiar, com 60% dos não leitores respondendo que nunca viram suas mães lendo (p. 31). Será na escola, portanto, que essas pessoas terão os primeiros contatos com os livros e, assim, poderão ter uma chance de desenvolver o gosto pela leitura.

Um dos debates mais frequentes no campo da educação atualmente, aparecendo tanto em veículos especializados quanto na mídia de massa e também nos corredores da escola e nas salas de professores, é o uso das mídias digitais em sala de aula,

---

<sup>10</sup> O material entende por literatura “Contos, crônicas, romances ou poesias”, diferenciando-a, por exemplo, de livros didáticos, religiosos ou auto-ajuda, que aparecem difusos na pesquisa como “leitura em geral”.

principalmente o celular. De acesso generalizado pelos brasileiros, é encarado tanto como vilão como herói. Percebemos que há nos últimos anos um movimento para proibição de seu uso nas salas de aula tanto do Brasil como em outros países do mundo, existindo concomitantemente outro movimento para a valorização das mídias digitais e seu uso para a inclusão digital dos estudantes, convocando os professores a se capacitarem para incluir em suas práticas o uso do celular e buscarem uma aproximação com uma linguagem mais afeita aos jovens da segunda década do século XXI.<sup>11</sup>

Nesse sentido, é interessante observar mais uma vez os dados que o Relatório da leitura no Brasil nos traz. Segundo ele, o número de leitores<sup>12</sup> no país diminuiu de 56% da população para 52% (p. 175) em 4 anos. Em sua análise dos dados, Failla ressalta que o uso do tempo livre foi dominado pelas redes sociais, como Whatsapp, Instagram, Facebook ou Twitter, verificando-se um aumento em relação ao uso delas proporcional à diminuição do tempo livre destinada à leitura, em diferentes grupos pesquisados. Isso reforça a posição da escola como lugar privilegiado para o desenvolvimento da leitura, na medida em que se torna um dos únicos lugares onde os indivíduos são alijados (consensual ou forçadamente) do contato com seus dispositivos móveis, visto que o tempo livre que poderia ser destinado a este fim, pelo que nos mostra a pesquisa, foi tomado pelo uso das redes sociais. Por outro lado, Malini (2021) observa que, dos leitores que leem ou já leram livros digitais (37% do total de leitores), 73% leram no celular, tendo como hipótese para esse alto número (20% a mais que na pesquisa anterior, de 2015) a disseminação acelerada de smartphones em todas as classes sociais e como, dos meios digitais, ser este o mais acessível. Isso é reforçado pelo fato de outros suportes (computadores, tablets) terem perdido relevância, e os suportes dedicados (Kindle, Kobo e Lev) variando positivamente apenas 1%, ocupando o último lugar de preferência dos leitores. Ou seja, apesar da tela diminuta e da multiplicidade de fatores de distração que envolvem o *smartphone*, ele auxilia aos leitores entrarem em contato com mais obras. Podemos sugerir aqui algumas hipóteses que ficam para reflexões e trabalhos futuros: será apenas por falta de opção de suporte digital melhor, visto que a preferência aos smartphones está naqueles que já possuem um gosto pela leitura? Será um conflito

---

<sup>11</sup> Como este não é o foco de nossa pesquisa, não desenvolveremos tanto este ponto. Ficam algumas referências atestando principalmente a atualidade deste debate: NAGUMO; TELES, 2016; PALHARES, 2023; Prefeitura proíbe o uso de celulares durante as aulas nas escolas municipais do Rio, 2023; Holanda bane uso de celular em sala de aula a partir de 2024, 2023.

<sup>12</sup> Importante ressaltar que leitor, para o Relatório, significa aquela pessoa que leu, inteiro ou em parte, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses anteriores à pesquisa.

geracional, visto os jovens crescerem com celular nas mãos e estarem acostumados à tela do celular? Será apenas uma parte de uma “cultura de compartilhamento” (MALINI, 2021, p. 141) própria das redes sociais, onde a relação leitor-autor se modificou pelo acesso facilitado das redes sociais aos autores, bem como o sistema de troca de ideias ter sido dinamizado, sendo o smartphone o meio mais prático de realizar essa nova experiência leitora?

Encerrando este longo parêntese, a pesquisa também nos mostra um dado que dialoga com este trabalho: o número de leitores da faixa etária entre 5 a 10 anos aumentou de 67% para 71%, sendo esta a única faixa onde houve acréscimo de leitores em relação à pesquisa anterior (FAILLA, 2021, p. 29). A faixa onde houve redução mais expressiva, porém, foi entre o público de 14 a 18 anos. Ou seja, o que acontece nos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre os 10 e os 14 anos, que os jovens deixam de gostar de ler? É uma pergunta importante, pois se trata de um período de grandes transformações na vida dos jovens, em que se consolidam interesses e se constrói a personalidade. É aí, também, que nosso trabalho se insere, buscando práticas que se destinem a este público escolar.

Tendo em vista o exposto acima, esta investigação, apesar de tratar de algo tradicional como literatura na escola, por outro lado reafirma sua importância como instrumento essencial no desenvolvimento de um ensino de qualidade, não somente na área de História, mas em todas as áreas, visto o progresso da leitura e da interpretação ser um ponto crucial e um desafio gigante para o Ensino Fundamental no Brasil, ainda mais em tempos de redes sociais, onde a capacidade de concentração e foco em atividades mais demoradas parece estar se perdendo,<sup>13</sup> sendo essa uma capacidade essencial para a construção de uma reflexão profunda sobre o que se sabe e o que se aprende, tarefa prioritária da História no âmbito escolar.

Retornando à nossa análise sobre a presença de trabalhos sobre Ensino de História e Literatura nos debates acadêmicos, mais a frente, na referida pesquisa, Santos procura desenvolver melhor a argumentação, afirmando que o estudante poderá perceber os “juízos de valor do autor” analisando sua argumentação sobre situações envolvendo os personagens da obra, de forma a “evitar o seu uso [do juízo de valor] nas situações

---

<sup>13</sup> SILVA, 2017. Este tema possui muitas nuances, não sendo possível determinar o uso de tecnologias digitais como causa motriz da queda de concentração e foco. Mas, para além da bibliografia especializada no tema que serve como anteparo para esta observação, fica também a percepção empírica deste autor-professor em sala com seus estudantes, que corroboram esta tese.

posteriores” (SANTOS, 2009 p. 40). Isso é complicado de se afirmar, na medida em que nem sempre os personagens refletem necessariamente aquilo que o autor pensa sobre algo. A personagem dificilmente vocaliza o autor; porém, a disposição dela em um contexto, suas ações e reações, como ele lida com o mundo e o mundo lida com ele dentro do universo daquele texto, pode dizer sobre como o autor enxerga a sociedade. Em suma, “Quando um escritor quer ser imparcial e absolutamente objetivo, na simples escolha dos temas, das personagens, na pura disposição das cenas ele está dando sua opinião sobre a vida, o mundo, os homens” (FEIL, 2009). Captar o juízo de valor do autor não é algo almejado, embora possível, ao trabalhar com literatura na aula de história, mas sim analisar suas personagens e entender como ele enxergava as relações na sociedade em que vivia.

Em outros momentos, Santos mobiliza conceitos como “consciência histórica”, sendo a “valorização da narrativa histórica no diálogo com a Literatura” a maneira de criar o “ambiente mais adequado” para desenvolvê-la, pois ela propicia o entendimento da História de uma forma “coerente” e não apenas um “amontoado de fatos do passado” (SANTOS, 2009, p. 31). Mais uma vez, uma afirmação que pode ser feita para qualquer método, desde que se construa uma prática pedagógica adequada. Nesse sentido, é importante a reflexão que Ruiz (2010, p. 88) faz, dizendo que “a realidade não se deixa objetivizar”, na medida em que ela é movimento e escapa a qualquer tentativa de enquadramento. Se objetivada, é porque morreu está “mumificada” (RUIZ, 2010).

Por vezes, chega a comparar a aula com um experimento científico, na medida em que “Escolher um texto literário atraente e uma aula bem planejada [...] é importante para envolver o aluno no processo do conhecimento e evitar surpresas na execução das atividades.” (SANTOS, p. 36). A esta altura da dissertação, seu trabalho aborda as várias transformações pelas quais o papel do professor passou ao longo da primeira metade do século XX, e parece adotar, ao mesmo tempo em que defende a criatividade e a construção de uma consciência histórica, uma visão burocrática, controladora e positivista do conhecimento, na medida em que devem-se evitar “surpresas” nas atividades. Ora, se não ocorrerem surpresas, tendo em vista que a realidade das salas de aula brasileiras envolvem dezenas de estudantes em cada sala, é porque estes não se envolveram com a atividade. A surpresa não só é esperada como bem vinda: demonstra que os estudantes estão pensando, reagindo, vivendo o enredo e a história em suas cabeças e construindo a sua própria versão.

Oportunamente, podemos analisar essa situação através de textos literários. Autores diversos tiveram a escola como cenário de romances, crônicas, contos, fábulas e poesias. Santana (2011), ao perscrutar obras que tratam dessa temática, demonstra como, principalmente no fim do século XIX primeira metade do século XX, a escola brasileira era retratada por autores como Raul Pompéia, Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade (entre outros), como o “lugar da não-alegria” (SANTANA, 2011, p. 136), onde “[...] o prazer da aprendizagem e da descoberta é substituído pelo medo, pela rejeição, por demandas psíquicas que migraram para a memória como forma de purificação e acerto de contas com o passado escolar.” (SANTANA, 2011, p. 136). Ou seja, a escola como criadora de trauma, como uma cicatriz da memória que, para ser completamente fechada, teve de ser posta no papel pelos literatos citados.

Segundo TOLDO (2023, p. 22), “Imaginar é criar caminhos não supostos pela atualidade das coisas”. Da mesma forma, trabalhar com a imaginação em sala de aula é suscitar a criação de novas rotas para se chegar ao conhecimento e, necessariamente, lidar com o imprevisto, com o surpreendente, com aquilo que não foi planejado.

Isso não quer dizer que o professor não deva se planejar ou ter objetivos, métodos e organização na sua prática. Pelo contrário: fundamentamos nossa pesquisa em analisar os planos de aula que possuem bem definida qual a pretensão de abordar determinado tema histórico utilizando a literatura, incluindo forma de avaliar os conhecimentos apreendidos. Porém, o docente pode sempre abraçar o surpreendente, na medida em que ele é um indicativo da vivacidade da aula. Trata-se de escolarizar a literatura (WALTY, 2006) sem, no entanto, engessá-la ou burocratizá-la, maneirismos escolares comuns, com excesso de didatismo ou perguntas direcionadas, que estimulam respostas superficiais e que limitem o potencial criativo e de formação do imaginário fornecido pela literatura.

Ainda outros sentidos aparecem: “orientação para a vida prática” (SANTOS, 2009, p. 56); formação de cidadãos leitores (p. 56); “facilitador entre o conhecimento e o aluno” (p. 57); tornar a História “viva” e seu ensino “instigante” (p. 109). De todos esses potenciais atribuídos por Santos à união de ensino de História e de literatura, podemos resumir da seguinte forma: a expectativa de deixar a aula de História menos engessada a partir da narrativa literária, que estimula a criatividade e a imaginação e assim, por sua vez, o gosto por aprender sobre o passado. Há um fundo de verdade, pois, como afirma Eagleton, numa das tantas definições do que pode vir a ser a literatura, ela “[...] emprega

a linguagem de forma peculiar”, organizando uma “violência organizada contra a ‘fala comum’ “ (EAGLETON, 2006, p. 3). Porém, na essência, são símbolos, letras, palavras. Não entendo ser atribuível tantas valências positivas ao trabalho com a literatura como aparece em Santos, como denotam expressões como “criar o ambiente mais adequado” citado anteriormente, ou “ [...] acreditamos realmente que, através da reflexão crítica sobre o autor, a obra e o momento histórico de sua produção seja positiva [...]” (SANTOS, 2009, p. 42), como se fosse uma questão de crença ou apostar todas as fichas em um método salvador. Generaliza o potencial dessa abordagem no ensino e podem torná-la tão desinteressante e escassa de construção do conhecimento histórico como qualquer outra prática “tradicional”, pois trata-se de leitura e interpretação, elementos clássicos e esperados de uma aula de história. Compreender o valor intrínseco da literatura no ensino de História, o que ela agrega para além de outras abordagens, é um dos objetivos que almejamos atingir neste trabalho.

Para além da análise da visão de Santos sobre ensino de História e literatura, podemos perceber, através de seu levantamento, que pelo menos nos eventos de grande monta (um recorte, porém expressivo do campo) não constam muitos trabalhos que abordem o tema de que tratamos aqui. Assim, se justifica também este trabalho como um incremento a um campo pouco explorado e que deve receber a devida atenção. A isso, assoma-se o fato ressaltado pela pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil 5”: precisamos desenvolver políticas que incrementem e facilitem o acesso à leitura no nosso país, e a escola tem papel preponderante nisso. Para além de ações individuais, ainda temos políticas públicas sendo desenvolvidas neste sentido, como a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), também conhecida como Lei Castilho, que busca construir estratégias para a promoção da leitura, da escrita e do acesso aos livros de forma disseminada por todo o território nacional e, mormente ter sido sancionada em 2018, sua regulamentação e aplicação foi ignorada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, tendo esse processo sido retomado no ano de 2023.<sup>14</sup>

Dessa forma, poderemos contribuir não só nos modos de atuar em sala de aula, mas também de chamar a atenção para o debate sobre um tema tão importante para a educação do país.

---

<sup>14</sup> A saber o estado das coisas enquanto este texto é escrito: a “Lei Castilho” tramita nas comissões da Câmara e está ligada a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) do atual governo Lula, após ser deixada de lado no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. (SOBOTA, 2023) (NETO, 2023).

## 1.2 - Teorias do Currículo e a Base Nacional Comum Curricular

Nesta seção, abordo aquele que é a baliza dos currículos escolares atuais no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela foi fruto de muitos debates que envolveram diversos setores da sociedade e, principalmente, engendra um determinado tipo de visão educacional para as escolas brasileiras, baseada nos conceitos de “habilidade” e “competência”. À luz das teorias do currículo, procuro debater o significado destes conceitos, como eles são empregados na BNCC e seus impactos na realidade educacional brasileira.

A partir disso, insiro o lugar do componente curricular História nesta discussão, e procuro analisar como ele é afetado pelas premissas da BNCC. Além disso, entendendo o currículo como algo que incide na atuação do profissional docente, reflito sobre como o professor de História pode se aproveitar da BNCC para justificar, em termos de burocracia estatal, o seu trabalho em sala de aula com a Literatura, mas também as possibilidades de transgredir o currículo, pois ele é também algo manejado e traduzido para a sua realidade pelo professor.

### 1.2.1 - Os conceitos de “habilidade” e “competência” e o discurso neoliberal

Pode-se dizer que a promulgação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC<sup>15</sup> foi (e está sendo) o grande acontecimento na educação básica brasileira da década de 10 do século XXI. E para compreendermos o debate em torno da BNCC proposto neste trabalho, precisamos entender como o documento organiza, nos Anos Finais do ensino fundamental, as aprendizagens e os conhecimentos que considera essenciais.

Nela, as disciplinas tradicionais (História, Português, Matemática, etc) são denominadas “componentes curriculares” e organizadas em 5 áreas de conhecimento (Humanas, Linguagens, Natureza, Religião e Matemática). Cada área possui 10 **competências** que precisam ser desenvolvidas e apresentadas ao estudante até o final do

---

<sup>15</sup> Construída desde 2010 e prevista pela Constituição Federal do Brasil de 1988, foi homologada e validada como documento curricular nacional em 2017 pelo então ministro da Educação Mendonça Filho. Esta é a terceira versão da BNCC, sendo as outras duas versões prévias que foram postas em debate para aprimoramentos tanto para o público acadêmico quanto para os docentes. Entre os anos de 2017 e 2018, foram construídos os Referenciais Curriculares Estaduais. As instituições de ensino de todo o país devem adaptar seus currículos à BNCC até 2020.

ensino fundamental, bem como estar em consonância com as 10 competências gerais da BNCC<sup>16</sup>.

Por sua vez, cada componente é dividido pelos anos (o formato tradicional de progressão dos estudantes na educação básica) e estes, por sua vez, em **Objetos de Conhecimento** (o que se aproxima dos “conteúdos” tradicionais) que são, por fim, expandidos pelas **Habilidades**. Existem habilidades nacionais (ou habilidades BNCC), comuns a todo o país, e as estaduais, desenvolvidas por cada unidade da federação e específicas para cada uma. Ainda existem as habilidades municipais, construídas em cada município. Para os fins deste trabalho, concentro-me nas nacionais e nas regionalizadas gaúchas.

Os conceitos de Habilidade e Competência são basilares na BNCC, pois estão conectados e interdependentes. Segundo o documento, habilidades são expressões das “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (BRASIL, p. 29). Assim, habilidades são os rudimentos mínimos, operações mentais e físicas que se trabalham e aperfeiçoam ao longo dos anos, de forma a capacitar com saberes e práticas os estudantes. O desenvolvimento das competências prevê uma educação emancipadora, em que o estudante seja capaz de ler e interpretar a sociedade e o mundo com os instrumentos (ou habilidades) corretos, com respeito à diversidade e aos direitos humanos, bem como estar preparado para as exigências do mercado de trabalho contemporâneo e para empreender e inovar (BRASIL, p. 8).

Para os críticos dessa concepção de educação, esta última parte seria a única que importa, já que leva a crer que o indivíduo é capaz de qualquer coisa, desde que seja ensinado nos preceitos do “aprender a aprender” (BRASIL, p. 14) e do “saber fazer” (p. 220).

O sociólogo Christian Laval é um dos mais loquazes críticos desses conceitos, que fazem parte de uma transformação conceitual, prática e institucional da escola. Abandonando as ideias humanistas clássicas, basilares da escola republicana francesa a partir do século XIX e replicadas em boa parte do mundo, a escola atual estaria conectada ao ideal neoliberal. O papel da educação num mundo regido por ideais neoliberais é, primeiramente, formar assalariados que se autodisciplinem e autoaprendem (LAVAL,

---

<sup>16</sup> As 10 competências gerais são: Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

2019, p. 26), pois estão inseridos num mundo de incertezas onde o emprego de carreira não mais existem e, por isto, é necessário a todo momento invocar as competências e habilidades aprendidas na escola para se autotransformar em algo novo. Assim, “A principal competência, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional.” (p. 41). Os currículos devem ser, dessa forma (e utilizando jargões empresariais), “flexíveis”, com a intenção de formar profissionais “maleáveis”, aptos a sempre se “capacitarem”.

Essa lógica acaba transformando o saber escolar em um produto, mercadoria a ser vendida pela empresa escolar que, por sua vez, deve possuir também um viés empresarial, tendo “gestores” e seu próprio meio de financiamento, seja ela pública ou privada. O que a escola e o currículo devem enfatizar, assim, é a formação de “capital humano”, ou seja, a inteligência como mercadoria, tendo em vista a educação como um fator primordial para a “competição global entre países” (p. 30). Isso não atinge somente a escola e os sistemas educacionais num sentido macro, mas no micro também. O jovem, visto como consumidor de um produto (educação escolar), deve ser agrado e o currículo adaptado às suas capacidades e à sua realidade.

O autor também aponta para como o vocabulário utilizado para falar sobre educação foi tomando um ar mais empresarial e espelhando conceitos econômicos, o que ele denomina como “transferência terminológica” (p. 68) entre esses campos. Surge então uma miríade de termos, como *life long learning* ou *lifewide learning* (uma aprendizagem contínua ao longo da vida, que envolve espaços formais e informais), *marketable skills* (competências valorizadas no mercado) (p. 72), termos que substituem outros já existentes na educação: o conhecimento tem que possuir “pontes” com o mundo do trabalho; o currículo deve ter “percursos flexíveis”; as instituições devem buscar “parcerias” com órgãos privados; a escola agora necessita de um “gestor”, e os professores são por vezes denominados “gestor de turma” ou “tutores”.

O termo que o autor mais concentra esforços para analisar é “competência”, substituta do termo “conhecimento” no vocabulário educacional. Ele enfatiza que a palavra possui vários sentidos em diferentes áreas, e justamente essa sua indefinição contribui para sua feição “coringa”, podendo até mesmo se confundir, ao olhar raso, com finalidades humanistas e republicanas (p. 76). Porém, na escola neoliberal, competência significa saber utilizar as habilidades para realizar uma tarefa. Em outras palavras,

estabelecer a utilidade do que aprendeu para a vida do trabalho. Aprender competências ao longo da vida, adaptando-se a um mercado em constante transformação e precarizado, é o que a escola deve ensinar aos estudantes. Dessa forma, todos os conteúdos perdem sua relevância enquanto sua utilidade não é plenamente visível ou não é valorizada no mercado de trabalho contemporâneo. Ao enfatizar o aprendizado ao longo da vida, portanto, essa ideologia não está se referindo a um aprendizado crítico, reflexivo, por vezes introspectivo e que sirva a diferentes finalidades da vida humana, mas sim aquele especificamente útil a sua vida como profissional polivalente. Portanto, as competências focam muito mais na formação de valores e atitudes do que em conhecimentos científicos ou culturais propriamente ditos.

A flexibilidade da aquisição das competências também retrata uma tentativa de deslegitimar a escola como portadora de um saber, de um método e de uma função, enfim, de uma necessidade, na medida em que se “aprende a aprender” para “aprender ao longo da vida” (p. 73). Esse aprendizado pode ser feito em várias instâncias, não se atendo unicamente ao espaço formal (escola), mas também ao não-formal (profissão) ou mesmo ao informal (vida social, cotidiano). Esse raciocínio reforça iniciativas tanto como o ensino domiciliar quanto como cursos diversos, sem qualidade garantida, principalmente no mundo virtual contemporâneo, onde pululam saberes que seriam “deixados de lado” ou mesmo “escondidos” dos estudantes na escola, mas fundamentais para a vida no mundo “moderno”. Esvazia-se o poder do Estado sobre a educação de seus cidadãos e, da mesma forma, sua maneira de manter a coesão social e valores sociais comuns. Esse projeto tem como finalidade prescindir completamente da instituição escola, porém, o autor enfatiza que isso ainda não é possível, visto que “[...] é preciso uma norma geral que evidencie a competência e garanta uma ‘métrica comum’, função que é cumprida justamente pela certificação escolar.” (p. 79). Ou seja, apenas a escola garante uma formação mínima comum a todos que os preparem minimamente para o mercado de trabalho, principalmente nas funções básicas de “ler, escrever e contar” (p. 81).

Também reforça o estudante como consumidor de um produto, na medida em que se propõe flexibilizar o currículo e/ou as práticas pedagógicas para agradar ao público escolar, desconsiderando que práticas pedagógicas e o processo de aprendizagem envolvem vencer barreiras, desenvolver capacidades cognitivas, entrar em contato com saberes diversos e não apenas aqueles valorizados pelo momento histórico, de forma a erigir uma fundação cultural comum nos indivíduos e, mais do que isso, que abarque a

experiência humana na sua diversidade, principalmente para tensionar o que se aprende no círculo familiar. A educação por demanda apenas reafirma o que se é trabalhado na mídia e nas famílias (o convencional, o status quo) e afunila os caminhos possíveis, indicando um único objetivo: aprender a produzir (a si e no mundo). É aqui que entram propostas como a BNCC, pois

A escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano. A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que se exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. Uma “formação inicial” que sirva para a aquisição de uma “cultura” de base orientada por razões profissionais amplas exige uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da ‘apresentação de si’ e, sobretudo, da “resolução de problemas num cenário de incerteza”. (LAVAL, 2019, p. 70)

Apesar do primado neoliberal entender a formação como flexível e o indivíduo como maleável, há a necessidade de um conjunto de saberes básicos dos quais decorrem todas as competências, as propaladas “habilidades”, envoltas nas capacidades de ler, escrever e contar, e imbuídas de um sentido de “reflexão”, mas esta voltada apenas para o sentido de aprender a aprender (p. 81). Assim, ela serve como a métrica comum, com a intenção de demonstrar simbolicamente que todos os indivíduos partem desta mesma base e, portanto, têm a mesma oportunidade e as mesmas possibilidades.

Entendendo a legislação neoliberal para educação como um “exercício de retórica”, conforme Laval, podemos estender tal avaliação para a BNCC. No trecho intitulado “Compromisso com uma educação integral”, estabelece-se que

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. (BRASIL, 2018, p. 14)

A premência por inovação e o estabelecimento do que é necessário aprender e para que aprender, além do aspecto avaliativo, se impõe como paradigmas da sociedade contemporânea em relação à educação. Modificar, transformar, empreender, inovar: não como sociedade, mas como produto.

No parágrafo seguinte, desenvolve-se o enunciado na citação anterior:

[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos

contextos das culturais digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções [...]. (BRASIL, 2018, p. 14)

A importância de vender a si mesmo (comunicar-se), não desistir e estar sempre pronto para superar-se, controlar os seus próprios anseios, se autodisciplinar (resiliência e produtividade), resolver problemas em curto espaço de tempo de forma criativa, autonomia e proativa, de preferência utilizando das novas tecnologias digitais (individualização do trabalho) retiram do saber o senso de coletividade, de entrar em contato com o conhecimento produzido pela humanidade e para a humanidade, e coloca esse saber a disposição de uma utilidade, mercantil e laboral.

Sobre a atuação do Ministério da Educação (MEC), o documento diz, entre outras coisas, que “[...] além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; [...]” (BRASIL, p. 21), estabelecendo uma relação imediata entre o “novo” e uma valoração positiva, além da atribuição de aplicações adequadas da BNCC como “casos de sucesso”. Interessante nesse sentido é a reflexão de Laval analisando estudos de de “modelos bem-sucedidos” no contexto estadunidense, como forma de propagandear a ideologia neoliberal. Os autores destes estudos justificam a mercantilização do ensino como mais eficiente demonstrando que escolas que reúnem fatores de sucesso (professores e líderes com boa formação, alunos motivados, inseridos em um contexto social e urbano positivo) os resultados são melhores (LAVAL, 2019, p. 118). Ou seja, a fragilidade destes estudos, demonstrando que, num contexto positivo, o nível do ensino melhora, demonstra que os conceitos utilizados são vazios de significado e de contribuição efetiva para a construção de um sistema educacional mais justo, democrático e igualitário, como em vários momentos aparece no documento da BNCC.

O desenvolvimento da capacidade de comunicação e diálogo aparece também como uma das competências do componente curricular de História, bem como a capacidade de resolução de conflitos e problemas e o desenvolvimento de uma “atitude historiadora”, termo problemático no campo do ensino de História, visto dar a entender a formação de “historiadores mirins”, principalmente quando observamos que no documento se afirma que “[...] para aprender história, é preciso saber produzi-la.” (BRASIL, p. 419).

Essa assertiva é perigosa, na medida em que impõe ao docente e ao discente uma relação de profissional e aprendiz de um ocupação, o que não deveria ser a finalidade da

educação básica, mas sim o desenvolvimento de um espírito crítico-reflexivo, de um olhar questionador para o mundo e, em específico no aprendizado de história, utilizando os conceitos de tempo e espaço.

O ponto fulcral da argumentação de Laval é que uma educação construída sob esses pilares acaba por transformar tudo que concerne ao ensino em uma mera relação mercadológica:

Em resumo, o valor social dos indivíduos corre o risco de depender cada vez mais das competências pessoais que o mercado de trabalho sancionará da forma menos institucional, menos 'formal' possível. O trabalho se iguala cada vez mais a uma mercadoria como qualquer outra, perdendo ao mesmo tempo sua dimensão coletiva e suas formas jurídicas. (LAVAL, 2019, p. 43)

O jovem e a família se tornam consumidores; a escola, um produto numa prateleira como tantos outros. Por sua vez, a escola é uma empresa, que vende um serviço, e concorre com outras empresas para captar as melhores “matérias-primas”, tendo gestores competentes e regras básicas de funcionamento para uma competição justa (LDB, BNCC), sendo sua qualidade medida por avaliações periódicas nacionais e sua capacidade orçamentária relegada ao seu mérito arrecadatório. O jovem receberia sua formação escolar adaptada às demandas de seu tempo, não “perdendo tempo” com “conhecimentos inúteis”, e sempre disposto a inovar e empreender a si mesmo. Sua vida adulta seria, assim, voltada ao trabalho e aprendizado contínuos, sem uma carreira determinada, e disposto a se capacitar para ter uma ocupação e, por sua vez, consumir, pois esse é o centro de toda a lógica neoliberal: não existem cidadãos, mas indivíduos consumidores de mercadorias, que, por outro lado, também são mercadorias, pois vendem suas competências em troca de um valor, que também não é mais o antigo salário, visto este valor ser variável de acordo com o mérito individual, ou mesmo nem ser somente um valor, pois trocado por “benefícios” ou “folgas”.

Os professores seriam tutores, e apenas encaminhariam o indivíduo nas suas potencialidades. Competem entre si, pois pertencem à sua escola-empresa, e recebem bonificações por resultados positivos em avaliações nacionais. Por outro lado, são responsabilizados ou mesmo demitidos/exonerados de suas funções por maus desempenhos escolares.

A desigualdade resultante desse processo seria “natural”, com as “piores escolas” sendo abandonadas ou recebendo estudantes menos qualificados, e as “melhores escolas”, estudantes mais capacitados. As piores escolas correriam atrás para tentar melhorar, o que impulsionaria as melhores escolas a sempre serem boas. Isso equilibraria

a formação geral, aumentando o nível de ensino e a quantidade de pessoas capacitadas para as demandas do mercado de trabalho. A lógica de mercado aplicada integralmente no sistema educacional: este é o objetivo neoliberal.

É importante entender a Base como um documento construído por várias mãos, em um período de turbulência política no Brasil (2014-2018), que possui 3 versões diferentes (sendo a terceira a qual estamos analisando), do qual participaram, com maior ou menor ingerência (inclusive variando dependendo do ano ou da versão), atores sociais tão diversos como professores de variados níveis, técnicos educacionais, fundações ligadas a setores empresariais, organização de representantes de municípios e estados, num processo que envolveu vários encontros, congressos, formações e redações, procurando realizar uma determinação de décadas anteriores (LDB de 1996). Em sua versão final, ela exprime essa miríade de influências, que por sua vez indica a evolução do debate sobre educação no Brasil, tendo, porém, um forte viés neoliberal, pois o documento foi todo construído sobre as noções de competências e habilidades. Laval, ao analisar as transformações da educação sob a influência do neoliberalismo, aponta com precisão essa característica, pois

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções éticas". (LAVAL, 2019, p. 19)

Nesse sentido, Ramos (2023) colabora com uma reflexão. Através da análise de algumas reportagens e do histórico da revista *Nova Escola* (que foi encerrada em 2017, resumida à sua plataforma digital), a autora identifica algumas fases no que tange ao discurso sobre o ensino de história veiculado na revista. Essas fases seriam, basicamente, três: a primeira, ainda na década de 1980, voltada para um ensino de história crítico, de viés marxista, problematizador, na esteira da agitação promovida pela redemocratização. Gradualmente, no fim do século XX e início do XXI, se identifica uma guinada para uma visão mais Construtivista e Culturalista, deixando de problematizar o passado e adotando uma visão conciliadora, de aceitação das diferenças e convivência com as desigualdades. A terceira fase, já na década de 2010, seria a consolidação dessa visão aliada à uma abordagem empreendedora, de superar as dificuldades através do desenvolvimento de capacidades individuais (habilidades e competências), tarefa-mor da escola do século XXI.

Estas duas últimas fases estão ligadas com o aprofundamento das práticas neoliberais no Brasil, adotadas paulatinamente por governos tanto de centro-direita quanto de esquerda, e veiculadas incessantemente na mídia em seus mais diversos canais (jornal, rádio, televisão, internet), tornando-se assim o discurso hegemônico na orientação da sociedade que se deve construir. Na esteira desse processo, fortalecem-se os conceitos de competências e habilidades, particularmente, de acordo com Ramos, das competências socioemocionais. Estas, por sua vez, estão ligadas no campo da educação às “pedagogias psi”, quais sejam, aquelas que adotam argumentos da psicologia e da psiquiatria, tentando identificar os sofrimentos e as angústias dos indivíduos para, através da educação, saná-las ou desenvolver no indivíduo ferramentas para que ele sofra menos e seja tanto mais feliz quanto conseguir.

Para Ramos, isso afeta os currículos educacionais, que a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da BNCC colocam como tarefa das disciplinas/campos/áreas desenvolver estas competências através de seus conteúdos. Isso, por sua vez, tira a especificidade das disciplinas, esvaziando suas características próprias. No caso da História, em particular, desestimula o pensamento crítico e reflexivo, a capacidade de problematização e de conexão entre o passado e o presente e limita a capacidade de transformação do futuro a uma mudança individualizada, não coletiva, vivendo sempre sob a ótica do consumo neoliberal e do trabalho precarizado. Para ilustrar essa argumentação, pensemos sobre os seguintes exemplos. Por este viés, a História não nos ensinaria sobre as estruturas do racismo e como ele se manifesta de diferentes maneiras na sociedade, mas sim em como cada cultura tem seu valor e deve ser aceita e, mais do que isso, deve ser lucrativa; não em como a tendência atual do mercado de trabalho é a fragmentação, o desemprego crônico e a desunião dos trabalhadores, mas sim em resiliência e atualização constantes numa disputa de todos contra todos para ver quem é o melhor, pois, numa visão teleológica Spenceriana perceptível através do projeto neoliberal de mundo, os fortes vencem e os fracos sucumbem, ou ainda, em miúdos, a primazia do mérito.

Dessa forma, se despolitiza a História e sua capacidade de transformação social, bem como torna a educação uma mera formação de mão de obra (de pessoas que sabem fazer) para um mercado de trabalho moedor de sonhos que, paradoxalmente, estimula os indivíduos a sonharem infinitamente, pois para este o céu é o limite, dependendo apenas de esforço, resiliência e força de vontade para alcançar, arrancando o sujeito da História

(desistoricizando-o) e das desigualdades inerentes (e crescentes) ao sistema capitalista neoliberal.

Assim, com o intuito de mitigar o sofrimento individual, a ênfase nas competências socioemocionais e nesse modelo de educação acaba por reforçá-lo, pois encara o sujeito como isolado do mundo, um Campo de Batalha em si mesmo. Por mais que se reforce a necessidade de ser persistente num mundo desafiador, ignorando o(s) pertencimento(s) do sujeito no mundo, necessariamente o levará a um sofrimento ainda maior, pois o sistema neoliberal não leva as pessoas a viverem fora da sociedade. Esvaziam-se a reflexão e o pensamento crítico, em prol de um tecnicismo atualizado, que alia os conteúdos tradicionais das antigas disciplinas a um modelo mercadológico de vida, visando a conciliação dos diferentes, a aceitação de tudo pois toda opinião é válida e a apatia em relação aos problemas estruturais. Em suma, resolução de problemas apenas na esfera individual.

### **1.2.2 - Análise das habilidades do componente História e sua conexão com a Literatura**

Entendendo este documento como de múltiplos significados, por um lado, e como regulador das práticas profissionais docentes e, assim, importante de ser conhecido e analisado pelos atuantes na área, proponho uma análise de como, a partir do que ele declara sobre as propriedades do ensino de História, podemos relacioná-lo com a problemática deste trabalho.

No que tange às competências e habilidades de História para os anos finais, a BNCC dá ênfase à construção do que seria uma “atitude historiadora” (BRASIL, p. 398). Isto significa desenvolver no estudante habilidades de leitura e pesquisa, além de capacidade de interpretação levando em conta o contexto histórico, evitando anacronismos. Ainda, fazer entender que a história é composta por múltiplas narrativas do passado, feitas por aqueles que viveram a época e também aqueles que vieram depois e analisam um determinado período histórico com os olhos de outro período. Em suma, compreender que os indivíduos vivem, criam e recriam sua própria história, por vezes utilizando e modificando tempos pregressos (BRASIL, p. 402). Ainda de acordo com a BNCC, em um dos três procedimentos básicos do ensino de História nos anos finais encontramos o apoio necessário para se pensar o diálogo entre a História e o literário:

3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p. 416)

Neste sentido, a literatura pode ser vista como um documento a ser explorado pelo estudante em vistas de suscitar a sua “atitude historiadora” através das “hipóteses” e “argumentos”. No entanto, o professor deve estar atento à forma de introdução de qualquer documento histórico, especialmente a literatura, pois como alerta Bittencourt

[...] os jovens e as crianças estão ‘aprendendo História’ e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. (BITTENCOURT, 2008, p. 329)

Portanto, considero que a BNCC acaba apontando para uma formação de competências historiadoras como se a escola formasse historiadores-mirins. Ao contrário, concordando com Bittencourt, a educação histórica escolar deveria construir no estudante uma forma de pensar e indagar sobre as coisas do passado e do presente.

Para a história escolar interessa a relação dialógica promovida pela literatura entre autor e leitor, que possibilita sempre um encontro entre lugares e épocas diferentes (BITTENCOURT, p. 341). Ainda, é importante estar atento aos gêneros e aos tropos (metonímia, metáfora, sinédoque, ironia), não encarando o lido como testemunho fidedigno e imparcial de um momento histórico (BORGES, p. 100). Isso permite tanto o lado utilitário (a contextualização de determinado período) como a fruição estética (gêneros, estilos, narrativas) preconizados na BNCC.

Para realçar essa conexão entre BNCC e o ensino de História utilizando Literatura, vejamos como ela aparece no documento, através das habilidades propostas pela Base para o componente curricular da História. Importante ressaltar que analisamos aqui o conjunto de habilidades do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Outro aspecto importante é que o documento analisado aqui é a versão da BNCC regionalizada do Rio Grande do Sul, denominada “Referencial Curricular Gaúcho” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Essas escolhas foram feitas pela proximidade com a realidade deste pesquisador, sendo tanto o local onde atua quanto a etapa de ensino que mais leciona, servindo também como marco delimitador do objeto de pesquisa.

Retomemos a ideia de que “habilidade” na BNCC são aprendizagens essenciais. Assim, os pontos a serem destacados na sequência devem ser entendidos como aquilo que o documento e seus elaboradores entendem como rudimentos mínimos para o estudante

daquele ciclo. Por sua vez, essas habilidades são organizadas por códigos, então, para fins de referência e consulta posterior do leitor, utilizaremos eles também.

Podemos também diferenciar estas habilidades, no que tange ao discutido aqui, entre “referências diretas” e “referência indiretas” ao uso da Literatura. Para fins de melhor organização e compreensão, assim as organizarei nos parágrafos que seguem.

A primeira menção direta nos Anos Finais do Fundamental ao uso da Literatura no componente curricular de História ocorre no EF07HI03RS-2<sup>17</sup>, “Conhecer e valorizar a cultura africana e americana (pré-colombiana) material e imaterial, através da leitura de contos e textos literários”(RIO GRANDE DO SUL, p. 155-156). Esta habilidade faz parte da habilidade nacional EF07HI03, que determina o estudo e análise das sociedades africanas e americanas antes da chegada europeia. Para isso, se enfoca o uso de textos literários como fontes primordiais para esse trabalho, utilizando-se para isso de mitos, lendas, canções e da oralidade transposta para o literário. Não deixa de ser curioso, no entanto, como o enfoque na análise destas sociedades se dá pelo viés cultural, não político e econômico, diferente de outros povos europeus abordados ao longo dos Anos Finais, que abarcam estes temas. Embora enfatizando a importância do literário, não podemos deixar de lado outros aspectos das sociedades, e focar unicamente no imaginário e/ou em aspectos culturais de um povo pode acabar diminuindo sua complexidade, o que, sabemos, não é incomum de acontecer com os povos originários e africanos.

Logo na sequência temos EF07HI04RS-3, “Identificar e analisar as características do Humanismo e do Renascimento no campo da ciência, da arte e da literatura” e EF07HI04RS-5, “Analisar as contribuições do pensamento humanista nas ciências, na literatura e nas artes do mundo contemporâneo” (RIO GRANDE DO SUL, p. 156-157). Trabalhando o contexto do Renascimento, o texto indica a literatura como meio de se entender sua gênese e também suas ramificações no presente. Aqui, o emprego de obras do período, tais como *Hamlet*, de Shakespeare; *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes; *Divina Comédia*, de Dante Alighieri; ou mesmo *Os Lusíadas*, de Camões, podem suscitar o imaginário da época, como os europeus encaravam as mudanças no conhecimento de mundo e em suas próprias convicções e transformaram isso em arte. Dessa forma é

---

<sup>17</sup> Os códigos devem ser lidos da seguinte forma: EF07 = referência à etapa de ensino e ao ano (neste caso, ensino fundamental 7º ano); HI03 = referência ao componente curricular (História) e à habilidade e sua posição na sequência determinada para aquele ano (terceira habilidade do 7º ano); RS-2 = referência ao componente curricular riograndense e à subdivisão da habilidade nacional principal (segunda subdivisão da terceira habilidade do 7º ano). Na medida em que se mudam os anos e as habilidades, os números alternam. Os elementos fixos são EF, HI e RS (quando houver subdivisão da habilidade).

possível trabalhar o próprio fomento ao literário nessa época, a invenção da imprensa como algo que acelerou esse processo, e as transformações políticas e econômicas como consequência.

Em seguida, temos o EF08HI22, que propõe “Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.” (p. 129-130), já num contexto da influência de produção intensa de obras literárias durante o Império do Brasil. O Referencial Gaúcho detalha e aponta autores preferenciais, através do EF08HI22RS-1, “Conhecer a literatura e a arte no contexto histórico do Brasil Imperial.” (p. 129) e do EF08HI22RS-2, “Reconhecer a Literatura como produto dos seres históricos, analisando autores e obras (por exemplo: Castro Alves).” (p. 130), explicitando no documento a utilização da Literatura como forma de compreender as dinâmicas de um determinado período histórico, bem como entender a própria produção literária em si sob um viés histórico.

Já no fim do ciclo fundamental, abordando o regime cívico-militar, o Referencial Gaúcho projeta, através do EF09HI20RS-2, “Identificar as manifestações culturais da época (teatro, música, cinema, obras literárias).” (p. 145), principalmente aquelas elaboradas num sentido de resistência ao regime e/ou proposição democrática, sendo este o sentido da habilidade em nível nacional. Nesse sentido, poderíamos pensar numa profusão de textos, como o romance *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo, metafóricos em relação à ditadura; as crônicas de Stanislaw Ponte Preta, como uma leitura e evolução do regime; ou obras posteriores em que o enredo se passa na época, como *K: Relato de uma busca*, de Bernardo Kucinski, que trata das pessoas desaparecidas pelo regime e do labirinto que os familiares tinham de percorrer, durante anos, para descobrir o paradeiro de seus entes queridos.

Além destas referências diretas, podemos destacar algumas referências indiretas ao trabalho de Literatura no Ensino de História de acordo com os códigos da BNCC, como por exemplo em EF06HI02RS-1, “Conhecer diferentes formas de fontes históricas, aprendendo a trabalhar a pesquisa, comparando, analisando e desenvolvendo um olhar crítico sobre os fatos históricos.” (p. 99), onde uma das fontes históricas possíveis a serem apresentadas aos alunos é a Literatura; EF06HI09RS-1, “Identificar os principais aspectos da cultura greco-romana e sua influência em outras sociedades.” (p. 103), preponderando a tragédia grega ou os poemas e epopeias romanos, algo que é reforçado em EF06HI10RS-1, “Compreender a formação da pólis na Grécia Antiga, com ênfase nas

contribuições para a sociedade moderna: esporte, democracia, filosofia, arte e cultura.” (p. 104).

Percebe-se que a relação entre Literatura e História permeia a BNCC, aparecendo tanto como fonte histórica (EF07HI03RS-2) quanto debate sobre o(s) propósito(s) do fazer literário em cada época (EF08HI22), estando o professor em sua prática embasado pela proposição normativa curricular no seu fazer em sala de aula ao utilizar essa abordagem.

### **1.2.3 - Para além das habilidades, possibilidades de transgressão e superação do(s) currículo(s) através das práticas docentes**

História e literatura são ambas narrativas sobre a realidade que constroem uma representação acerca da realidade (BORGES, 2010). Distinguem-se como campos na medida em que suas preocupações finais são diferentes, influenciando assim o modo como o escritor de história (historiador) e o escritor de literatura (literato) encaram a sua matéria-prima, que pode ser a mesma para ambos (fontes históricas de toda espécie). A fonte para o historiador é tudo, e ele não se limita a apenas reproduzir o que está contido nela, mas saber como ela foi produzida, em que contexto, de que forma, como foi recebida em sua época, quem é (são) seu(s) autor(es), qual a sua intenção... Enfim, para o historiador, como afirma Le Goff (1990, p. 545), a fonte é um monumento.

Já para o literato, ela é uma forma de construir a trama, o contexto, de dar um tom de fidedignidade à sua obra, ambientar seus acontecimentos. Preocupa-se com a verossimilhança das informações obtidas para, a partir destas, utilizar a criatividade e recriar o acontecido (ou criar o não acontecido). Disso, surge algo que pode dar a aparência de historiografia, mas é a história romanceada. Não se trata de ser apenas mais uma narrativa, tão válida quanto a historiográfica, mas sim de produções com intenções diferentes e que são expressas no produto construído.

Isso não quer dizer que literatura e historiografia não são intercambiáveis, principalmente no que tange ao fato da literatura ser fonte historiográfica. Como fonte, a literatura é, como diz Pesavento (2006), possibilidade verosímil que expressa como as pessoas agiam, pensavam, temiam, desejavam (p. 7). Alguém que lê um período histórico a partir da sua literatura analisa sintomas da época, a “impressão de vida” (p. 8) já que a literatura “constitui uma realidade que é verdadeira para todos os efeitos, mas não no sentido literal” (GINZBURG, 2001, p. 55).

Apesar de aparecer indiretamente no currículo de História, o destaque da literatura na BNCC está relacionado à Língua Portuguesa. Partindo dessa relação, a literatura está centrada no desenvolvimento de um “leitor-fruidor” (BRASIL, 2018, p. 138), sem limitar-se a uma função utilitária (ou seja, como uma ferramenta ou um objeto a fim de se atingir alguma finalidade, como, por exemplo, um estudo gramatical), mas sim dando conta de uma dimensão “humanizadora, transformadora e mobilizadora”. Como resume a BNCC, a literatura é uma dentre tantas “práticas de linguagem” (p. 71).

Ainda nos preceitos do currículo de Língua Portuguesa, este é dividido em 4 eixos. Dentre eles, o eixo “Leitura” é o que mais dialoga com uma proposta interdisciplinar com a História:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2018, p. 72)

Nessa passagem, percebe-se que o eixo “Leitura” está mais associado ao desenvolvimento da atitude historiadora, pois conduz o desenvolvimento de uma habilidade de leitura crítica e aprofundada, capaz de compreender um texto para além dele.

Analisando as competências de Língua Portuguesa, é possível destacar a segunda e a oitava<sup>18</sup>, que enfatizam a utilização da linguagem escrita (incluindo a literatura) na construção dos mais variados conhecimentos de acordo com projetos pessoais do estudante (BRASIL, 2018, p. 87). É nesse sentido que a interdisciplinaridade entre História e literatura, utilizando a Língua Portuguesa como fio condutor, se impõe.

A interdisciplinaridade, para Ivani Fazenda (2008), é ao mesmo tempo parte da formação do docente, sua prática integradora e um modo de encarar o conhecimento. Já a transdisciplinaridade evoca questões abrangentes que podem ser tratadas além das disciplinas, como sentimentos gerais, reflexões sobre o sentido da existência, questões que atravessam ou ultrapassam os marcos disciplinares tradicionais.

Partindo deste princípio, o professor pode trabalhar tanto interdisciplinarmente, desenvolvendo sequências didáticas conjuntamente com o(a) docente de Língua

---

<sup>18</sup> 2 – Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

8 – Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.).

Portuguesa, visto ser esse o componente curricular privilegiado pela BNCC na relação com a Literatura na sala de aula e também buscando complexificar essa relação para além da análise sintática e interpretação de mensagem do texto, combinando com um fundo histórico e com os objetivos de conhecimento a serem vistos, de acordo com a grade curricular.

Entendo que é possível resistir ao preconizado na BNCC com um ensino de história reflexivo e que utiliza diferentes instrumentos para compreender o processo histórico, como a Literatura. Também entendo o currículo prescrito/normativo tanto como documento histórico (portanto, cabível de ser analisado, contextualizado e criticado) e como adaptável às condições de sala de aula (sendo assim, longe de ser um tirano incapacitante da atuação docente). Assim, é possível aliar o ensino de História com a utilização da literatura dentro das premissas da BNCC, tanto entendendo essa ação como disciplinar (ou seja, circunscrevendo ao que a BNCC delimita para o componente curricular História em específico) bem como uma ação interdisciplinar (envolvendo outros componentes curriculares, numa construção conjunta em busca de objetivos gerais concernentes aos componentes curriculares participantes e objetivos específicos de cada componente).

Nesse sentido, penso em linha com o destacado por Caimi (2015), da “mediação condicionada” entre tradição e inovação, entre o fazer docente rotineiro e o elaborado na letra fria legislativa. Assim, “[...] uma mescla de tradição e inovação” (p. 12) é o tensionamento existente entre fazer docente, saber curricular, saber ensinado e sala de aula. Analisando essas afirmações, é interessante perceber como o ensinar é conflituoso a todo momento, todo dia, pois coloca o professor na tarefa de tornar real, nas mais diferentes circunstâncias e espacialidades, no meio rural ou no meio urbano, em meio a dezenas de seres humanos em processo de amadurecimento e crescimento intensos, cheios de angústias, sonhos, desejos, prazeres e sofrimentos, o que determina uma lei feita para ser “Comum”, sinônimo, neste caso, de “Geral”, “para todos”. Dessa forma, o refazer, reelaborar, destruir e construir é quase automático, pré-condição do planejamento de uma aula.

Faço esta reflexão para deixar claro que pouco adianta nos debatermos contra a BNCC sem, no entanto, nos aprofundarmos nos seus meandros, e realmente entendermos o que ela limita (se limita) e o que ela nos permite (se permite) e, principalmente (entendo que aí é o que cabe a maior crítica, para além de um código regulamentador de conhecimentos a serem ensinados/aplicados), qual a concepção de “ensinar” a BNCC

carrega e quer impor, através dos conceitos que utiliza para explicar a relação entre o ensinar e o aprender. Estou falando, aqui, daquilo que permeia todo este documento normativo: as ideias de “habilidade” e “competência”.

À vista disso, é interessante o trabalho de Costa (2020) que, a partir da entrevista de três professoras de História dos níveis fundamental e médio, busca refletir sobre como elas lidam com o ensino de história. No que tange ao aqui discutido, aparecem em suas entrevistas estratégias de resistência e adaptação do currículo em sala de aula, seja pela mera entrega burocrática do planejamento para a supervisão da escola contendo os ditames do currículo, seja apostando na posterior falta de fiscalização em torno do que é de fato aplicado em sala de aula, para tornar o seu fazer docente mais dinâmico e livre (p. 331). As professoras criticam que o currículo em questão (o Conteúdo Básico Comum - CBC mineiro) dá muita ênfase à história política, relegando outras temáticas ao ocaso, bem como o fariam os livros didáticos (p. 333). Assim, seria necessário manejar de forma criativa os conteúdos obrigatórios curriculares em sala de aula, de outra forma, o sentido de dar história (uma “história viva”<sup>19</sup>, que permita ao estudante conectar passado e presente e que ele se sinta participante) se perderia.

Também pode ser possível, através do trabalho com a Literatura, ir além ou ser resistente às demandas neoliberais na educação. Como destacam as professoras entrevistadas por Costa, o currículo de História do Ensino Fundamental é visto como mais adaptável a experiências, pois ele é mais aberto e menos conteudista, não importando a rede a que se refira, e também menos preocupado com provas seletivas quaisquer (p. 328). Assim, esvazia-se a importância de lidar com “habilidades” ou “competências”, focando no desenvolvimento crítico do estudante, explorando as generalidades do documento para transgredi-lo e superá-lo.

Diante do aqui exposto, reafirma-se a importância desta pesquisa no âmbito do Ensino de História, visto a relação entre História e Literatura na sala de aula ser algo ainda pouco explorado e com caminhos a serem percorridos. Um dos caminhos possíveis é utilizar como ponto de partida o que os professores possuem de regularização para sua atuação em sala de aula que, no caso da época em que essa pesquisa é feita e do nível de ensino, é a Base Nacional Comum Curricular. Demonstrou-se como História e Literatura podem ser percebidas através dos Objetos de Conhecimento da BNCC, mas que o

---

<sup>19</sup> “História viva” de acordo com o autor significa “[...] aquela em que as situações não estão dadas, consolidadas, fatalmente fadadas a seguirem um dado curso.” (COSTA, 2020, p. 340).

professor não precisa necessariamente se ater a esses ditames, pois o complexo cotidiano do fazer docente demanda uma atuação para além da letra fria dos documentos oficiais, se o que ele busca são aulas que contribuam para o desenvolvimento de uma atitude crítica sobre a História por parte do discente.

No próximo capítulo, a partir da análise de artigos, dissertações e planos de aula online, vamos observar como os professores de História e/ou formuladores de estratégias educacionais veem a relação entre ensino de História e Literatura, ao menos no nível prescritivo.

## **CAPÍTULO 2: ANÁLISE DE PRÁTICAS E PROPOSIÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES DO ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA**

Neste capítulo, trago o levantamento de práticas e proposições didáticas utilizando literatura nas aulas de História. Tratam-se de trabalhos acadêmicos e planos de aula disponíveis em sites *online* a partir do ano de 2017 pois, tendo em vista que este trabalho tem como baliza a publicação da BNCC do Ensino Fundamental, seu recorte temporal também se dá deste modo.

Optou-se também por limitar a análise às práticas e às proposições que envolviam o Ensino Fundamental Anos Finais pelo mesmo motivo explicado no primeiro capítulo desta dissertação no momento da escolha de analisar apenas os parâmetros da BNCC do Ensino Fundamental, qual seja esse motivo, ser a área de atuação do profissional que redige este texto.

Esse levantamento e análise de práticas relatadas e de proposições didáticas prescritas contribui para compreendermos quais as possibilidades e limites que professores atuantes em sala de aula percebem na utilização da literatura de imaginação no Ensino de História e, portanto, enriquecem o debate e a diferenciação da proposta que será apresentada neste trabalho.

Tem-se consciência que o aqui exposto não representa a totalidade das práticas e, portanto, não tem a pretensão de expor a realidade única sobre o tema. Porém, entendemos de importante valia as análises aqui empregadas, pois demonstram como uma parte importante dos pesquisadores em Ensino de História e divulgadores de práticas pedagógicas percebem a relação entre História e Literatura em sala de aula. São textos que influenciam docentes a tomar determinadas atitudes, a rejeitar ou a abraçar propostas, bem como são propostas que foram discutidas entre pares, do meio acadêmico ou do ensino básico, e que em algum momento foram postas em prática e, portanto, foram recebidas por estudantes e por uma comunidade escolar, tendo portanto amparo na realidade do ensino brasileiro.

### **2.1 - Percurso metodológico**

Inicialmente, traço o passo a passo da metodologia de pesquisa, feita no decorrer de vários meses de escolha de repositórios, estudo de motores de pesquisa destes repositórios, determinação de palavras-chave para otimização dos resultados, filtragem destes resultados e posterior análise das práticas e das proposições didáticas que permaneceram após este processo de seleção de fontes.

Assim, procuro deixar claro as ferramentas de pesquisa e análise que utilizei, para que possam ser reconstituídas, de forma a rever os resultados, encontrar novos dados e/ou serem replicadas em outro contexto de investigação.

### 2.1.1 - Dados brutos e filtragem

No levantamento de minhas fontes, foram adotadas as seguintes estratégias:

- definir os repositórios acadêmicos que seriam explorados, constituindo-se esses basicamente em revistas relacionadas à Educação e ao Ensino de História e em portais conhecidos por abrigar vasta quantidade de artigos de qualidade;
- Definir sites voltados à publicação de planos de aula;
- Definir os termos a serem pesquisados, para uma melhor uniformidade de resultados.

Ao trilhar esses três caminhos, foi-se testando possibilidades de repositórios, endereços e termos de pesquisa, refinando-os na medida em que os resultados iam (ou não) aparecendo. Assim, por exemplo, de um corpo inicial de 5 termos de pesquisa, apenas 2 se mostraram condizentes aos propósitos da busca: “História e Literatura”, “Ensino de História e Literatura”. Também nos sites, de um corpo inicial de 5 endereços, 4 apresentaram resultados relacionados à temática pesquisada: *Nova Escola*, *Ensinar História*, *Aula Paraná* e *Café História*. Nas revistas acadêmicas e portais, de um cômputo inicial de 8, apenas 4 retornaram resultados positivos para a busca.

**Tabela 1:** Pesquisa nos endereços eletrônicos com dois termos de pesquisa (dados brutos).

Domínio	História e Literatura	Ensino de História e Literatura	Observações

<i>Nova Escola</i> ( <a href="https://novaescola.org.br/planos-de-aula">https://novaescola.org.br/planos-de-aula</a> )	108 resultados	108 resultados	Utilizados os filtros “Anos Finais do Ensino Fundamental”, “História” e “Língua Portuguesa”.  Nem todos se tratam de planos de aula, mas não há filtro possível para separar isso.
<i>Ensinar História</i> ( <a href="https://ensinarhistoria.com.br/">https://ensinarhistoria.com.br/</a> )	49 resultados	19 resultados	Nem todos se tratam de planos de aula, mas não há filtro possível para separar isso.
<i>Café História</i> ( <a href="https://www.cafehistoria.com.br/">https://www.cafehistoria.com.br/</a> )	116 resultados	34 resultados	Nem todos se tratam de planos de aula, mas não há filtro possível para separar isso.
<i>Aula Paraná</i> ( <a href="https://www.aulaparana.pr.gov.br/">https://www.aulaparana.pr.gov.br/</a> )	17 resultados	5 resultados	

*Fonte: elaborada pelo autor.*

No caso da tabela acima, encontram-se todos os resultados obtidos apenas com a pesquisa dos termos, sem uma leitura prévia de seus conteúdos para verificação de adequação, tudo aquilo que o motor de pesquisa do referido endereço eletrônico alcançou a partir dos termos. Denomino esses dados de **brutos**.

Após, foi realizada uma filtragem destes resultados, a partir de uma leitura rápida dos mesmos, buscando aqueles que se adequem mais à proposta, chegando ao seguinte cômputo.

**Tabela 2:** Filtragem dos resultados brutos dos endereços eletrônicos.

<b>Domínio</b>	<b>Quantidade original</b>	<b>Filtragem</b>
<i>Nova Escola</i>	108	11
<i>Ensinar História</i>	68	6
<i>Café História</i>	150	0
<i>Aula Paraná</i> <sup>20</sup>	22	1

*Fonte: elaborado pelo autor.*

Para a filtragem desses dados, levei em consideração alguns aspectos. Primeiro, minha pesquisa destina-se a averiguar propostas destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental para a disciplina de História, abordando também propostas interdisciplinares. Verificou-se, a partir desta premissa, que muitas propostas envolvendo Literatura e História voltam-se para o Ensino Médio. Uma hipótese se configurou: a razão seria a crença na falta de capacidade dos estudantes do Ensino Fundamental de apropriarem-se do conteúdo literário. Essa hipótese será mais abordada ao longo das análises dos artigos. Além disso, muitas propostas voltam-se para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental principalmente como método auxiliar de alfabetização e introdução à leitura, no modo de contação de histórias, o que foge ao escopo desta pesquisa. Porém, não deixa de ser curioso que na alfabetização do estudante esteja presente a literatura e, quando ele passa à complexificação do conhecimento nas disciplinas específicas (Anos Finais), ela seja minorizada, para aparecer com força novamente nas propostas para o Ensino Médio. É algo que não encontra amparo nas normas curriculares, sendo mais da percepção dos professores, e é justamente isso que tentamos captar com essa pesquisa.

Em segundo lugar, está o fato de que, nestes sites, muitas vezes notícias, reportagens e indicações de leituras se misturam a planos de aula. Embora haja sessões

---

<sup>20</sup> Após a filtragem final, esse site foi retirado do escopo da pesquisa por dois motivos: primeiro, nenhum dos materiais se adequa aos critérios elencados; segundo, na última vez que foi verificado (17 de julho de 2024) o site encontrava-se fora do ar (enquanto que, nos primeiros levantamentos realizadas entre dezembro de 2022 e janeiro de 2023, era possível acessá-lo) sendo que, nos sites do Governo do Paraná (mantenedor da ferramenta) havia a explicação de que ela fora desenvolvida no contexto da pandemia de COVID-19, para ser utilizada por professores e estudantes afetados durante as atividades à distância, estando atualmente indisponível. Assim, entendo que não acrescentaria mais a esta pesquisa.

específicas para cada um, utilizando os motores de pesquisa não há como filtrá-los e separá-los (fato apontado nas observações da tabela). Portanto, há a necessidade de ler individualmente e, assim, a discrepância entre os resultados brutos e os filtrados. Além disso, alguns endereços apresentam dicas de como utilizar determinado texto em sala de aula, mas sem uma proposta concreta. Assim, para uma filtragem mais adequada, estabelecemos alguns critérios para definir o que é um plano de aula. Isso auxiliou também na análise dos planos, pois podemos separar os seus momentos e ver como eles dialogam entre si. São 4 momentos que definem, usualmente, um plano de aula:

- 1 – *o que se ensina*, ou seja, o conteúdo/conhecimento específico da disciplina;
- 2 – *para que se ensina*, a justificativa de se ensinar algo (sendo válido, para fins desta pesquisa, o fato de se ensinar por estar previsto no currículo);
- 3 – *como se ensina*, os métodos utilizados, bem como os conceitos;
- 4 – *como se aprende*, aqui entendido estritamente como a forma que o professor verifica que os estudantes aprenderam, geralmente conectado ao processo avaliativo.

Estas prerrogativas também são aplicadas aos artigos acadêmicos analisados.

**Tabela 3:** Pesquisa em revistas e repositórios acadêmicos com três termos de pesquisa (dados brutos).

<b>Domínio</b>	<b>História e Literatura</b>	<b>Literatura</b>	<b>Ensino de História e Literatura</b>	<b>Observações</b>
LAPEDUH	0	29 resultados	0	
<i>História &amp; Ensino</i>	16 resultados	18 resultados	13 resultados	
<i>Cadernos de História da Educação</i>	18 resultados	31 resultados	5 resultados	
<i>Revista de História e historiografia da educação</i>	5 resultados	5 resultados	4 resultados	
<i>Revista brasileira de história da educação</i>	29 resultados	39 resultados	18 resultados	

Portal Scielo	140 resultados	239 resultados	0	Foram inseridos os filtros “Brasil; Ciências Humanas; História; Artigo”
Portal Capes Periódicos	-*	-*	1634	* Os termos não se mostraram adequados à pesquisa nessa base de dados.

Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui, podemos observar uma variância maior de resultados dependendo da utilização dos termos. Por serem endereços eletrônicos com repositórios mais específicos (com exceção do Portal Capes e do Portal Scielo), a quantidade de resultados pode ser melhor filtrada já nesta primeira busca. Isso permitiu também que um termo de pesquisa (“Literatura”) descartado quando da busca nos endereços eletrônicos anteriores fosse utilizado com bons resultados. O Portal Scielo, nesse sentido, demonstrou a capacidade de detalhar melhor a pesquisa, coisa que o Portal Capes também oferece mas, até onde este autor tentou, sem uma funcionalidade clara e demonstrando algumas dificuldades no meio do caminho (filtros selecionados não funcionavam, rolamento da página truncado, atualização de página que apagava os filtros selecionados). Pode ter sido um dia de sobrecarregamento da página ou outro problema técnico, porém isso foi igualmente verificado em dois momentos de pesquisa, em datas diferentes e distantes entre si. Dessa forma, conceitos mais abrangentes como “História e Literatura” ou “Literatura”, embora relacionados aos outros, não se mostraram adequados para esta pesquisa no Portal, pois apresentaram dezenas de milhares de resultados, inverificáveis, portanto, no escopo deste projeto.

**Tabela 4:** Filtragem dos resultados brutos das revistas e repositórios acadêmicos.

Domínio	Quantidade original	Filtragem	Títulos
LAPEDUH	29	1	“ ‘História para Erês’: a literatura como fonte de diálogo entre temas sensíveis e educação histórica.

<i>História e ensino</i>	47	2	<p>“As potencialidades da literatura infantil/juvenil no processo de aprendizagem histórica”</p> <p>“Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de História: um estudo com alunos portugueses do 6º ano do ensino básico”</p>
<i>Cadernos de História da Educação</i>	54	0	-
<i>Revista de História e historiografia da educação</i>	14	1	“Cometendo os erros do passado: a experiência do holocausto no aprendizado escolar”
<i>Revista brasileira de história da educação</i>	86	0	-
Portal Scielo	379	0	-
Periódicos Capes	1634	13	<p>“O conto fantástico na formação do leitor: uma leitura do conto ‘O buraco’, de Luiz Vilela.”;</p> <p>“ Liberdade ainda que tardia – a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o Ensino de História: relações entre a obra ‘A viagem proibida: nas trilhas do ouro (2013)’, de Mary del Priore, e o livro didático ‘ História, sociedade e cidadania (2018), de Alfredo Boulos Junior.”;</p> <p>“A importância da literatura africana no ensino de História e das culturas da África: a desconstrução da ideia de um continente genérico.”;</p> <p>“História e Literatura: das ações afirmativas a possibilidade de ensino da cultura afro-brasileira no Rio Grande do Sul.”;</p> <p>“Literatura e violência no ensino de História: uma breve análise das</p>

			<p>escritas de Carolina Maria de Jesus e Scholastique Mukasonga.”;</p> <p>“A leitura de textos literários no ensino de história escolar: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de tempo e espaço.”;</p> <p>“O uso de fontes em sala de aula: a obra de Maria Firmina dos Reis (1859) como mediadora no estudo da escravidão negra no Brasil.”;</p> <p>“Ensino de história, planejamento e autoria: experimentações com literatura negra em estágios curriculares obrigatórios.”;</p> <p>“Esses mares são navegáveis? A literatura como participante e não apenas coadjuvante no ensino de história.”;</p> <p>“Uma flor com História: ensinar o fim da ditadura em Portugal a partir de uma narrativa literária.”;</p> <p>“Trabalho pedagógico com escrita em aula de História: o que dizem as diretrizes oficiais?”;</p> <p>“Ensino e Pesquisa em História: a literatura de cordel na sala de aula.”;</p> <p>“O entrelaçamento de literatura e memória em experiências interdisciplinares de ensino de Português e História.”</p>
--	--	--	--

*Fonte: elaborada pelo autor.*

Para realizar a filtragem destes textos, consideravelmente mais longos e complexos que os anteriores, recorreu-se a seus resumos. Assim, percebe-se que, mesmo com a filtragem própria dos motores de busca, uma leitura prévia ainda é necessária para determinar melhor o conteúdo do material.

### **2.1.2 - A escolha dos periódicos e repositórios**

Urge aqui justificar a escolha destes periódicos e repositórios, tanto os acadêmicos quanto os sítios eletrônicos voltados aos docentes e/ou público em geral.

O sítio *Nova Escola* é comandado pela Associação Nova Escola, uma ONG ligada à Fundação Lemann, organização envolvida em vários outros projetos que buscam influenciar a educação brasileira, entre eles o “Todos Pela Educação”, possuindo forte

divulgação e apelo entre os docentes brasileiros. Pesquisar nesse sítio é, portanto, estar atento a um grupo de interesses que atualmente influencia a educação brasileira. Mais do que isso, é preciso compreender o tipo de ideologia propagada por essa organização através de suas ações, conexões, propostas de aulas e inserções no campo educacional. Sobre isso, lembro a crítica realizada no primeiro capítulo, baseando-nos na pesquisa e análise que Ramos (2023) fez sobre a trajetória da revista *Nova Escola* até sua versão digital. Entendo importante utilizar o sítio *Nova Escola* como fonte aqui, visto que a BNCC também é utilizada como parâmetro da pesquisa e, pelos argumentos apresentados no primeiro capítulo, baseados em Laval (2019), a neoliberalização do ensino é uma ofensiva de muitas frentes, sendo o movimento Todos Pela Educação, no contexto brasileiro, uma ponta de lança neste sentido; e tanto a BNCC como o site *Nova Escola* são apontados como duas de suas realizações mais expressivas e com maior impacto na realidade educacional brasileira.

O sítio *Ensinar História*, bem como o *Café História*, são referências entre os docentes de História da educação básica, fornecendo materiais diversos para os profissionais da área, bem como reportagens e matérias sobre temas históricos, além de possuírem um vasto repositório, fruto de vários anos de atividade. O primeiro é liderado pela professora mestre em História Social Joelza Ester Domingues. O site conta tanto com planos de aula, artigos sobre eventos históricos específicos e propostas de metodologia e dinâmicas para se utilizar em sala de aula. Teve seu início em janeiro de 2015 e desde então se mantém no ar com atualizações periódicas, sendo os materiais publicados tanto produzidos pela própria Joelza quanto de forma colaborativa, enviados por outros professores.<sup>21</sup> O site *Café História* é comandado por Bruno Leal, formado em História e Jornalismo, atualmente professor adjunto de História Contemporânea da UnB. Trabalham em conjunto com ele Ana Paula Tavares, mestre em História e com graduação em Comunicações Visuais e Teatro, e Thaís Pio Marques, graduada em História. Inicialmente focado em divulgar conhecimentos acadêmicos do campo da História para um público

---

<sup>21</sup> Informações obtidas na seção “Sobre o Blog” do próprio site:

<https://ensinarhistoria.com.br/objetivo-do-blog/> Acesso em 17 jul. 2024. Importante ressaltar que Joelza Ester Domingues possui experiência em sala de aula com Ensino Fundamental I e II. Também foi participante ativa na implementação da Base Nacional Comum Curricular como professora formadora e contribuiu na elaboração e redação de várias coleções de livros didáticos. Ou seja, é uma pessoa inserida no sistema educacional brasileiro, em várias frentes, há alguns anos, tendo participação ativa em importantes elementos da educação brasileira.

mais amplo, recentemente passou a voltar-se para a educação, publicando planos de aula e atividades a serem utilizadas em sala.<sup>22</sup>

No que tange aos periódicos acadêmicos, a escolha perpassou, antes de tudo, pela conexão com a área de pesquisa. Buscou-se periódicos diretamente destinados ao Ensino de História ou que dessem boa atenção à área, abarcando, assim, também revistas que versam sobre Educação.

O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH) e seu periódico, a *Revista de Educação Histórica* (REDUH), são ligados à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e buscam produzir pesquisas no âmbito da Educação Histórica. A qualificação da revista é Qualis C e foram analisados artigos nela publicados.

A *Revista História & Ensino* é ligada à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e trata-se de um periódico voltado para a pesquisa sobre ensino de história nos mais diversos aspectos. Sua qualificação é Qualis A1.

O periódico *Cadernos de História da Educação* é ligado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e tem um escopo voltado mais para produções que debatam a evolução da educação brasileira ao longo dos tempos. Possui qualificação Qualis A1. Após a filtragem, acabou ficando de fora da pesquisa.

A *Revista de História e Historiografia da Educação*, organizada pelo Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História, é voltada para publicações sobre História da Educação. Não possui Qualis.

A *Revista Brasileira de História da Educação* é uma publicação ligada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e divulga produções ligadas à História da Educação, exigindo qualificação mínima de doutorado daqueles que quiserem submeter artigos. Possui Qualis A1. Após a filtragem, ficou de fora da pesquisa.

O Portal Scielo (abreviação de *Scientific Electronic Library Online*) é um repositório digital de vários periódicos acadêmicos, fruto de projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (Bireme). Para um periódico fazer parte do repositório, ele deve se submeter a uma série de exigências, conhecidas como critérios Scielo. Isso o diferencia de outros repositórios digitais mais abertos, como o Google Acadêmico, por exemplo, pois apenas periódicos relevantes na sua área entram na plataforma. Após a filtragem, os artigos do Portal ficaram de fora.

---

<sup>22</sup> Informações obtidas na seção “Sobre” do próprio site: <https://www.cafehistoria.com.br/about/> acesso em 17 jul. 2024.

O portal Periódicos CAPES (abreviação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) é ligado e mantido pelo Governo Federal e trata-se de um repositório de periódicos nacionais e estrangeiros sobre os mais variados temas. Possui critérios específicos para a entrada de periódicos e publicação de teses e dissertações, garantindo a qualidade do material apresentado.

## **2.2 - Análise dos materiais selecionados**

A partir do levantamento, chegou-se a um total de 37 materiais, entre planos de aula e/ou produções acadêmicas que refletem sobre uma prática pedagógica que envolva História e Literatura. Esta quantidade propicia uma análise mais pormenorizada de cada um e, portanto, mais complexa. Porém, mesmo esta quantidade passou por uma última filtragem: a leitura integral dos materiais, que acabou por aparar as sobras que não se adequaram ao objeto construído nesta investigação.

A partir da leitura dos materiais, construiu-se duas tabelas, que serão utilizadas como referência neste tópico para uma reflexão mais pormenorizada. A primeira tabela refere-se às produções acadêmicas (artigos e dissertações) que apresentam reflexões mais teóricas, mas também proposições didáticas, e que costumam revelar práticas efetivas em sala de aula. A segunda tabela refere-se aos planos de aula encontrados nos sites anteriormente mencionados, sem análise e/ou reflexão acadêmica profunda, não explicitando, nas práticas e proposições indicadas, objetos de estudo de pesquisadores da educação e do ensino.

Ressalta-se, antes da análise, a baixa quantidade de materiais encontrados, indicando um desinteresse continuado (já apontado no primeiro capítulo desta dissertação quando discutido o histórico das pesquisas no campo) sobre a temática de Ensino de História utilizando a literatura de imaginação. Seria este desinteresse um reflexo da percepção dos professores sobre a capacidade de leitura do alunado, volta e meia propalada como insuficiente? Ou a complexidade de se trabalhar uma obra literária em sala, pois demanda tempo de leitura que, devido à carga de trabalho dos docentes brasileiros, em particular aqueles que possuem poucas aulas na grade curricular (e, portanto, precisam pegar uma quantidade maior de turmas para completar sua carga horária)? Ou a ausência desse tipo de proposta interdisciplinar revela condições estruturais insuficientes, como bibliotecas escolares mal equipadas? Ou, ainda, pode ser simples desinteresse pela questão, dada a ênfase comum nas naturezas diferentes das áreas

de História e de Literatura, não entrevendo potencial numa prática elaborada nesse sentido?

Para mitigar esta ausência, esta dissertação pretende apresentar propostas e possibilidades do ensino de História com Literatura e, mais do que isso, acrescentar na reflexão temas contemporâneos que perpassam o fazer docente e a sala de aula, como as discussões sobre o currículo, a investida neoliberal na educação e as formas de tornar a aula de História significativa para os jovens brasileiro.

### **2.2.1 - Análise das produções acadêmicas selecionadas**

Na tabela abaixo, apresento os planos de aula encontrados em sites que permaneceram após a leitura integral dos textos e atendem aos critérios estabelecidos anteriormente.

**Tabela 5:** Extração dos dados das produções acadêmicas selecionadas

Produção	Critérios					
	Tipo	Área	O que se ensina	Para que se ensina	Como se ensina	Como se aprende*
<i>História para Erês: a literatura como fonte para o diálogo entre temas sensíveis e educação histórica</i> , de Rafaella Baptista Nunes.	Dissertação de mestrado	Educação	História sensível / História da África	Consciência Histórica; Educação Antirracista; Emancipação; Vida prática.	Método da “Aula Histórica”.	Produção narrativa a partir dos estudantes
“O papel da literatura no ensino de História: experimentação de tempos em Morte e Vida Severina”, de Cláudia Cristina da Silva Fontineles e Nathiely de Araújo e Silva.	Artigo	História	História do Brasil; Coronelismo; Disputas por terra; Formação cultural e religiosa brasileira.	Consciência Histórica; Letramento Histórico;	Experimentação de Tempos; Regime de Historicidade;	? Leitura e reflexão sobre trechos da obra em questão? ? Troca de impressões sobre o lido a partir da mediação do professor ?
“Os estrangeiros (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente - entre a História e a Literatura”, de	Artigo	Letras	Brasil Colônia. Missões Jesuíticas.	Formação do leitor consciente.	Leitura e interpretação da obra.	Não especificado.

Fernanda Sacomori Candido Pedro, Gilmei Francisco Fleck e Vilson Pruzak dos Santos.			Escravidão indígena.			
“Como trabalhar com História e literatura: reflexões acerca de ‘O mundo se despedaça’, romance de Chinua Achebe”, de Alessandra Jansen Gomes.	Artigo	História	História da África; Imperialismo;	Alteridade / Empatia Histórica	Leitura e interpretação; Roda de conversa.	Avaliação oral, contribuição no debate da roda de conversa.
<i>Educação das relações étnico-raciais, ensino de História da África e Literatura africana: o ‘Amkoullel, o menino Fula’, de Amadou Hampâté Bâ, nos anos finais do ensino fundamental</i> , de Anelice Bernardes.	Dissertação de mestrado	História	História da África	Alteridade; Relações étnico-raciais; Consciência histórica; Positivar valores africanos (ancestralidade, memória e oralidade); A figura do <i>Griot</i> .	Exposição oral; Pesquisa sobre os grupos estudados; Leitura e interpretação conjunta de trechos da obra; Caixas pedagógicas sobre os capítulos do livro.	Produção de cartazes sobre os povos africanos estudados; Produção textual resumindo os conhecimentos aprendidos sobre os povos africanos a partir da leitura da obra; Recontagem das histórias lidas através de um meio moderno (radionovela,

						quadrinhos ou vídeo).
“Pesquisa, História e Literatura na educação básica: experiências com a pedagogia da pergunta”, de Alysson Isaac Stumm Bentlin.	Artigo	História	História Geral.	Temporalidade; Cultura leitora; Pensamento crítico; Incentivo à pesquisa.	Leitura das obras; Pesquisa sobre temas relacionados.	Produção de resenhas críticas sobre as obras; Produção de pesquisas sobre temas relacionados às obras; Preparação sobre aulas para outras turmas de temas correlatos aos das obras lidas.
<i>A cultura popular nordestina no ensino de História: a literatura de cordel como fonte nas aulas do ensino fundamental II na rede municipal de Caucaia-CE (2019-2021)</i> , de João Otávio Bastos Correia.	Dissertação	História.	História do Nordeste brasileiro.	Valorização da cultura local.	Aula expositiva; Leitura de uma obra de cordel.	Montagem de um cordel sobre temas diversos.
<i>Quando leões contam histórias: contos como recurso didático para o ensino de História e</i>	Dissertação	História	História africana	Valorização da leitura africana da África;	Aula expositiva;	? Problemática a partir dos contos lidos e resolução

<i>cultura africana</i> , de Joyce Oliveira Pereira.				Consciência Histórica; Oralidade e grafocentrismo;; Formar lugares de memórias sociais.	Leitura de contos africanos pré-selecionados.	de questões sobre o tema ?
<i>Romances autobiográficos e terror de Estado no Brasil: reflexões e propostas de textos literários nas aulas de História</i> , de Marcus Vinicius Ferreira Trindade.	Dissertação	História	Ditadura cívico-militar brasileira (1964-1985)	Análise de fontes; Categorias/assuntos de “terror de Estado”, “tortura”, “violência”, “censura”, “estratégias de resistência”; Consciência Histórica.	Aula expositiva; Leitura de livros relacionadas com a temática e com as categorias trabalhadas.	? Problematização a partir dos livros lidos e resolução de questões sobre o tema ?
<i>O caminho de casa: ensinar história com a literatura e educar-se nas relações étnico-raciais</i> , de Mariana Jucá de Mello Cardozo	Dissertação	História	História da África; História dos negros no Brasil.	Leitura e interpretação; Educar para as relações étnico-raciais; Consciência histórica;	Perguntas geradoras; Leitura de trechos da obra selecionada;	Apresentação de poema e/ou ilustração sobre o capítulo lido; Elaboração de podcast com as apresentações e

				Conexão passado e presente.		falas dos estudantes;  Elaboração de storyboard para animação.
<i>A literatura de cordel no Ensino de História: uma proposta de intervenção com oficinas pedagógicas</i> , de Roberto Ferreira.	Monografia	História	Cangaço	Construção de um olhar sensível que perceba as subjetividades;  Desenvolver um indivíduo crítico-reflexivo;  Formação de leitor;  Despertar o interesse pela literatura de cordel.	Utilização do livro didático para introdução no tema;  Leitura de folhetos sobre o tema (leitura coletiva).	Produção de um cordel sobre o tema estudado.
“O uso de ‘O cortiço’, de Aluísio de Azevedo, no ensino de História do Brasil”, de Anderson Claytom Ferreira Brettas & Ryhã Henrique Caetano e Souza.	Artigo	História	Brasil Primeira República;  Eugenismo e Darwinismo Social;  Rio de Janeiro de fins do século	Empoderamento sociocultural;  Demonstrar permanências e rupturas.;  Consciência Histórica.	Interdisciplinaridade de (Língua Portuguesa e História);  Aula expositiva sobre o tema;  Leitura da obra.	Gincana de perguntas e respostas sobre a obra e o conteúdo estudado em ambas as disciplinas.

			XIX e início do século XX.			
--	--	--	----------------------------	--	--	--

*Fonte: elaborado pelo autor.*

\* O ponto de interrogação indica que este autor inferiu a forma de avaliação, na medida em que o texto em questão não deixa explícito.

Como se pode perceber, acrescentou-se nesta última tabela duas categorias além das já referidas anteriormente: “Tipo”, referente ao modelo da produção acadêmica (Artigo, Monografia, Dissertação); “Área”, referente ao campo/área/disciplina do conhecimento ao qual a produção está formalmente vinculada. Estes acréscimos ocorreram em virtude de, na leitura dos materiais, verificar-se que contribuíam para melhor compreensão destas produções num conjunto, ao mesmo tempo que facilitam a exposição do argumento.

A divisão por “Tipo” nos demonstra, por exemplo, que textos menores como “Artigos” são os preferidos para abordar a relação entre Ensino de História e Literatura. Porém, cruzando com os dados da “Área”, podemos perceber que os trabalhos de maior fôlego (Dissertações) são, em sua maioria, do campo da História; portanto, apesar de haver trabalhos de outras áreas que discutem o tema (o que é interessante de se notar e demonstra o potencial interdisciplinar desta iniciativa), as propostas elaboradas de forma mais detalhada partem, sim, do campo da História.

Ressalta-se aqui que, das dissertações do campo da História, duas foram feitas no âmbito do ProfHistória, indicando que o programa referido abre espaço para este tipo de discussão e pesquisa, incentivando seus estudantes a aprimorarem técnicas pedagógicas nesse sentido. Por sua vez, essas duas possuem uma temática em comum: História da África e das Relações Étnico-Raciais. Esse tema, em conjunto com História do Brasil, foram os de maior recorrência entre os pesquisados no geral, indicando, por um lado, uma valorização da literatura nacional, com propostas enfatizando o trabalho com obras do cânone nacional, como podemos ver em BRETTAS; SOUZA, 2022; SOUSA, 2021; LIMA et al., 2018, como também com obras de autores menos conhecidos, como em CORREIA, 2021; SILVA, 2017; FLECK et al., 2022, demonstrando uma diversidade de autores abordados; por outro lado, uma tentativa de produzir materiais e sequências pedagógicas para trabalhar a lei 10.639/03 (lacuna ressaltada em todos os trabalhos que abordaram a temática de História da África, Relações étnico-raciais ou Escravidão do Negro no Brasil) na aula de História e entendendo a literatura como um instrumento privilegiado nesse sentido, procurando dar vez e voz à perspectiva africana sobre sua própria história, valorizando autores africanos e afrodescendentes (PEREIRA, 2020; CARDOZO, 2021; BERNARDES, 2019).

Percebemos também uma recorrência nos conceitos e referências teóricas utilizadas, independente do que se ensina. Nada menos que 7 dos materiais analisados,

imensa maioria, tem em seu arcabouço teórico o conceito de “consciência histórica” e seu desenvolvimento como um dos objetivos centrais do ensino de história no geral e da prática sugerida em específico. As bases do conceito variam, por sua vez, mas não diferem na sua essência: o historiador e filósofo Jörn Rüsen e o doutor em educação Luis Fernando Cerri são os mais mencionados, mas mesmo nos trabalhos em que não referenciam claramente a origem do conceito, o significado gira em torno de desenvolver uma leitura mais acurada da sociedade e do mundo a partir do estudo da história e da compreensão dos fenômenos históricos, desenvolvendo diferentes níveis e modalidades de consciência histórica. Essa é uma tradição, principalmente, do campo da Educação Histórica, fenômeno relativamente recente (como todas as vertentes que buscam pesquisar especificamente o ensino de História) e que, pelo apontado aqui, possui muitos adeptos no meio acadêmico, tendo assim essas ideias reflexo no cotidiano das aulas de História, na medida em que os profissionais formados pensam sua prática sob esses termos.

Os materiais que não estão regidos sob a égide da busca pelo desenvolvimento da consciência histórica, por sua vez, utilizam termos muito similares ao que ela propõe, como: desenvolvimento de um pensamento crítico; formação de um leitor consciente; desenvolvimento da alteridade; desenvolvimento de empatia histórica. Percebemos, portanto, a influência dos estudos do campo da Educação Histórica, mesmo quando não são diretamente mencionados como bases do trabalho.

Há uma tentativa de transformar a literatura em algo a mais do que uma mera fonte histórica, como algo que ensine sobre história, senão com a mesma validade, com uma potência superior, no sentido de não somente trazer uma informação sobre algo que se passou, mas um encantamento sobre o que se fala e uma linguagem diferenciada da comumente apresentada no discurso historiográfico e dos livros didáticos de história.

Como exemplo e síntese do exposto acima, apresento um trecho do trabalho de Bernardes (2019):

A literatura africana, em especial, nos traz um mundo conhecido, mas velado no Brasil – pois, em nossa cultura, vários valores ou formas de organização cultural têm a sua essência em tradições e em culturas africanas. Desvelar esse mundo conhecido é muito importante para o entendimento da nossa cultura, das nossas tradições e dos nossos valores. A linguagem da literatura pode ajudar o ensino de história a ser mais dinâmico, mais interessante e mais próximo dos alunos. (BERNARDES, 2019, p. 16)

Assim, o ensino de história utilizando da literatura é visto como uma linguagem diversificada que atrai o alunado, ao mesmo tempo em que nos demonstra algo que a

história tradicional deixa escapar; apreendendo isto, é possível entender o mundo a nossa volta e, principalmente, temas sensíveis como as relações étnico-raciais, na medida em que afetam diretamente nas problemáticas socioculturais de nosso tempo e espaço.

As práticas em si, por sua vez, variam e geralmente procuram utilizar de diversas ferramentas, em conjunto com a leitura de trechos ou da obra completa, para trabalhar as temáticas. Porém, todos eles não conseguem escapar de momentos de aula expositiva, que é recorrente principalmente como introdução dos temas. Não aponto isso aqui como uma crítica a estas práticas, mas é curioso notar como recorrentemente a aula expositiva é criticada e, portanto, procuram-se alternativas a este modelo, porém ao mesmo tempo ela parece ser incontornável, mesmo em propostas com espaço de tempo delimitado ou em contextos específicos. Parece ser uma imposição da realidade da rotina escolar da forma que ela é organizada, com professores possuindo muitas turmas e com grande quantidade de estudantes e, portanto, procurando estratégias massificadas de ensino, sendo a aula expositiva o refúgio mais comum nesse sentido. Mas esta é apenas uma forma hipótese levantada e que não será desenvolvida neste trabalho, servindo como reflexão sobre o ensino de história no Brasil, de maneira mais geral.

Já a forma de avaliar a aprendizagem demonstra uma preocupação em escapar dos formulários tradicionais, propondo criação de cartazes, podcasts, seminários, rodas de conversa, além de produção literária pelos próprios estudantes. Aqui é onde se destaca mais a tentativa de dar mais protagonismo para o estudante, procurando fazer com que ele ponha sua criatividade e seu próprio entendimento do conhecimento histórico em vistas de produzir algo novo ou recriar o que foi estudado, e não apenas reproduzir o discurso ensinado pelo professor. Ainda assim, nota-se que as formas de avaliar, apesar da inovação constante em materiais e suporte, pouco avançam em relação aos seus critérios. Ou seja, o que se busca desenvolver e como deixar isso claro para os estudantes é um desafio constante, na medida em que a expectativa de quem é avaliado é conseguir um conceito/nota, não necessariamente um aprendizado, dada a forte tradição entre nós de avaliar para segregar aqueles que aprovam ou reprovam, capacitados ou incapazes, os “bons” e os “ruins” no componente. Nesse sentido, os autores das produções acadêmicas buscam deixar claro, nos primeiros encontros com os estudantes, os objetivos do trabalho, os conceitos a serem trabalhados e o que será exigido ao final, retomando essa reflexão no término da prática, de modo a deixar claro o que está sendo desenvolvido intelectualmente, além dos âmbitos comportamental e atitudinal. Isso, de certa forma,

atenua o problema; porém, é notório o fato de ser necessário atribuir “nota” para a média, como meio de motivar os estudantes a envolverem-se na atividade mesmo que haja crítica à nota por si só. Vemos isso, por exemplo, em Correia (2021). Por outro lado, Cardozo (2021) apresenta, além das atividades elencadas na tabela, um complemento à atividade, por meio do envio de cartas (virtuais, pelo aplicativo de mensagens Whatsapp) para os estudantes que abraçaram a proposta, agradecendo o envolvimento, retomando o contexto de produção da prática e apresentando os frutos do projeto colocado em prática (um curta animado feito a partir do roteiro desenvolvido pelos estudantes). Os estudantes foram instados a responder problemas postos nessas cartas, avaliando o que aprenderam e procurando identificar, no curta animado, aquilo que eles elaboraram e que foi incluído na versão final do vídeo, sendo este um instrumento autoavaliativo que foi construído pela professora-pesquisadora. Se, por um lado, é uma proposta interessante, pois distingue do sistema tradicional de médias para aprovação, por outro lado demonstra limitações na quantidade de estudantes que podem ser incluídos, visto que apenas 4 de 29 estudantes chegaram até esta etapa final da atividade.

Por fim, a preocupação em apresentar uma justificativa curricular para o trabalho de determinada temática é frequente, expondo a influência que a emergência da BNCC tem no professorado. Nove materiais apresentam referência ou à LDB ou a BNCC como parâmetro para a escolha do assunto a ser abordado, servindo como um salvo-conduto ou mesmo um fortalecedor da proposta.

Coloquemos agora em diálogo mais direto alguns desses materiais acadêmicos com os objetivos desta dissertação. Em “História para Erês”, Nunes (2021) busca compreender como a literatura infanto-juvenil, entendida como fonte para o ensino de História, pode contribuir para uma educação antirracista, emancipatória e que prepare para a vida prática (p. 40). Ainda, procura responder ao preconizado pela legislação, principalmente a lei 10.639/03 e os temas da cultura afro que devem aparecer no ensino de História (p. 17). Explica que Erês é uma expressão de origem iorubá que significa “algo voltado para crianças” ou “brincar com divertimento”. Sendo assim, seu título faz alusão ao fato da reflexão ser feita sobre o ensino de história para crianças e adolescentes (p. 13). Percebemos que promover o lúdico e o encantamento, aqui, é uma das positivities que a autora elenca para o trabalho da literatura nas aulas de História.

O norte do trabalho de Nunes é a noção de “Temas Sensíveis”, significando isso aqueles assuntos que, apesar de terem ocorrido num passado de médio a longo prazo,

ainda são tabus, machucam e devem ser abordados com cuidado (p. 31). Nunes coloca a história da África como um tema sensível e o ensino de história da África o promotor de uma prática emancipadora e humanizante, indo além do tratamento dos africanos e afro-descendentes como vítimas, mas também como sujeitos de sua história. As duas obras escolhidas para análise e sugestão de caminhos para a utilização da literatura no Ensino de História são *Lembranças do Baobá*, de Vanessa Alexandre, e *Conhecendo os orixás: de Exú a Oxalá*, de Waldete Tristão.

Utilizando *Lembranças do Baobá* no ensino de História, o professor pode trabalhar com seus estudantes o tema sensível da escravidão e da resistência a ela, acompanhando a trajetória de um ser humano, desde o momento em que é retirado de sua aldeia de forma forçada até, já adulto, a formação de uma família e a retomada dos costumes de sua terra no quilombo. Nesse sentido, a obra contribui para superar o preconizado na BNCC, visto o tema da escravidão e do tráfico de negros escravizados ser tratado no documento como uma “configuração do trabalho” (EF07HI15RS-2) ou como uma “dinâmica de comércio” (EF07HI16).

A segunda obra citada causa estranheza, pois não se trata de “literatura” como abordado em todo o trabalho de Nunes, ou seja, a construção de uma narrativa ficcional (p. 25), mas sim enquadra-se na categoria de livro paradidático. A autora apresenta um empecilho no momento de seleção de obras: a pandemia de COVID-19 e o fechamento de escolas e suas bibliotecas e, no contexto de Curitiba, também o fechamento do Farol do Saber, programa de bibliotecas comunitárias da capital paranaense. Este é um detalhe do recorte temporal dos materiais acadêmicos aqui analisados; outros o apresentarão como justificativa para a mudança de planejamento, principalmente no momento da prática em sala de aula. Este empecilho no caso de Nunes, porém, limitaria apenas escolher livros que estariam disponíveis em grande quantidade para as crianças, não necessariamente uma limitação de obras existentes sobre temas sensíveis e cultura afro-brasileira. Portanto, a inclusão desta obra como literária carece de sentido na proposta do trabalho, visto existirem muitas outras. Também a inclusão desta obra não se insere na proposta de “Temas sensíveis”, pois trata das religiões afro que, embora durante muito tempo perseguidas no Brasil, persistindo resquícios dessa perseguição em discriminação

religiosa existente até hoje, não é algo abordado no paradidático, apenas a figura de cada orixá e suas particularidades dentro da religião em si.

Analisando a obra em si, ela faz um resumo de cada Orixá e sua importância para o candomblé, explicando também toda a ritualística da religião e sua origem sincrética. Para isso, a autora auxilia no texto explicando a diferença entre a Umbanda e o Candomblé, explicitando que a autora Tristão é candomblecista e, portanto, compreende a relação dos orixás com os seres humanos a partir desta perspectiva, que difere da perspectiva umbandista (p. 94).

Não que esta obra seja inútil ao trabalhar história; pelo contrário, assim como se trabalha a formação e a consolidação da Igreja Católica como instituição e do cristianismo como influência moral das civilizações ocidentais, também se deve trabalhar as religiões afro-brasileiras e suas características, entendendo-as como parte da formação identitária nacional e que incidem, portanto, na forma como entendemos a sociedade e o mundo. Porém, não se trata da obra mais adequada tendo em vista as delimitações propostas pela própria autora ao seu trabalho.

Em Fontineles e Silva (2022), através da utilização do conceito de “experimentação de tempos”, a qual consiste em permitir ao estudante, através de fontes históricas de variados tipos, ter acesso ao(s) passado(s) e se aproximar da experiência vivida naquela(s) época(s), as autoras buscam refletir com os estudantes sobre a veracidade das fontes históricas e, para além disso, sobre a diversidade de fontes que existem para se conhecer o passado. Trabalha-se, assim, em torno do estranhamento e/ou da identificação do estudante com o que as fontes apresentam para que ele construa um conhecimento sobre o tema a ser estudado e o conecte com o seu presente. No caso da intervenção pedagógica proposta pelas autoras, trabalha-se a figura do Severino como modelo de trabalhador comum do nordeste brasileiro e como, nas relações de poder existentes nesta região do Brasil construídas historicamente, todos, com exceção dos coronéis e grandes fazendeiros, são de certa forma Severinos. Para além disso, ressaltam as terminologias cristãs utilizadas por João Cabral de Melo Neto para compor a sua obra, como romaria e santo, além de vários versos que se assemelham a elementos da literatura católica, como ladainhas, rosários, novenas e rezadeiras. Entrar em contato com esse tipo de construção literária permite ao estudante experimentar tanto a formação da identidade cultural cristã brasileira como também o aprendizado da tolerância com o diferente, visto o cristianismo se diversificar em suas práticas ao longo do território nacional. Podemos compreender a

“experimentação de tempos”, assim, como uma forma de acessar o imaginário do autor sobre um determinado tema. Seria interessante, nesse sentido, que os estudantes produzissem seu próprio imaginário sobre a questão e fazer uma comparação de antes e depois da prática, como eles constroem a narrativa sobre os “Severinos”, não necessariamente incrementando elementos textuais de João Cabral de Melo Neto, mas procurando identificar uma complexificação na forma de compreender o assunto.

É também nesse sentido, de fontes históricas diversas, que Fleck, Pedro e Santos (2022) apresentam a proposta de trabalho com a obra *Os estrangeiros*, de Marconi Leal, que trata do contato entre os povos originários americanos e os jesuítas na conformação das Missões. Porém, neste caso, é importante ressaltar ser um artigo de origem do campo das letras; portanto, seu foco é formar o “leitor literário consciente”, a saber, um leitor que saiba sobre o caráter manipulável e construtor de discursos sobre o passado que a linguagem possui. Portanto, é mais uma análise literária e de perceber como o narrador constrói o confronto de perspectivas e alteridade entre os colonizadores e os povos originários, sendo o enredo apresentado pela perspectiva dos “de baixo” (p. 8), ou seja, pelo povo originário fictício Eçaraías, visto as fontes históricas em sua maioria serem de padres jesuítas e de portugueses e espanhóis em missão colonizadora.

Numa perspectiva histórica, porém, é importante saber quem é Marconi Leal, suas outras obras, bem como sua origem, coisa que não é abordada no texto. Em termos de literatura infanto-juvenil, Marconi tem apreço por romances históricos, tendo já publicado outros antes de *Os estrangeiros*, e sempre valorizando temas da cultura brasileira. Não foi possível saber suas origens, porém nada indica ser um autor pertencente à alguma etnia indígena, tampouco seu texto aponta neste sentido. Sendo assim, a potência do seu texto como uma “fala vinda dos de baixo” perde um pouco de força, na medida em que existem outras obras feitas por representantes indígenas que também podem ser trabalhadas em sala de aula e que possuem um elemento a mais de riqueza no que tange à vozes alternativas ao discurso tradicional.

Em Gomes (2021), o que se destaca é a interdisciplinaridade. Assim como em Nunes, busca-se dar voz aos povos africanos, utilizando-se assim de narrativas construídas pelo povo Ibo sobre o processo de invasão estrangeira europeia e colonização do território. Assim, apresenta-se a cultura desse povo, seus costumes e mesmo seu próprio modo de encarar a história, uma história cíclica e que destoa da versão quadripartite cronológica progressiva eurocêntrica. A opção pelo trabalho com a

oralidade, através de rodas de conversa e diálogos sobre os capítulos lidos, se dá pois a cultura Ibo valoriza bastante esse aspecto, bem como vários povos africanos. Portanto, tematicamente é interessante trabalhar formas de produção oral e espontânea, de forma a apreender melhor uma cultura diversa da qual a escola normalmente apregoa, qual seja, da escrita e do raciocínio lógico objetivo e transcrito.

O trabalho também pode envolver interdisciplinaridade, na medida em que o livro aponta aspectos geográficos africanos e de conhecimentos como o dialeto Ibo ou formas de compreender o mundo (matemática, ciência, filosofia, etc), sendo assim possível um trabalho que se estenda para além do período de História. Poderia acrescentar-se um contexto histórico à discussão a ser feita em torno da obra, visto ela ter sido elaborada e publicada poucos anos antes da independência da Nigéria. Portanto, é uma obra carregada em suas tintas de fervor anticolonialista.

Ao analisar Bernardes, e em comparação com outros materiais, principalmente aqueles que abordam o tema da negritude, das relações etnico-raciais ou da História da África, é curioso notar que todas as outras autoras são mulheres brancas. Essa reflexão aparece em seus trabalhos, justificando de formas variadas a escolha da temática e explicitando seu ponto de vista como mulheres brancas; portanto não é algo escamoteado. Porém, quais seriam os motivos pelo qual pessoas brancas estão mais interessadas em utilizar literatura no ensino de História do que pessoas negras? Sabemos que há uma política de incentivo à inserção de negros nos cursos superiores de vários níveis, mas neste caso, a inserção não demonstra resultado em produções acadêmicas sobre ensino de História da África partindo de uma perspectiva negra. Mas este é apenas um dado levantado da análise das fontes, não sendo o foco desta investigação.

Do trabalho de Bentlin (2020) é difícil construir análises, pois trata-se mais de um relato laudatório de suas premiações, ao apresentar trabalhos em feiras científicas, do que necessariamente a reflexão sobre conceitos e metodologias a serem aplicadas. Do pouco que se infere, através da bibliografia literária por ele citada, pode-se perceber um cânone bastante eurocentrado de obras que foram trabalhadas com os estudantes e que estas foram estudadas com grupos específicos de alunos predispostos à empreitada e, portanto, não aplicável à rotina de turmas<sup>23</sup>.

Em Pereira (2020), aparece novamente a História da África, procurando também

---

<sup>23</sup> Os livros citados no artigo são múltiplos, então aqui vão alguns exemplos: *Nada de Novo no Front*, de Erich Marie Remarque; *1984*, de George Orwell; *Livro das Maravilhas*, de Marco Polo; *O paraíso destruído*, de Frei Bartolomeu de las Casas; *Memórias de um colono no Brasil*, de Thomas Davatz. Ele

valorizar a oralidade por meio da literatura. A princípio contraditório, esse objetivo é justificado pela autora a partir do entendimento (baseado em Chartier) que o texto impresso não é “depositado” nos objetos, mas sim construído a partir de um processo mental e, no caso da literatura sobre África referenciada, resguarda as experiências próprias da oralidade a partir do modo com que foi escrito (p. 24). Também é em Pereira que percebemos uma crítica mais contundente à BNCC e como ela organiza as aprendizagens essenciais, valorizando uma história eurocentrada (p. 63), sendo assim um documento que entra em contradição consigo mesmo, já que, em suas competências, preconiza “[...] o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades [...]” (MEC, 2017, p. 10). Como já ressaltado no capítulo anterior, essa é uma característica da BNCC, por ser um documento feito a várias mãos e que tenta englobar várias tendências pedagógicas, mas principalmente carrega um viés neoliberal nos conceitos principais ao mesmo tempo em que porta um viés eurocêntrico (no que tange ao currículo de História) nas habilidades e objetivos de aprendizagem.

A crítica realizada por Pereira não aparece, por sua vez, em Trindade (2021), que apenas utiliza o documento para justificar a escolha da temática a ser trabalhada, sem refletir sobre a questão curricular. Assim, percebemos que nem todos os autores estão refletindo necessariamente sobre o currículo em si, mas apenas o aplicando e utilizando-o para justificar suas práticas, o que diferencia do que nos propomos aqui e do que propôs Pereira. Sua prática consiste em analisar autobiografias de perseguidos pela ditadura cívico-militar brasileira e, a partir disso, trabalhar com as categorias de “terror”, “tortura”, “censura” e “estratégias de resistência” (p. 82) utilizando as autobiografias enquanto literatura e fonte histórica da época que permite ao estudante perceber como se “manuseia a memória”, comparando com fontes oficiais da época (p. 24). Não podemos saber como isso é de fato trabalhado e avaliado pelo professor, pois essas informações constam apenas no produto final de seu trabalho, um paradidático para professores e estudantes sobre os temas levantados acima, o qual não está disponibilizado *online*, mas seguindo a linha de raciocínio de todo o trabalho, infere-se que se efetiva a partir da comparação de fontes oficiais com a leitura das autobiografias citadas.

Em Ferreira (2018), aparece novamente o Cordel, agora como fonte que permite

---

escapa dessa perspectiva quando aborda obras brasileiras, mas mesmo assim, se mantém na perspectiva de obras canônicas: *O quinze*, de Rachel de Queiróz; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

um “olhar sensível que perceba as sensibilidades” (p. 39), contrapondo-se a um olhar enrijecido construído pelas fontes históricas tradicionais. O autor também aponta ser um ótimo recurso para se trabalhar a formação do leitor, sendo essa uma tarefa também do ensino de História (p. 59), como assevero no primeiro capítulo desta dissertação, pois a capacidade leitora é uma condição essencial a ser desenvolvida no estudante durante, principalmente, todo o ensino fundamental.

Em Brettas e Souza (2022), o foco é na potencialidade interdisciplinar, unindo as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Educação Física. Porém, a interdisciplinaridade se dá “presa” dentro das disciplinas, na medida em que o(a) docente de português explica sobre a obra e a escola literária; o(a) docente de História explica sobre o contexto histórico de produção da obra e da época em que a narrativa se passa; o(a) docente de Educação Física organiza uma atividade ao ar livre em formato de gincana. Portanto, a união dos conhecimentos e o diálogo entre eles, próprio da interdisciplinaridade, na verdade ocorre apenas na capacidade do estudante de apreender esses conhecimentos sobre um mesmo objeto, ensinados por sujeitos e em momentos distintos.

Num cômputo geral, é possível constatar que os professores, ao empreender a utilização da literatura no ensino de História, procuram ressaltar a diferença entre a narrativa literária e historiográfica; tratam-na como fonte histórica legítima que permite o acesso a discursos, representações e lugares do passado que as fontes tradicionais não permitem; que empolga e estimula os estudantes; que, a partir delas, são produzidas atividades de reprodução, comparação ou síntese das obras, em variados formatos, desde gincanas esportivas, apresentações no formato de pôster em feiras científicas, seminários, produções literárias e similares.

Em seguida, apresento a tabela produzida a partir da análise dos planos de aula recolhidos nos sites anteriormente citados.

### **2.2.2 - Análise dos planos de aula selecionados**

Na tabela abaixo, apresento os planos de aula encontrados em sites que permaneceram após a leitura integral dos textos e atendem aos critérios estabelecidos anteriormente.

**Tabela 6:** Extração dos dados dos planos de aula selecionados.

PLANO DE AULA	Critérios					
	SITE	Área	O que se ensina	Para que se ensina	Como se ensina	Como se aprende
Análise do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (sem autor)	<a href="https://novaescola.org.br/conteudo/5504/analise-do-conto-negrinha-de-monteiro-lobato">https://novaescola.org.br/conteudo/5504/analise-do-conto-negrinha-de-monteiro-lobato</a>	Língua Portuguesa	Primeira República brasileira;  Condição social do negro no Brasil no século XX.	Conhecer vida e obra de Monteiro Lobato;  Compreender e discutir a representação do negro no conto.	Aula expositiva;  Pesquisa sobre a biografia do autor;  Leitura mediada do conto.	Reconto da história a partir do ponto de vista da menina, em primeira pessoa;  Produção de texto síntese sobre o debatido em relação ao conto.
Gilgamesh: a história mais antiga do mundo. (sem autor)	<a href="https://ensinarhistoria.com.br/gilgamesh-a-historia-mais-antiga-do-mundo/">https://ensinarhistoria.com.br/gilgamesh-a-historia-mais-antiga-do-mundo/</a>	História	História Antiga;  Mesopotâmia.	Compreensão sobre fontes históricas;  Analisar os significados dos mitos de	Aula expositiva;  Leitura mediada do trecho	Resolução de exercícios de análise e interpretação de texto.

				fundação dos povos.	inicial selecionado.	
“Negrinha”, de Monteiro Lobato, um conto para discutir o preconceito e o racismo. (sem autor)	<a href="https://ensinarhistoria.com.br/negrinha-de-monteiro-lobato-preconceito-e-racismo/">https://ensinarhistoria.com.br/negrinha-de-monteiro-lobato-preconceito-e-racismo/</a>	História	Primeira República brasileira;	Compreensão sobre a importância da população negra na formação do Brasil;  Questionar o legado da escravidão no Brasil.	Aula expositiva;  Leitura mediada do conto;  Comparação com outros documentos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).	Resolução de exercícios de análise e interpretação de texto.
“Robinson Crusóé”, a imagem do colonizador em uma obra	<a href="https://ensinarhistoria.com.br/robinson-crusoe-imagem-colonizador-obra-interdisciplinar/">https://ensinarhistoria.com.br/robinson-crusoe-imagem-colonizador-obra-interdisciplinar/</a>	História	Expansão ultramarina europeia;  Imperialismo.	Discutir a mentalidade do colonizador europeu;	Aula expositiva;  Leitura de trechos da obra.	Resolução de exercícios de interpretação

interdisciplinar. (sem autor)				Caracterizar a lógica mercantil da expansão ultramarina europeia.		e análise de texto.
“O fardo do homem branco”: exaltação do imperialismo. (sem autor)	<a href="https://ensinarhistoria.com.br/o-fardo-do-homem-branco-exaltacao-do-imperialismo/">https://ensinarhistoria.com.br/o-fardo-do-homem-branco-exaltacao-do-imperialismo/</a>	História	Expansão ultramarina europeia; Imperialismo.	Discutir a mentalidade do colonizador europeu; Perceber o impacto do imperialismo na África e na Ásia.	Aula expositiva; Leitura do poema em questão.	Resolução de exercícios de interpretação e análise de texto.

*Fonte: elaborada pelo autor.*

Primeiramente, pode-se perceber que poucos planos de aula restaram após uma leitura mais apurada. Isso se dá por dois motivos básicos: serem anteriores à 2016 e, portanto, escaparem ao recorte temporal deste trabalho; serem totalmente relacionados à disciplina de Língua Portuguesa, não possuindo conexão com o Ensino de História.

Ainda, dos que sobraram, a maioria pertence ao site *Ensinar História*, voltado justamente para a disciplina em questão. O site *Nova Escola*, nesse sentido, não se mostrou uma boa fonte, conectando a utilização de literatura muito mais ao ensino de gramática ou de escolas literárias.

Destaca-se as duas temáticas sobressalentes: a Primeira República, trabalhada a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, e a expansão ultramarina europeia, a partir da ótica do colonizador, com “Robinson Crusóé” de Daniel Defoe e o poema “O fardo do homem branco”, de Rudyard Kipling. Apesar de promover uma leitura crítica e problematizadora destes textos, percebe-se uma diferença na abordagem dos temas adotados se compararmos com as produções acadêmicas. Aqui, se recorre muito mais ao cânone para, a partir dele, estudar a história, partindo portanto de um olhar eurocêntrico sobre o mundo.

Por sua vez, a escolha do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato, indica um reforço da visão de Lobato sobre a sociedade brasileira e um endosso ao argumento da democracia racial brasileira propalada pelas obras deste autor.

Nesse sentido, estes planos de aula estão mais conectados com a BNCC e sua visão conciliadora e pouco problematizadora do contexto histórico em que as fontes foram produzidas. Por um lado, se procura enfatizar o debate sobre o eurocentrismo histórico (habilidade EF07HI02RS-1, “Conhecer e discutir o eurocentrismo histórico, através de um pensamento crítico sobre essa concepção”) (BRASIL, 2018, p. 154-155), por outro lado, isso se dá através da visão do colonizador europeu, reforçando assim um olhar do outro sobre os colonizados. Propostas como a de Bernardes (2019) ou a de Nunes (2021) subvertem essa lógica, ao apresentar os processos sob a ótica dos colonizados.

Ainda, com exceção do plano de aula ligado à disciplina de Língua Portuguesa, não existe variedade tanto nas formas de execução do plano como na forma de avaliá-lo. São exercícios burocráticos, de leitura de texto e resolução de exercícios, procurando trabalhar a capacidade de leitura e interpretação dos estudantes.

Sendo assim, pode-se perceber que as produções acadêmicas sobre a relação entre ensino de história e literatura aprofundam bastante suas reflexões e isso reflete em práticas dinâmicas e, principalmente, formas de avaliar diferenciadas, que procuram legar o

protagonismo da atividade ao discente, na construção de sua consciência histórica. As referentes aos sites, por outro lado, oferecem um contexto para que o professor se informe sobre o assunto e apresentam atividades pouco diversificadas. Conclui-se assim que, embora baseando-se no mesmo referencial curricular, um maior embasamento teórico por parte das produções acadêmicas fornece à estas uma capacidade de subversão ou superação do determinado pelo documento legal, não podendo dizer o mesmo dos planos de aula dos sites pesquisados, que buscam conter-se nas determinações legais curriculares, sem avançar para uma prática inovadora.

Porém, mesmo as práticas acadêmicas ainda encontram gargalos e desafios para superar o modelo tradicional de aula, como a proeminência das aulas expositivas, bem como as dificuldades de tempo para aplicar as propostas e a disponibilidade do material, visto obras literárias serem um objeto de alto valor e disponibilizá-las para uma turma numerosa seja custoso.

Ainda, pouco se trabalha o imaginário, a criatividade e a criação de narrativas literárias. Seja pela insegurança dos professores de História em orientar esse tipo de produção, seja por identificarem uma falta de capacidade em seus estudantes, a literatura acrescida de conhecimento histórico trabalhando o imaginário como produto dos estudantes não é algo presente nas atividades propostas.

Identificando essa lacuna, e tendo em vista a proposta e as análises empreendidas desde o primeiro capítulo, é por este caminho que seguiremos no terceiro capítulo.

### **CAPÍTULO 3: JOGANDO COM A VERDADE HISTÓRICA: IMAGINAÇÃO HISTÓRICA E ENSINO**

“Sozinho a gente não vale nada. E daí?!”  
“O bandido da luz vermelha”, de Rogério Sganzerla

Após o exposto nos capítulos anteriores, pretendo apresentar alternativas para o ensino de História e Literatura com ênfase no trabalho com a Imaginação Histórica. Para além da literatura como uma fonte histórica / ferramenta na aula de história, mas sim também como uma forma de criar, de inventar, de apreender o passado, recriá-lo mentalmente e remonta-lo, tanto em formato textual mas também como em outras formas narrativas. Essa tarefa se dá não somente no trabalho com o passado pois, em História, sabemos que o estudo do(s) passado(s) visa compreender o presente para vislumbrar e engendrar possibilidades de futuro. Assim, pretende-se estimular não somente o lado “literário” (colocando nos termos da velha dicotomia “Literatura = ficção” e “História = verdade factual”), mas também o lado das técnicas e conceitos históricos, pois o estudante poderá perceber a diversidade histórica, tempos compostos de múltiplas vozes e perspectivas; poderá aprofundar sua concepção de fontes históricas, como podemos lê-las e extrair delas não somente o dito, mas o não-dito e as razões do exposto e não exposto; o trabalho com o contrafactual que, embora seja polêmico em termos de História, torna os eventos e sujeitos históricos mais humanos (“porque foi deste jeito e não de outro?”; “o que teria acontecido se tal fato acontecesse desta forma?”; “quais as implicações de inserir este sujeito em um tempo/espço diferente do seu?”); por fim, podemos ressaltar a percepção de alteridade, na medida em que, se colocando no passado para criar em cima de um tempo com suas conjunturas específicas, o estudante poderá compreender melhor tanto as decisões de um sujeito no tempo passado específico quanto no presente, ou em termos da relação docente-discente, “por que isso é assim?”. Toldo (2023) enquadra essa postura como uma “abertura à hesitação” (p. 25), uma permissão para que o “Caos” nos livre, pelo menos um pouco, do “fardo da história” e, acrescento, da artificialidade do presente imediato.

Também, trabalharei com obras que escapem do cânone ocidental estabelecido, numa tendência já verificada entre os professores de História e que expus no capítulo anterior. Os temas escolhidos para o trabalho também respeitam ao critério de estarem previstos como habilidades na BNCC, pois é a proposta desta dissertação aliar a dimensão propositiva apresentada com o regimento curricular docente brasileiro atual, principalmente aos Objetos de Conhecimento e suas Habilidades. No entanto, essa

conexão se dá apenas em nível protocolar, de preenchimento de um documento; o objetivo é, na verdade, demonstrar que podemos superar a noção de habilidade prevista, no intuito de desenvolver uma prática criativa e libertadora, que contribua para o crescimento do estudante tanto em suas capacidades de leitura, interpretação e visão de mundo, como também no aprimoramento de sua relação com o conhecimento, problematizando a visão utilitarista de ensino (um conjunto de habilidades para formar uma competência; uma competência para fazer algo). Nesse sentido, focaremos na questão da avaliação e em demonstrar como o processo de construção do conhecimento pelo e no estudante pode ser verificado de diversas formas.

### **3.1 - Neoliberalismo e educação: desenvolvimento de competências para a formação do futuro... consumidor**

Iniciemos a argumentação deste capítulo pelas últimas linhas do parágrafo anterior e retornando ao início desta dissertação. Explico.

Christian Laval, em suas considerações finais no livro *A escola não é uma empresa*, refere-se a um mal-estar generalizado (p. 297) que estaria acometendo os profissionais envolvidos com a educação no geral e, particularmente, com a escola em específico. Isto se daria justamente pela imposição dos ideais neoliberais na educação, que minam as bases da escola como *instituição* e a transformam numa *organização*. Urge, aqui, procurar entender a distinção entre esses dois termos para Laval. Uma *instituição* funda valores e identidades, forma intelectos e é condição de emancipação dos sujeitos (p. 298). Por outro lado, uma *organização* fundamenta-se no imperativo da produtividade, fornecendo serviços que são úteis e mensuráveis em termos de valor agregado, competências e preço no mercado de trabalho (idem). O abandono da visão institucional e da “ideia de Bem” que ela carrega, para Laval, é um dos grandes causadores do mal-estar na escola. Sem esquecer de problematizar a variedade de sistemas de valores que permeiam uma sociedade e que as instituições são uma construção sempre em processo, Laval salienta que

Não há ação educativa apenas com ‘competências’, técnicas’, métodos’, se estes não tiverem como referencial uma dimensão fundadora da instituição que dê simbolicamente sustentação à troca, que seja o horizonte comum dos educadores e dos educandos. Sem essa mediação oferecida e sustentada pelo discurso da instituição, cairíamos no adestramento puro e simples, na brutal relação de força. (LAVAL, 2019, p. 297)

A escola, como instituição, comporta valores, ética, memória e, principalmente, o compromisso de formar um cidadão com uma cultura básica elevada, que vá além do seu círculo social e que lhe permita enxergar o mundo sob diferentes perspectivas para, assim, prospectar um futuro. No entanto, a imposição da lógica economicista, da escola voltada para a formação de competências, de um ensino puramente técnico e utilitarista, torna a escola uma organização com um fim único e simples: formar mão-de-obra adaptável preparada para um mercado de trabalho de relações flexibilizadas. A formação cultural e humanística, embora incensada, não encontra apoio real e nem condições de sobrevivência numa escola voltada para o útil num mercado de oferta e demanda de serviços. Essa perda de referências faz com que se gere um sentimento de inutilidade no trabalho escolar, de um trabalho de vários Sísifos, inclusive empurrando a “pedra” em sentidos opostos sem, no entanto, saber muito bem o porquê.

Como exemplo disso, observa-se as concepções pedagógicas que entendem o essencial da aprendizagem a partir da vivência do estudante e de suas necessidades e da sua localidade. Assim, trabalha-se em função do cliente, reforçando as perspectivas do seu círculo social e, em sentido mais amplo, da sua hierarquia social. Nesse sentido, a formação cultural mais complexa faz sentido para uma camada social privilegiada, na medida que ocuparão postos de comando e disputarão cargos que exigem grau de intelectualidade maior, incentivando assim as escolas que atendem a este público focar nesse aspecto; por outro lado, as camadas mais pobres ou trabalhadoras apostam na escola como uma formação técnica rápida e rasa, que lhe dê as qualificações necessárias no menor espaço de tempo possível para conseguir inserir-se no mercado de trabalho, abandonando o quesito cultural e de saber geral como “chato” ou “inútil”. Moldando-se ao público que recebe, a escola acaba servindo apenas como carimbadora de futuros pré-determinados.

Desconstrói-se a escola como instituição, perdem-se os valores escolares, perde-se o sentido de uma escola única, com uma formação comum, pulveriza-se as possibilidades de formação até o limite dos desejos humanos, esvaziando-se os indivíduos e o seu senso de coletividade, de vida em comum e de sociedade. Essas mudanças na escola fazem parte, assim, de uma série de mudanças promovidas pelo capitalismo globalizado e para uma sociedade de puro mercado, que tem como consequência final a desagregação dos povos e a disputa de todos contra todos.

Por sua vez, ficam comprometidas as prospecções de futuro. Ou melhor, de futuros. A ideologia neoliberal, apesar de apostar na diversidade infinita dos indivíduos,

ao mesmo tempo tolhe-os de projetar uma sociedade ou um mundo diferente. As variadas possibilidades de consumo se mostram, cada vez mais claramente, insuficientes para preencher o ser humano.<sup>24</sup> No entanto, é esse futuro ilusoriamente diverso que a educação sob uma perspectiva neoliberal produz.

Realizando um exercício utilizando nossas fontes, analisemos como a ideia de “futuro” é exposta na BNCC. Entendido como algo individual, voltado para o “projeto de vida” (p. 472), a escola deve auxiliar o estudante a desenvolver uma “visão de futuro” (p. 466) para vislumbrar “oportunidades de crescimento” (p. 473). A terminologia aqui, como ensina Laval, é fundamental. Toda ela é baseada em um vocabulário empresarial: o estudante é uma pequena empresa, com seus ativos, devendo avaliar os riscos e oportunidades e, para isso, precisa avaliar o que é mais vantajoso economicamente.

No documento referente às Ciências Humanas, a primeira referência à ideia de futuro vem na distinção entre os termos “medir” e “avaliar”.

Avalia-se para redirecionar o planejamento a fim de contemplar e garantir o desenvolvimento das competências pelos estudantes. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 34)

Não fica muito clara a diferença entre medir e avaliar, embora o documento esforce-se para estabelecer uma diferença. Afinal, a medição tem por objetivo coletar dados sobre como os estudantes avançam. Essa coleta, por sua vez, formará análises do docente em relação aos seus estudantes e quais as necessidades de direcionamento pedagógico. Para o documento, essa formulação analítica seria um processo separado, denominado avaliação. Porém, alguns parágrafos após a afirmação acima, afirma-se que “O foco da avaliação é fornecer informações acerca das ações de aprendizagem [...]” (p. 34). Ora, não é essa a função da medição? O esvaziamento de conceitos e a confusão entre teorias pedagógicas distintas é, como já apontado anteriormente, uma das características

---

<sup>24</sup> Pesquisas que indicam o pessimismo com o futuro (Pessimismo com o futuro cresce entre os jovens no Brasil, diz pesquisa. O Tempo, 19 jan. 2022, O Tempo Interessa. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/interessa/pessimismo-com-o-futuro-cresce-entre-jovens-no-brasil-diz-pesquisa-1.2597746>, acesso em 07 ago. 2024), altos índices de depressão (Depressão será a doença mais comum do mundo em 2030, diz OMS. SBCM - Sociedade Brasileira de Clínica Médica. 2 set. 2009. Disponível em: <https://www.sbcm.org.br/v2/index.php?catid=0&id=1317>, acesso em 07 ago. 2024), o aumento no número de suicídios (SEBASTIÃO, Mariana. Estudo aponta que taxas de suicídio e autolesões aumentam no Brasil. Portal Fiocruz, 20 fev. 2024. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/2024/02/estudo-aponta-que-taxas-de-suicidio-e-autolesoes-aumentam-no-brasil>, acesso em 07 ago. 2024), a proeminência das distopias em relação às utopias nas artes (como aponta Silvia Liebel, que organiza o livro *Das Utopias modernas às distopias contemporâneas: conceito, prática e representação*) são indicativos disso.

da BNCC, o que leva o documento a ter um caráter “utópico” que aponta para lugar algum. O futuro planejado a partir da avaliação/medição é, portanto, um eterno retorno, um girar em torno do mesmo ponto.

Realizando um comparativo, podemos pensar a falsa assimetria entre medir/avaliar apresentada acima com a complementaridade apresentada por Perrenoud (1999) entre regulação e avaliação formativa. Para o autor, a avaliação formativa seria um processo em que o docente, estabelecendo critérios e objetivos a serem alcançados, seria levado a

[...] observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1999, p. 89)

Assim, o professor conseguiria captar a diversidade dos indivíduos, de forma a fazer correção de rotas no que foi planejado anteriormente. E essa correção de rotas seria a regulação. Porém, o autor entende a regulação não como a supressão de um erro ou a retificação de uma falha para colocar o processo no rumo certo, mas sim a “manutenção de um estado estável” (p. 90) dentro dos parâmetros estabelecidos, aproveitando-se das contingências para recalcular os passos, diminuir ou aumentar sua velocidade, visando chegar sempre o mais próximo dos objetivos estabelecidos de início. Após o término de determinado percurso, os estudantes se avaliam e o professor também avalia o processo, expondo o que foi exitoso e o que ficou a desejar para, em cima destes novos parâmetros, recomeçar o processo infindo de avaliação.

Ou seja, não existe uma “medição”, mas sim uma reflexão. Tampouco existe uma avaliação específica que fornecerá as informações sobre os estudantes, mas um processo que permeia todo o “triângulo didático professor-aluno-saber” (p. 101). Por fim, não se trabalha a avaliação em termos de futuro (quantas habilidades ele acumulou para formar uma competência a ser usada no futuro?), mas em termos de desenvolvimento presente do estudante e, por sua vez, da turma, entendendo a avaliação formativa como intrinsecamente interativa, e entendendo a turma como um “agente coletivo” e sendo uma atitude que exige inúmeros “lutos” em relação à “identidade habitual dos professores” (ibdem), pois coloca-os também como interlocutores nesta interatividade formativa e não como transmissores de um conhecimento, ocupando, no entanto, uma posição diferente dos discentes, pois detém uma responsabilidade formativa superior, no sentido em que coordenam (mas não controlam totalmente) o processo avaliativo.

Mais alguns parágrafos e nos deparamos com a ideia do estudante “[...] (re)significar o próprio futuro.” (p. 39) através de “aquisição de habilidades e competências indispensáveis”. Qual futuro seria esse, capaz de ser enfrentado com essas maravilhosas ferramentas? O futuro dos “desafios cotidianos”. Fica evidente a perspectiva individualizante, de formar a si mesmo para o seu futuro, o dia a dia de infinitos novos projetos e de um trabalho que nunca termina e, ao mesmo tempo, sempre se tem a possibilidade de perder. Um trabalho infinito (um futuro ilimitado) que pode desmoranar a qualquer instante. É para isso que o estudante deve estar preparado.

Este texto introdutório está, lembrando, no documento de Ciências Humanas, no bojo de qual está inserida a História, área do conhecimento voltada a analisar aspectos de sociedades, de ter uma visão geral, contextual, de forma a entender os processos e o desenvolvimento da humanidade. No entanto, a perspectiva de educação é individualizante. Mais uma vez, voltamos ao mal-estar e, mais uma vez, voltamos à inutilidade da História, vista sob essa perspectiva. Essa ideia de futuro não se adequa ao que o conhecimento histórico tem a fornecer para os estudantes. Não nos surpreende, assim, a falta de trabalhos voltados ao estímulo da imaginação e da criatividade dos estudantes: o receituário neoliberal limita que isso se torne realidade. Engana-se quem associa a fantasia com brincadeira desinteressada. Ela é, para todos os efeitos, um mundo como o que poderia ser. Como ressalta Toldo,

A imaginação pode ser pensada, no sentido bergsoniano, como fabulação, sendo exatamente o que escapa às formas de uma sociedade fechada e dirigindo-se a uma abertura insuspeitável dos sentidos. (TOLDO et al., 2023, p. 22)

Por isso que enfatizo a questão do estímulo à imaginação e à criatividade a partir do ensino de História e Literatura: criar novas possibilidades, pensar o que poderia ter sido e, dessa forma, o que pode e o que poderá ser. Devolver a capacidade de projetar o diferente e, em resumo, a esperança. Se o conhecimento histórico tem algumas coisas a nos fornecer, certamente entre essas coisas está a percepção de que a humanidade já se configurou de várias formas, diante de várias situações, com várias problemáticas e espaços diferentes, mas sempre como sociedade, como grupo, nunca individualmente. Para escapar ao final da frase que encerra o célebre filme *O bandido da luz vermelha*, de Rogério Sganzerla, e que serve de epígrafe a este capítulo, proponho o ensino de história e literatura com enfoque na imaginação.

### **3.2 - Imaginação, Ensino de História e Literatura: caminhos a percorrer**

Nessa subseção, procurarei demonstrar alguns caminhos possíveis para um ensino de História nas bases propostas nesse trabalho, que envolva a imaginação, que tenha o diálogo entre o conhecimento histórico e o conhecimento literário, que tenha como foco necessariamente a análise de algum texto literário ficcional, que preocupe-se com uma formação humanística e reflexiva em todos os seus momentos (concepção – aplicação – desenvolvimento – avaliação), que supere a visão utilitária proposta pela BNCC e ao mesmo tempo se encaixe nas habilidades para fins de burocráticos e suporte ao professor, que estimule a criatividade e a imaginação dos estudantes e que, por fim e em resumo, estimule o interesse dos estudantes pelo conhecimento histórico ao fazer, utilizando as palavras de Bagno (2007), a verdadeira educação: “dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se.” (p. 138), realizando a mudança da “jaula” em “aula” (p. 144).

Para deixar claro o que se quer dizer com “jogar com a verdade histórica”, voltemos à Toldo et al., inspiração para essa formulação. Na obra “Imaginação e Ensino de História”, os autores apresentam “verdade histórica” como aquilo que é construído a partir do rigor da pesquisa historiográfica. “Jogar” com essa “verdade” nada mais é que entendê-la como capaz de ser questionada, desconstruída ou, como tudo que é humano, torna-la mortal, no sentido daquilo que se degrada aos poucos e, em algum momento, fatalmente será superada pelo tempo. Mais uma vez, não é brincadeira desinteressada: é contribuição para construção do conhecimento histórico. Nas palavras dos autores, “jogar com a verdade histórica consiste em abrir-lhe, em rachar suas definições aparentemente fechadas, para poder criar outros sentidos.” (p. 19).

Para apresentar essas propostas de plano de aula, organizo elas com os mesmos critérios utilizados ao analisar as produções acadêmicas e planos de aula do capítulo anterior: O que se ensina; Para que se ensina; Como se ensina; Como se aprende. Desta feita, no entanto, não em formato de planilha resumida, mas em formato de texto, visto nesse capítulo serem ideias apresentadas por mim e que necessitam de um maior espaço de elaboração, enquanto no outro capítulo elas foram planilhadas com fins de salientar as principais características das fontes. Também acrescentei um “Tempo estimado”, na medida em que são proposições sem um relatório prático (porém, que se baseiam na experiência de sala de aula deste professor e, portanto, já foram “testadas” em formatos diferentes) e de forma a auxiliar aquele que lê este trabalho e se inspira a organizar a prática no seu contexto escolar.

Também destacarei os códigos da BNCC que se enquadram nas propostas apresentadas, bem como o ano para os quais elas estão indicadas. Nesse sentido, dois fatores importam: a faixa etária a qual se destina a proposta, e se a obra/trecho/texto está adequado a tal; o enquadramento das habilidades/conhecimentos em cada ano. Esse segundo aspecto é mais flexível, visto ser possível trabalhar habilidades relacionadas a um ano em anos posteriores.<sup>25</sup>

Por fim, essas propostas tem como contexto de possível aplicação aulas regulares de História, em turno único, com turmas delimitadas<sup>26</sup>. Ou seja, são propostas pensadas para o cotidiano de sala de aula do professor. Não são propostas de oficina, com turmas selecionadas ou nas quais a participação seja opcional por parte dos estudantes, ou ainda que exija presença em turno inverso do docente. Naturalmente, isso impõe limitações importantes ao que pode ser feito. No entanto, entendo que projetos educacionais devem ser pensados para o dia a dia do professor, procurando aprimorar o que é feito na sua rotina em sala de aula, com as vicissitudes e contingências correlatas. Não que outras propostas sejam desprovidas de validade; porém, é para este enquadramento que elaborei, pois esta ausência me chama a atenção e me instiga.

Naturalmente, as propostas aqui apresentadas demandam um espaço de tempo maior para trabalho para serem desenvolvidas, ou seja, o professor ficará mais tempo detido em determinados objetos de conhecimento (para ficar na terminologia da BNCC) do que em outros, dada as limitações temporais anteriormente explicitadas. No entanto, isso não pode ser visto como leniência por parte do docente ou uma prática incompleta, que vá deixar os estudantes com lacunas, mas sim do docente estabelecer os objetivos essenciais de sua prática ou, em termos mais claros, o que ele pretende ensinando história. Entendo que a esta altura deixei claras as pretensões de alguém que adota a abordagem aqui apresentada e que, é importante ressaltar, é apenas uma entre tantas possíveis.

---

<sup>25</sup> Essa flexibilidade, no entanto, é relativa a contextos e espaços. Livros didáticos, por exemplo, não a consideram, pelo seu caráter seriado e fixo: habilidades/conteúdos/temas do sexto ano, por exemplo, apenas aparecerão no sexto. Redes que apostam em apostilas divididas em vários volumes, onde existe uma sequência correta de apostilas a ser seguida pelo professor, também limitam essa flexibilidade que, legalmente falando, está prevista na BNCC (BRASIL, 2018, p. 31). Essa é mais uma das contradições do documento: ao mesmo tempo que ele quer dar legitimidade ao professor de História para manejar o conhecimento histórico, emprega um sentido cronológico tradicional passado – presente na elaboração do currículo, fazendo com que, por sua vez, os materiais que a tem como referência também sigam por este caminho.

<sup>26</sup> Pensando em uma quantidade máxima de 135 minutos em sala por semana, quantidade baseada na realidade do autor. Em casos onde houver proposta interdisciplinar, esse número de minutos pode ser relativa se contar o tempo de aula da outra disciplina.

Apresentarei cada uma das minhas propostas como “seção” deste capítulo, já que se tratam de formas específicas de utilizar a abordagem desenvolvida (nesta investigação e no meu percurso docente) para o ensino de história com literatura.

### **3.2.1 - Seção um: deslocando seres no tempo e no espaço**

**Tempo estimado:** 3 semanas (9 aulas de 45 minutos cada)

**O que se ensina:** O objeto de conhecimento “A Revolução Francesa e seus desdobramentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 163), previsto para o 8º ano, e sua habilidade, identificada pelo código EF08HI04, “Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.”

**Para que se ensina:** Esse conteúdo é um dos pilares do ensino de História no oitavo ano e é o marco tradicional do início do que se entende, no ocidente, por período Contemporâneo. Portanto, o docente tem aqui a oportunidade de problematizar essas referências, explicitando que é um evento importante, sim, pois refletirá na sequência do que será estudado durante todo o ano, mas que se trata do movimento que ascendeu uma classe social específica (a burguesia) como dominante tanto no contexto europeu e, dada a expansão europeia pelo mundo, um espalhamento destes ideais, influenciando diretamente processos ocorridos simultaneamente na América e no Brasil. Ao mesmo tempo, é marcado pela participação de muitos indivíduos que lideravam grupos distintos que possuíam em comum um ideal de “liberdade”, sendo este o mote de toda a atividade.

**Como se ensina:** Pode-se começar por um questionamento e reflexão do que cada estudante encara como “liberdade” e como isso ganha significados distintos em vários momentos históricos, sendo mesmo hoje em dia uma palavra em disputa. Uma forma de expor isso deixando clara seus diversos significados é a “chuva de ideias”.

Na sequência, apresenta-se o fato histórico em si: a revolução, seu contexto de questionamento à ordem monárquica, os diferentes grupos em disputa (jacobinos, girondinos, monarquistas, sans-cullote), algumas figuras históricas que participaram deste evento (principalmente Robespierre, Danton e Maria Antonieta, por motivos que serão expostos a seguir), a prática de guilhotinamento de adversários políticos e os problemas de perseguição ocorridos dentro dos próprios movimentos revolucionários, as inovações promovidas pelos jacobinos em seu governo. Essas informações podem ser expostas aos estudantes partindo de uma aula expositiva, ou pode-se engajá-los a pesquisar a partir de tópicos e questões geradoras; porém, são informações históricas

essenciais ao desenvolvimento da atividade e, portanto, o docente deve utilizar dos meios disponíveis para apresentá-las aos seus discentes.

Terminado esse primeiro momento, partimos para outro que pode ser realizado em consonância com a disciplina de Língua Portuguesa, a saber: a definição do gênero textual “crônica”. Os gêneros textuais estão dispostos, nas habilidades de Língua Portuguesa, ao longo dos 4 anos finais do Ensino Fundamental, sendo a crônica voltada para o 8º e 9º, como indica a habilidade EF89LP35. Isso é necessário pois o texto a ser trabalhado nesse percurso é uma crônica intitulada “Robespierre e seu executor”, de autoria de Luís Fernando Veríssimo, publicada no livro de crônicas *Diálogos Impossíveis*. Deve-se deixar claras as características de organização textual de uma crônica (parágrafos breves e texto curto), permitindo desconstruções narrativas, utilização de diversos tipos de vocabulário e, principalmente na crônica humorística e ficcional de Veríssimo, o estabelecimento de diálogos rápidos, como numa conversa, pois a crônica é, essencialmente, um relato do cotidiano e que navega entre o literário e o não-literário (FILHO, 2007).

A crônica apresenta uma sequência de conversas entre personagens históricos ficcionalizados no texto demarcando sempre um desenrolar envolto na verve cômica que Veríssimo usualmente emprega em suas crônicas. Conforme o título anuncia, a conversa centraliza Robespierre e seu executor. Talvez tenha realmente existido uma conversa entre eles. No entanto, não há registro que a comprove e, assim, nunca saberemos. É nesta lacuna que o literato aproveita e insere sua criatividade. Isto deve ficar claro para o estudante: as exigências de validação de um texto literário e de um texto historiográfico.

Pela leitura da crônica, podemos perceber alguns aspectos historiográficos que foram recuperados por Veríssimo. Dentre eles, destacam-se a descrição de Robespierre como líder aclamado pelo povo. Porém, isto não é dito diretamente ao leitor, mas sim revelado através dos olhos do próprio executor de Robespierre:

Imaginemos que na véspera de sua execução, Robespierre recebe na cela a visita de um verdugo oficial. Que se apresenta:

- Louis-Phillipe Affilé
- Enchanté
- Seu admirador.
- Muito obrigado
- Foi por sua causa que entrei para o serviço público. Foi ouvindo seus discursos que me decidi a servir à Revolução. (VERÍSSIMO, 2012 p. 33-34)

Conhecendo o autor e o gênero que ele está utilizando, são possíveis duas interpretações deste pequeno trecho: 1ª) de que o executor seja um admirador de Robespierre pelos seus ideais revolucionários e sua fama de incorruptível, que o afastava

da realeza francesa e sua corrupção e o aproximava do povo; 2ª) de que Veríssimo, utilizando uma sutil ironia, apenas perceptível por aqueles que já o conhecem e estão a par do contexto histórico da Revolução e da trajetória de Robespierre, indique que o verdugo admire Robespierre pelo seu uso institucionalizado da violência e da guilhotina - instrumento de trabalho do próprio executor. Assim, apesar de Robespierre ser, na prática, um burguês e um burocrata, ele se aproxima do verdugo por ter alçado esse grupo de trabalhadores a uma categoria de destaque na sociedade.

Outros aspectos da Revolução Francesa referidos na crônica e que podemos destacar são as disputas pelo poder entre Robespierre e Danton:

[Verdugo] – O senhor prefere raspar a nuca?  
 [Robespierre] – Como foi com Danton?  
 - Ele disse que uma navalha antes da lâmina da guilhotina seria uma apoteose do supérfluo.  
 - Ah, as frases de Danton. Ele foi o mais frívolo de nós dois. Se contentava em fazer frases. Eu queria fazer História. (VERISSIMO, 2012, p. 34)

Desta passagem, também podemos perceber as disputas políticas entre Robespierre e Danton. Ao contrário de Robespierre, um jacobino, Danton era um girondino, ou seja, um político mais moderado. Com uma retórica inflamada, Danton buscava deslegitimar Robespierre e os jacobinos, conquistando o povo com sua simpatia e sua teatralidade, embora defendesse uma saída pacífica dos monarquistas. Assim, sua eloquência o deixou marcado como um frasista célebre da revolução.

Por fim, o autor brinca com a fama de “incorrupível” de Robespierre:

[Robespierre] – O Danton e a Maria Antonieta ofereceram propina para não serem guilhotinados?  
 [Verdugo] – O Danton não. A Maria Antonieta sim. Uma fortuna. Resisti. Também sou incorruptível. Inspirado no senhor.  
 - E se eu lhe oferecesse uma fortuna para me ajudar a fugir?  
 O verdugo fica em silêncio. Depois sorri.  
 - Eu diria que o senhor está me testando. Para saber se minha admiração pelo senhor é sincera. E se eu sou mesmo incorruptível, como o senhor.  
 - E se eu insistisse na oferta?  
 - Então todas as minhas ilusões ruiam. Minha admiração pelo senhor desapareceria e eu não acreditaria em mais nada. Nem na Revolução.  
 - Situação interessante. Para continuar me admirando, você precisa me matar.  
 Silêncio. O verdugo pergunta:  
 - Foi um teste, não foi?  
 - Claro – diz Robespierre. (VERISSIMO, 2012, p. 35)

Aqui, a fama que Robespierre legou para sua persona é questionada. Ele é apresentado com integridade dúbia, pois, na hora da morte, frente a seu executor, oferece propina para não ser executado. Neste xadrez com seu verdugo, entre insistir na

oferta para que se corrompa e manter a admiração e “ficar na História”, Robespierre escolhe a segunda opção. Não deixa, porém, de apontar a ironia da situação: para continuar mantendo a chama da revolução acesa, o executor deve matar o mentor do movimento. O autor remete, assim, à ironia histórica de Robespierre ser, no fim das contas, guilhotinado, sendo ele justamente a pessoa que popularizou a guilhotina como método de execução pública e que defendeu arduamente a execução do rei Luís XVI.

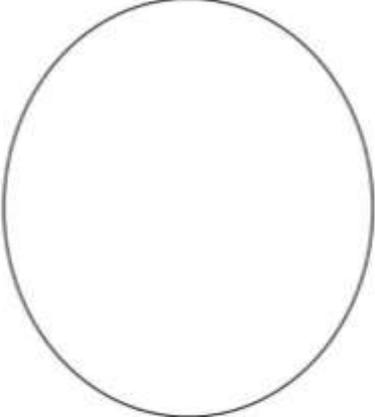
O aspecto da imaginação está presente, aqui, no abordar situações que não poderiam ser atestadas pelas fontes históricas disponíveis. É uma criação a partir do que se conhece dos personagens históricos. Não se modifica o que aconteceu de fato: Robespierre foi preso e guilhotinado, houve um verdugo, Maria Antonieta e Danton eram personagens que conviviam. A imaginação está no fato de vivificar esses sujeitos históricos para além de fatos estanques (surge como revolucionário – torna-se líder jacobino – governa a França revolucionária – é guilhotinado), procurando demonstrar como esses sujeitos são, no fundo, pessoas, seres humanos inseridos no tempo.

Essa crônica pode ser lida em conjunto em sala de aula após uma leitura silenciosa por parte dos estudantes, para fazer os dois momentos de introspecção e interação.

**Como se aprende:** Dialoga-se sobre o conteúdo da crônica e a relação entre esta e o que foi aprendido sobre Revolução Francesa. Posteriormente, a turma é dividida em duplas e é explicitada a proposta: pesquisar um personagem histórico (até o 8º ano, eles já viram vários exemplos, e de seu conhecimento pregresso existem outros, porém o docente pode também lembrar alguns exemplos) e montar um organizador biográfico deste personagem, no modelo apresentado abaixo.

**Imagem 1:** Organizador gráfico de biografia.

Organizador gráfico de Biografia  
 Série: \_\_\_\_\_ Disciplina: \_\_\_\_\_ Professor: \_\_\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_

<p><b>Sobre mim:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>Quem sou eu?</b></p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>Data de nascimento:</p> <p>____/____/____</p> <p>Data de óbito:</p> <p>____/____/____</p>	<p><b>Por que sou famoso/a?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Curiosidades</b></p> <p>1. _____</p> <p>_____</p> <p>2. _____</p> <p>_____</p> <p>3. _____</p> <p>_____</p> <p>4. _____</p> <p>_____</p> <p>5. _____</p> <p>_____</p> <p>6. _____</p> <p>_____</p> <p>7. _____</p> <p>_____</p>	<p><b>Minha caricatura</b></p> 	<p><b>Contribuições a sociedade/fatos relevantes sobre minha vida.</b></p> <p>1. _____</p> <p>_____</p> <p>2. _____</p> <p>_____</p> <p>3. _____</p> <p>_____</p> <p>4. _____</p> <p>_____</p> <p>5. _____</p> <p>_____</p> <p>6. _____</p> <p>_____</p> <p>7. _____</p> <p>_____</p>
	<p><b>Traços da personalidade:</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Fonte: próprio autor.

Essa pesquisa e preenchimento pode ser realizada em aula, se a escola dispor de laboratórios de informática ou meios de acesso à internet, ou pode ser realizada em casa. Importante ressaltar para os estudantes que, na parte sobre “Contribuições a sociedade / fatos relevantes sobre minha vida”, deve constar as opiniões, argumentos e ideias do pesquisado sobre a ideia de “liberdade”, pois esse é o mote principal da aula.

Realizada a pesquisa, numa aula subsequente, a tarefa dos estudantes agora é inserir estes personagens no contexto da Revolução Francesa e criar uma crônica no estilo apresentado e colocando estes dados biográficos como parte da História, de forma a que o ideal de liberdade que eles carregam entre em conflito com o defendido na época da Revolução Francesa e gere consequências no desenrolar de sua crônica. Essa atividade deve ser realizada em aula, pois o docente deve acompanhar a construção do texto, tirar eventuais dúvidas dos estudantes, visto ser provável esta a primeira oportunidade que eles criam um texto neste formato, portanto dúvidas e inseguranças são naturais. O docente deve também prestar atenção na acuidade histórica dos fatos apresentados na história do estudante, pois há um contexto definido onde as ações ocorrem e, apesar de ser um exercício de imaginação, ela também ocorre com bases definidas.

A intenção desta atividade é instigar a imaginação dos estudantes, fazendo com que eles criem possibilidades a partir de fatos e sujeitos históricos dados, deslocando esses sujeitos para um momento histórico específico onde um tema, importante durante toda a história da humanidade, se destaca: a liberdade. Estabelecendo o confronto destes ideais ao longo do tempo no momento fundante da nossa ideia de liberdade atual (pelo menos no mundo ocidental), o estudante pode perceber como essa palavra pode ter diversos significados dependendo do contexto em que se insere e, mais ainda, repensar sua própria ideia de liberdade, sendo capaz de perceber a origem do seu pensamento, dando sentido à sentença de Cecília Meireles, “Liberdade – essa palavra que o sonho humano alimenta: não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!”

No processo de criação do texto, o professor fará o papel de regulação, na perspectiva de Perrenoud aludida anteriormente. Podem haver dificuldades inúmeras e mesmo resistências. Por isso, também, a atividade será em dupla, pois os estudantes podem se auxiliar no momento de escrever a história. Aquele que não possui tanta confiança na escrita, pode ter mais liberdade imaginativa, pensar em cenários e acontecimentos, e vice-versa.

De forma a encerrar esta atividade, na aula subsequente os estudantes apresentam suas crônicas e o professor indaga o processo de construção delas (como chegaram a este personagem? Qual o ideal de liberdade dele? Porque o colocaram especificamente nessa situação, com este enredo?), de forma a explicitar a construção criativa ocorrida. Correções podem ocorrer aqui e ali, melhoramentos e, em alguns casos, uma reescrita. Pode atribuir-se, sim, uma nota para este trabalho; no entanto, a avaliação da forma com que ela é feita engloba todos os aspectos, desde o início do trabalho, a participação e o

engajamento dos estudantes, sendo que o professor tem de ter claro para si que parte do êxito da atividade também é responsabilidade sua, no sentido de ser capaz de animar os estudantes a participarem da proposta e auxiliá-los nos seus processos de construção de conhecimento.

### **3.2.2 - Seção dois: Diário, autobiografia e urbanidade contemporânea**

**Tempo estimado:** Ano letivo inteiro ou 3 semanas (9 aulas de 45 minutos cada)

**O que se ensina:** O objeto de conhecimento “O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 185), previsto para o 9º ano, e a habilidade EF09HI18, “Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais”.

**Para que se ensina:** As transformações pelas quais o Brasil passou durante as décadas de 1950 e 1960 são fundamentais para entender os problemas urbanos do país atualmente, tanto pela dimensão quanto por suas problemáticas. Porém, este aspecto é muitas vezes visto em relação a atitudes governamentais (numa espécie de “passeio” pelos diversos governos democráticos e autoritários do período) ou numa análise econômica, relegando como “consequências nefastas” atitudes tomadas por governantes que nos legaram um presente insolúvel. Nesse sentido, a intenção é apresentar a trajetória de uma personagem que viveu esse período de intensas transformações, humanizando a época e demonstrando que as desigualdades estruturais são formadas não por períodos específicos de nossa história, mas em toda a trajetória do país e que mesmo as pessoas mais afetadas negativamente por esse processo ainda encontram possibilidades de viver e pensar o diferente a partir do fazer literário.

**Como se ensina:** Como indicado no “tempo estimado”, este é um trabalho pensado para durar o ano inteiro, pois a atividade envolvida nele é uma produção que permeia todas as aulas. No entanto, podemos estabelecer o momento da leitura dos livros em questão e a reflexão sobre eles como o tempo de duração da atividade. Nesse sentido, trabalhando com a ideia de avaliação formativa, é difícil estipular quanto dura uma atividade avaliativa, visto que ela é sempre revista, reformulada e regulada pelo docente. No entanto, para fins de organização, podemos estipular em torno de 9 aulas entre a leitura de *Quarto de Despejo – diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Diário de Bitita*, da mesma autora, e a apresentação coletiva de trabalhos sobre as obras.

Porém, no início do ano letivo, o docente apresentará tanto o gênero textual “Diário”, e também a importância deste como um gênero autobiográfico, e proporrá a construção de um diário coletivo da turma. Neste diário, cada aluno da turma deve, de forma alternada, colocar suas impressões sobre o dia, tanto na escola, como fora dela, o que achou importante e destacável naquele momento específico, bem como ilustrações e desenhos. Este diário ficará em posse da turma (pode-se escolher um estudante específico como responsável por sempre trazer o diário) pois o docente não está presente todos os dias com seus estudantes, e a intenção é que eles registrem todos os dias de aula até o final do ano letivo (excluindo-se fins de semana e feriados, embora estes possam aparecer em comentários nos dias letivos). O professor deve engajá-los a falarem não somente sobre o que ocorre na escola, mas sobre acontecimentos gerais da sociedade que lhe chamem a atenção, pois essa é uma característica do gênero. Deve-se enfatizar uma ordem obrigatória entre os estudantes na produção das inserções do Diário, de forma que todos possam participar.

Pelo gênero ser conhecido, ao menos suas características básicas, pelos estudantes em nível de 9º ano, o trabalho com a obra de Carolina Maria de Jesus virá somente depois de um tempo, sem prejuízos na produção da atividade. Geralmente, no planejamento discente anual, a habilidade aqui elencada é trabalhada no meio do ano letivo, senão na reta final. Assim, os estudantes vão obtendo informações e referências para pensar o percurso do Brasil no século XX e as desigualdades formativas do nosso país, tendo subsídios para, quando entrarem em contato com as obras, lerem-nas com mais propriedade e compreensão.

*Quarto de Despejo – diário de uma favelada* é um diário produzido por Carolina Maria de Jesus, mulher negra que morou na favela do Canindé entre 1947 e 1961. As condições de vida de Carolina tornam improvável que ela seja a produtora de um diário e, mais do que isso, com qualidade literária expressiva; no entanto, na sua vida de catadora, ela guarda papéis, cadernos e os transforma em suporte para a produção do diário e, mais do que isso, lidar com os percalços, as angústias e agruras que a vida no Brasil do século XX lhe impôs.

É importante, no momento em que o professor propor a leitura, apresentar uma biografia da autora, visto esse gênero exigir um entendimento profundo da própria autora do livro. Isso não quer dizer, no entanto, que o professor deve apresentar todas as motivações, causas e razões conhecidas para a produção da obra, pois isso será trabalhado também em “Diário de Bitita”, porém deve evitar incompreensões que decorrem do não

conhecimento da trajetória de vida de Carolina. Apesar de *Quarto de Despejo* ser um diário aparentemente descompromissado, Carolina sempre demonstrou o interesse de tornar-se autora conhecida e apresenta, em referências que surgem em passagens do diário, conhecimento de parte do cânone brasileiro:

E eu pensei no Casemiro de Abreu, que disse: “Ri, criança. A vida é bela.” Só se a vida era boa naquele tempo. Porque agora a época está apropriada para dizer: “Chora criança. A vida é amarga”. (JESUS, 1993, p. 32)

Carolina frequentou a escola somente até o que hoje equivale ao segundo ano do ensino fundamental, concluindo o processo inicial de reconhecimento das letras e alfabetização. No entanto, o desenvolvimento do prazer pela leitura a auxiliou na consolidação de sua capacidade leitora e escritora. Nesse sentido, podemos lembrar o que Bagno afirma quando diz ser um mito que se necessita saber gramática para ser um grande escritor: “Afinal, se fosse assim, todos os gramáticos seriam grandes escritores (o que está longe de ser verdade), e os bons escritores seriam especialistas em gramática.” (p. 61). Isso é importante porque *Quarto de Despejo*, em sua época, apesar do estrondoso sucesso, foi visto como “não-literatura” e criticado como algo menor. Vemos, nesse sentido, a desigualdade social sendo reforçada por um preconceito linguístico (BAGNO, 2007), ligado tanto ao racismo quanto à aporofobia (sem desconsiderar as barreiras de gênero também enfrentadas pela autora). Além disso, na produção do diário pelos estudantes, podem aparecer expressões estilísticas fora da norma padrão, e isso é algo comum no gênero, visto ser uma escrita eminentemente íntima. Assim, o tema do preconceito linguístico pode ser refletido com os estudantes a partir da leitura da obra de Carolina. Ainda, pode-se ressaltar que sua obra sofreu, por parte de Audálio Dantas, correções ortográficas e supressões de trechos, além de, após a publicação do livro e as aspirações e Carolina tornar-se escritora concretizarem-se, a construção de sua carreira literária também foi limitada, visto desejar ela ser poetisa e produzir este tipo de literatura (mesmo antes de *Quarto de Despejo*) e, no entanto, seus editores não permitirem ela publicar, não vendo potencial em sua escrita poética. Assim, podemos perceber também como funciona o mercado editorial e como, mesmo em uma autora que consagrou-se e ganhou fama através do interesse do público leitor, traços do preconceito linguístico e do racismo no sistema literário.

Isso ficará mais evidente ao estudar a biografia de Carolina e perceber que, apesar de sua fama repentina, ela passou os últimos dias de sua vida esquecida e novamente

empobrecida, quando escreveu *Diário de Bitita*, espécie de autobiografia onde, através de seu apelido de infância, ela conta sua trajetória do nascimento até a chegada em São Paulo, podendo ser encarada, dessa forma, como uma prequela de *Quarto de Despejo*.

Diferentemente da obra pregressa, *Diário de Bitita* não se parece com um diário no sentido de gênero, mas um livro de memórias, sendo os capítulos temáticos da vida de Bitita e mais ou menos sequenciados na ordem cronológica dos acontecimentos de sua vida. A autora transporta suas memórias ao passado e as apresenta sob a perspectiva de criança e da paulatina compreensão que esta vai tomando dos acontecimentos e do mundo.

Importante ressaltar que esta obra foi escrita nos últimos anos de vida de Carolina, já isolada e ignorada pelo mercado editorial, sendo os responsáveis por transformar os manuscritos em livro jornalistas franceses que receberam de legado os originais, após uma entrevista com a autora, e o publicaram na França, anos antes de sua edição no Brasil.

As maturações da jovem Bitita sobre o mundo se fundem com as percepções da Carolina adulta, expondo raciocínios na voz de Bitita que somente alguém com mais experiência poderia ter, como podemos ver neste trecho:

Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira, e outras porqueiras que vieram do além-mar. (JESUS, 1986, p. 34)

A injustiça relacionada à violência física praticada pelo patrão com seus subordinados pode ser percebida por qualquer criança, porém, relacioná-la aos descendentes de lusitanos vindos na época da colonização exige um conhecimento histórico que a menina (a esta altura do livro, com cerca de 7 anos) não possui. Então, ao mesmo tempo que é Bitita (criança) falando, é Carolina (adulta) falando na voz de Bitita, o que leva a conclusão de que Carolina nunca deixou de ser Bitita, com a visão afiada que tinha para os acontecimentos e não conformação com as injustiças, que a levava a entrar em apuros vezes seguidas, característica também ressaltada em *Quarto de Despejo* quando Carolina ameaça denunciar seus vizinhos no diário que será publicado; e Bitita sempre foi Carolina, uma aspirante a escritora, questionadora, curiosa dos fenômenos sociais.

A turma pode ser dividida em grupos por capítulos das obras (no caso de *Diário de Bitita*) ou por conjunto de datas com temas semelhantes (no caso de *Quarto de Despejo*). Neste caso, duplas são desejáveis, mas depende do número de estudantes na

turma. Um roteiro de leitura pode ser elaborado, onde os estudantes devem ater-se a pontos importantes do trecho lido, como: resumo do trecho; época em que ocorrem; o que está acontecendo no Brasil nesta época?; quais personagens aparecem no trecho?; Destaque partes que chamaram sua atenção.

**Como se aprende:** após a realização da leitura, os estudantes devem apresentar seu trecho para os colegas. Essa apresentação pode ser em roda e na ordem dos capítulos/datas, iniciando por *Diário de Bitita*. O professor orienta o grupo de que a intenção é que existam trocas entre os grupos sobre as obras lidas, portanto, um aspecto que aparece no capítulo de um e dialogue com o de outro pode suscitar a intervenção do colega para complementar a fala. Nesse sentido, a regulação é importante, pois uma intervenção pode ser vista como intromissão; assim, o professor deve mediar e criar sinais específicos para quem quiser participar não atrapalhe a linha de raciocínio dos colegas que estejam apresentando.

Nas apresentações os temas e problematizações apresentados nos parágrafos acima devem aparecer na leitura dos estudantes, e o professor deve estar atento ao nível de leitura de seus estudantes para compreender quantas camadas eles conseguiram captar em sua leitura. Se o professor considerar a apresentação insatisfatória, pode dar pequenas dicas, questões motivadoras para que os estudantes tentem lembrar e refletir sobre. Nesse sentido é importante que o professor tenha também suas próprias anotações, ou seja, deve estar a par dos debates inseridos nas obras.

Antes disso, em paralelo e posteriormente, a escrita do diário continua. A imaginação e a criatividade entram aqui para corroborar alguns aspectos que possam ter aparecido no diário dos estudantes e motivá-los a, a partir daquele momento, “mimetizarem” Carolina, acrescentando a seus comentários diários tanto um estilo narrativo como observações mais críticas sobre o mundo e, assim, percebendo o que era o Brasil das décadas de 1950 e 1960, realizando comparações com o que permanece e o que mudou e, mais ainda, o que deve e pode ser feito para modificar e quebrar a perpetuação dos preconceitos e desigualdades sociais brasileiros.

Por fim, este diário pode ser lido, em trechos ou em sua integralidade, nas últimas aulas do período letivo ou, mesmo, na cerimônia de formatura, como um encerramento de um período em direção ao futuro, lembrando ser o 9º ano do Ensino Fundamental um encerramento de ciclo importante para os estudantes. Seria, assim, a criação de uma fonte histórica sobre a escola, sobre a turma e sobre os indivíduos que dela fizeram parte, ressaltando-os como sujeitos de sua história e com um futuro pela frente.

### 3.2.3 - Seção 3: Memória, História e povos originários

**Tempo estimado:** 1 mês (11 aulas de 45 minutos)

**O que se ensina:** O objeto de conhecimento “A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias”, com sua habilidade EF06HI01, “Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 143); o objeto de conhecimento “Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico”, com sua habilidade EF06HI02 “Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas” (ibidem); o objeto de conhecimento “Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais”, com sua habilidade EF06HI07, “Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades” (p. 146), todas habilidades previstas para o 6º ano; a habilidade EF02HI04RS-2, “Valorizar histórias que estão presentes na narrativa oral e memorial, existentes na família e na comunidade” (p. 123).

**Para que se ensina:** Os povos originários da América possuem uma percepção e relação com o tempo, a memória e a história muito distinta do que preconiza a historiografia ocidental. Enquanto esta se baseia muito na noção de fonte histórica, principalmente a escrita, e a memória e o passado como algo que só ganham formato e validade se colocados sob o esteio do método científico e do relato escrito, os povos originários americanos valorizam a oralidade, o passado contado por um ancestral que detém o conhecimento, as histórias, os valores e os mistérios, que são repassados e reforçados de geração em geração e que não se baseiam, necessariamente, no estatuto da “verdade”, mas no que pode ter sido verdade e no que poderá ser verdade se a história voltar a se repetir, também pensando num modo de vida cíclico em que tudo está interconectado, presente, passado e futuro não existem separados, mas fusionados. <sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Daniel Munduruku, em entrevista, aborda esse assunto: “O tempo é circular, como a natureza. Ele alimenta a si mesmo, desdobrando-se e se projetando adiante. A história se repete. Neste momento, está se reproduzindo de forma muito dura, muito cruel, e não só para os povos indígenas”, acrescenta. Fonte: RODRIGUES, Alex. “Modo não indígena de pensar futuro é alienante”, diz Daniel Munduruku. Agência Brasil, 17 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-04/modo-nao-indigena-de-pensar-futuro-e-alienante-diz-daniel-munduruku> Acesso em 13 ago. 2024.

Essa concepção, como vários aspectos ligados aos povos originários, podem ser vistos como sinônimo de atraso, antigo ou folclórico, estigmas infelizmente ainda muito presentes em cima do modo de vida dessas populações. Nesse sentido, principalmente para estudantes não-indígenas, é importante associar as histórias contadas pelos responsáveis e parentes, as quais recebem alto grau de confiabilidade por parte dos educandos, que delas muitas vezes tiram suas referências, às histórias indígenas passadas de geração em geração.

**Como se ensina:** Como podemos perceber nas habilidades elencadas alguns parágrafos acima, o conceito de memória não aparece nos anos finais do Ensino Fundamental. Ela é trabalhada, de acordo com o documento, em alguns momentos durante o 2º ano, e depois desaparece do currículo. No entanto, entendo que seja um conceito importante de ser reforçado e complexificado com os estudantes volta e meia, portanto, resgatei-o nas suas definições enquanto prerrogativa do 2º ano numa proposta voltada para o 6º ano.

Importante destacar que, mesmo no 2º ano, ele aparece (no currículo nacional) identificando a memória como aquilo possível de se obter através de análise de fontes materiais. Ou seja, a visão de memória dos elaboradores da versão nacional está em conluio com o domínio das fontes históricas materiais. Somente na versão regional gaúcha é que a memória oral é valorizada e legitimada.

Aqui podemos relacionar como o tema da memória é controverso entre os historiadores. Desde a posição de Maurice Halbwachs, que distingue a memória coletiva da escrita, não considerando a primeira como histórica, até as posições de Leroi-Gourhan que, denominando a memória coletiva de étnica e afirmando que esta é uma característica intrínseca de todas as sociedades, sendo essa memória um importante fator de coesão social, algo dominado por especialistas em memória (como os *griots* da África Ocidental ou os caciques de determinados povos originários no Brasil) e que é livre e constantemente recriada para fins específicos destas configurações sociais (SILVA, 2014).

Nesse sentido, trabalhar o ensino de história relacionado à noção de memória pode auxiliar os estudantes a compreender a complexidade deste conceito e como os diferentes povos lidam com o próprio passado, o recriam e reinventam, sendo a História mais uma forma de trabalhar com a memória.

O livro a ser trabalhado é *Histórias que ouvi e gosto de contar*, de Daniel Munduruku. O autor apresenta pequenas histórias indígenas que ouviu tanto de seu povo

quanto em contato com representantes de outros povos originários espalhados pelo Brasil e que apresentam aspectos de suas culturas, seus valores e visões de mundo.

Daniel é reconhecido como um dos grandes autores brasileiros contemporâneos e representante dos povos originários, procurando demonstrar, através de sua literatura e seus posicionamentos, as culturas indígenas e a defesa pelas causas dos povos originários brasileiros.

Em sala de aula, é importante um contexto prévio sobre características gerais sobre os povos originários, sua dispersão pelo território brasileiro. Isso pode ser feito através de mapas, pesquisas sobre características de cada povo e apresentação por parte dos estudantes, em formatos diversos (cartaz, *lapbook*<sup>28</sup>, apresentação em slides ou vídeo), fazendo com que, durante as apresentações, os estudantes comparem seus povos indígenas e percebam as semelhanças e diferenças entre eles. O professor deve atuar como mediador nesses momentos, ressaltando questões geográficas e históricas, fazendo com que os estudantes percebam que as características dos povos indígenas estão muitas vezes ligadas ao local onde vivem e aos grupos com que entraram em contato, assim como atualmente existem vários tipos de “brasileiros” dentro do Brasil, dependendo da região, fazendo parte disso inclusive os próprios indígenas. Sendo assim, não existe “o índio”, mas uma diversidade indígena que se adapta, adequa e, ao mesmo tempo, mantém suas tradições.

O ponto fulcral desta proposta são as histórias orais. Portanto, neste primeiro trabalho, deve-se requisitar que os estudantes também tragam uma história do povo indígena pesquisado, uma lenda, um conto. Para isso, o professor utilizará como exemplo o conto de Daniel Munduruku “Matinta Perera”, presente no livro. Nesta leitura, a ser feita pelo professor como um contador de histórias, é interessante reunir os estudantes em roda, sentados no chão ou em cadeiras baixas, de forma a emular uma contação de histórias em grupo. Esse modelo será reprisado nas próximas vezes, quando os estudantes contarem suas próprias histórias, entendendo a turma como um “agente coletivo”, como enfatizado por Perrenoud.

Matinta Perera é uma “perversa criatura” (p. 11) que ameaça levar embora as crianças que desobedecem os adultos. Portanto, é uma história de terror contada pelos

---

<sup>28</sup> Lapbook consiste num pequeno portfólio tridimensional, no formato de um livro, que pode ser feito com qualquer tipo de papel e de variados tamanhos. Sua característica tridimensional permite que ele seja interativo, estimulando a criatividade do estudante para apresentar as informações de sua pesquisa de forma objetiva e, ao mesmo tempo, visualmente atrativa, utilizando de camadas que se desdobram dentro do Lapbook e apresentam, na medida em que o estudante deseja, o percurso de seu trabalho.

pais e avós às crianças para ensinar a respeitar os mais velhos, do contrário, as consequências são terríveis. Neste caso, Munduruku relata que sua irmão o contou, demonstrando assombro e medo. Munduruku é apresentado, em diálogo com a irmã, como alguém que não acredita nas lendas da selva. A irmã o condena por isso, dizendo que a perda dessas referências fará com que o povo desapareça. Munduruku estranha a irmã que, sempre tão calada, se põe a contar esta história, demonstrando tanto assombro ao encontrar Matinta.

Aqui podemos perceber alguns aspectos da memória de tradição oral. Primeiramente, a memória viva e repassada é um símbolo de que o povo existiu, existe e existirá. Não obstante, esse também é um dos significados de estudar História: perceber que coisas existiram antes de nós e que existirão coisas após nós; que, portanto, nós estamos construindo o passado (futuro) no presente (que será passado). Isso tudo começa pela conformação da memória, do que escolhemos lembrar e esquecer.

Também podemos perceber a conformação de valores a partir das histórias orais. Respeitar os mais velhos é o ponto em Matinta Perera; no entanto, ao final da história e com Matinta indo embora após a irmã saciar-lhe a vontade (dar-lhe fumo), Munduruku percebe que o grande assombro em torno de Matinta não tinha razão de ser, mas que o efeito pretendido inicialmente, “voltar a acreditar nos espíritos da selva” foi exitoso (p. 17). Ou seja, que problemas aparentemente gigantescos são assim dimensionados por nós e que, para solucioná-los, precisamos encontrar os caminhos mais simples. Pensando em termos de História e de problemáticas contemporâneas, é importante que os estudantes aprendam que a humanidade já enfrentou inúmeros desafios e os superou. Assim, estimular o pensamento em alternativas de futuro é também um dever de quem ensina sobre o passado. Nesse sentido, as histórias orais e suas formas de transmissão são lembretes de uma transformação a ser realizada coletivamente.

**Como se aprende:** Em um primeiro momento, os estudantes apresentam as informações obtidas a partir da pesquisa sobre os grupos indígenas. Esta apresentação pode ser feita em roda, como a primeira leitura realizada pelo professor. Posteriormente, é requisitado que os estudantes entrevistem seus responsáveis e perguntem a eles, por sua vez, uma história oral transmitida e que eles conheçam. Não necessariamente precisa ser uma história de terror, mas algo que seja passado de geração em geração. Valoriza-se, assim, o conhecimento e aprendizagens prévios dos estudantes que, por sua vez, apresentam-nas aos colegas, fomentando a integração entre eles.

Assim, as memórias se interconectam, formando uma memória da turma. Essa memória tem o potencial de criar laços e valores em comum entre os estudantes, bem como de auxiliá-los a perceber outras formas e outros valores provindos de famílias distintas, estimulando a empatia e o contato com o diverso.

### **3.2.4 - Seção 4: Poesia, reencontros e história do continente africano**

**Tempo estimado:** 3 semanas (9 aulas de 45 minutos)

**O que se ensina:** O objeto de conhecimento “As lógicas internas das sociedades africanas.” e “A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.” e sua habilidade EF07HI16 “Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedências dos escravizados” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 161).

**Para que se ensina:** A diáspora africana provocada pela escravização de sua população por parte dos europeus é um momento da história da humanidade vital para entendermos os problemas contemporâneos, tanto de África, quanto América e Europa. Porém, pouco se estuda o retorno (ou tentativa de) destes africanos, gerações depois, aos seus territórios e às suas ancestralidades. Assim, se levantam as hipóteses: é possível voltar ao passado no presente? É possível reconstruir o que foi quase que completamente destruído? Como se relacionar com uma memória que permanece viva, que resiste, mas que não encontra amparo no material? Essas reflexões buscam valorizar a formação da identidade negra diaspórica, tendo em vista tanto os preconceitos relacionados às práticas culturais de matriz africana no Brasil, ainda presentes em nosso cotidiano, mas também a questão imigratória na Europa, que suscita debates com alto grau de racismo e xenofobia.

**Como se ensina:** O professor de história busca fontes históricas diversas para trabalhar em sala de aula, procurando apresentar vários aspectos do processo histórico da forma mais rica possível. Isso é um tanto trabalhoso para o docente, que deve ele próprio investigar essas fontes para posteriormente apresentá-las e conduzir a aula com elas.

Utilizando a poesia, pode-se tentar o oposto: a partir de uma única fonte (o texto), os estudantes realizam o processo de complementaridade com outros documentos (não necessariamente escritos). A riqueza da poesia, a capacidade de transmitir muito com em poucas linhas, de ser sucinta e ao mesmo tempo infinita, é um recurso a ser manejado pelo professor.

Nesse sentido, proponho a utilização do poema “Canto obscuro às raízes”, de Conceição Lima. A autora trabalha com a ideia de uma viagem à Gâmbia, vinda de São Tomé e Príncipe, à procura de suas raízes em Juffure, um povoado situado atualmente naquele país. No entanto, a autora não encontra seus ancestrais, pois o elo às raízes já foi perdido – e com ele, uma identidade que não pode mais ser reconstruída e, no entanto, jamais deve ser esquecida, como destacado nos versos finais: “Eu, a peregrina que não encontrou o caminho para Juffure / Eu, a nómada que regressará sempre a Juffure.” (LIMA, 2006, p. 19).

Pode-se trabalhar, a partir desta ideia, como os processos históricos ocorridos há muito tempo ainda interferem nas gerações atuais que a ele se ligam, e como as identidades dos grupos persistem, mesmo deslocados no tempo e no espaço.

Ainda, a história de São Tomé e Príncipe, local de nascimento da autora, possui semelhanças com o Brasil devido à colonização portuguesa, servindo de entreposto de venda de escravos, plantação de cana-de-açúcar e cacau, adotando hoje o idioma português. A conexão com os países lusófonos é outro ponto importante a ser trabalhado, estabelecendo contato com culturas que falam o mesmo idioma que nós.

O professor pode iniciar a aula sem contexto prévio do objeto de conhecimento (embora normalmente pelo planejamento curricular esta habilidade seja trabalhada ao final do ano letivo e, portanto, em algum momento já pode ter sido apresentada), distribuindo a poesia e lendo-a uma primeira vez com os estudantes. A partir dela, o professor destaca algumas palavras, referências geográficas (Libreville, Virgínia, Kunta Kinte, rio Ogouê, James Island, rio Potomac, Angola, rio Calabar, Congo), conceitos e palavras importantes (griot, algodoais, micondó, nha Xica, carta de Alforria, escara) para os estudantes pesquisarem. No decorrer da aula, o professor pode contextualizar o contato dos portugueses com os reinos africanos e a decorrência do tráfico negreiro ocorrido a partir deste momento. Na aula seguinte, com os estudantes tendo pesquisado os termos, se fará uma releitura da poesia, agora prestando atenção ao vocabulário nela utilizado. Portanto, será necessário que os estudantes tenham posse de um dicionário. A intenção é que esta releitura possibilite um melhor entendimento das emoções e situações que a autora quer expressar.

**Como se aprende:** A partir das leituras, das pesquisas empreendidas aula a aula pelos estudantes e do conteúdo exposto, cada estudante será instado a produzir uma estrofe sobre uma raiz que se projeta não para o passado, mas para o futuro, dos objetivos que ele intenta não apenas profissionais, mas sociais e morais. Para isso, será requisitado

ao professor de língua portuguesa que trabalhe os aspectos básicos de um poema, como verso, estrofe, ritmo, cadência que estão previstos na BNCC pela habilidade EF67LP31.

Posteriormente, será desenhado um cartaz de grandes dimensões com o formato de uma raiz que se projete para cima, onde serão expostos os versos produzidos pelos estudantes, buscando simbolizar os estudantes como a base de um futuro melhor, que se propague a partir daquele momento.

## CONCLUSÃO

As relações entre História e Literatura na educação não são novas, tendo mesmo um “sabor de *déjà vu*”, como aponta Sandra Pesavento (2006). Nas discussões teóricas da historiografia, por vezes, elas entram em conflito. Por um lado, não sendo considerada a literatura como documento histórico e, por outro, sendo considerada a única história possível, pois tudo se trataria de narrativas (PESAVENTO, p. 2 e 3).

Nesse sentido, a Literatura preenche as lacunas que a investigação historiográfica não conseguiria atingir. A História fornece assentamento onde a criatividade aflora, onde os personagens ganham vida. Mas a História, por muitas vezes, acinzentada os seres, torna-os meros instrumentos do devir. Aqui, a Literatura é mais profícua. Porém, não somente em lados opostos, mas conectadas, elas rompem fronteiras e, num mesmo movimento, quebram as regras do outro. A Literatura tensiona a História, e isso permite que a História respire e viva, reconhecendo que todo olhar, em suma, é anacrônico e distante. Tanto o historiador como o professor de história utilizam da narrativa (oral ou escrita) para apresentar o passado. Como aponta Albuquerque Jr. (2019), “somos tecelões dos tempos” e utilizamos o “prosear, o contar, o narrar” para tecer o passado, dar forma ao tempo e registrar o que se passou procurando entender como se passou. A Literatura reconhece que não surge do nada, não é “Arte pela Arte”, mas sim um lugar de construção de um conhecimento situado, histórico. Ao mesmo tempo, é um conhecimento que transcende as barreiras criadas pelo fazer historiográfico ocidental no que tange o conceito de “tempo”, qual seja: a ideia de passado, presente e futuro.

Ao pensar o ensino de História utilizando narrativas literárias, procurei enfatizar a imaginação e a criatividade como pontos principais, entendendo que ela auxilia o estudante, pelo seu caráter lúdico e, ao mesmo tempo, instrutivo e encantador, a compreender os seres humanos no(s) tempo(s) e no(s) espaço(s), para utilizar da famosa sentença de Marc Bloch.

Essa concepção faz mais sentido se pensarmos no contexto da escola pública contemporânea, especificamente os anos finais do ensino fundamental: estudantes com dificuldades de desenvolver leitura e interpretação de texto, desesperançados com a escola e com a sociedade, inundados por informações provindas de diferentes meios e num ritmo alucinante e, ao mesmo tempo, alienados a tudo isso. Essa situação não se estabelece ao acaso, mas sim num contexto de hegemonia da ordem neoliberal, voltada para o desenvolvimento do indivíduo isolado, quer dizer: um sujeito sem noção do coletivo, que pensa somente no próprio futuro e em termos muito reduzidos de consumo

e utilitarismo. Também ele o é visto dessa forma, bem como a escola e os funcionários inseridos nela: todos são envolvidos na lógica do aprender a aprender, a autorregulação e a conformação de “habilidades” mínimas mas variadas, e “competências” diversas para fins também variados. Aos estudantes, os transforma em versáteis ferramentas de trabalho, preparadas para tudo num mercado de trabalho pulverizado e sem garantias; aos docentes, uma rotina de trabalho alucinante, onde ele é alçado ao posto de professor, psicólogo, cuidador, enfermeiro, segurança, conselheiro, burocrata, entre vários outros cargos, acumulando funções de forma a, também, diminuir os custos da máquina pública. Dessa forma, a própria instituição escolar também vai se transformando, sem saber muito bem no quê, pois ao mesmo tempo que há um ataque neoliberal que tenta inserir uma lógica empresarial na escola, há também resistência (consciente ou inconsciente) por parte dos integrantes desta instituição secular.

A dissertação aqui proposta não pretende solucionar essa “crise da escola contemporânea”, pois ela é fruto de múltiplos fatores, só superáveis com esforço conjunto e coletivo daqueles que defendem uma educação humanística, crítica e reflexiva. No entanto, penso que ela tem o potencial de colaborar para que docentes de História repensem suas práticas e influenciem estudantes a tornarem-se também, a partir do conhecimento histórico, sujeitos que percebam os embates sociais, políticos e econômicos em que estamos envolvidos no presente, que herdamos do passado histórico e que, somente através da compreensão da complexidade destes conflitos, podemos pensar num futuro diferente.

Analisei proposições de docentes situados no meio acadêmico e também em bancos de dados online, identificando que, se por um lado, existem sim projetos sendo desenvolvidas no âmbito acadêmico que propõem diversas formas de manejar a relação entre ensino de História e literatura, abordando uma variedade de temas da História e com múltiplos objetivos, por outro lado nos sites educacionais elas adquirem um caráter mais formal e mecanicista.

Esse último aspecto atende, por sua vez, os preceitos da BNCC, que, apesar de seu discurso de promover a diversidade e uma educação renovada, elabora um currículo muito pautado pelo viés da história eurocentrada e de cunho neoliberal, entendendo o processo educacional como uma maneira de formar trabalhadores flexíveis num mercado de trabalho precarizado e, também, como consumidores de um mundo com diversas mercadorias, mas sem perspectiva de futuro ou de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, buscou se evidenciar que o trabalho com literatura nas aulas de História pode construir no estudante uma maneira nova de enxergar a relação passado – presente – futuro, entendendo-a como interdependente e, mais do que isso, como condição para compreender a sociedade e transformá-la, compreendendo suas problemáticas e propondo novos modelos de viver, conviver e criar. Para isso, ver-se como parte do processo histórico e com capacidade de intervir nele é fundamental. Mais ainda, é preciso ter ideias, ser capaz de imaginar algo diferente do que se vive, não como propostas de retorno a um passado idílico, pensamento possível ao se estudar História como a ação de heróis e de tradições que passaram, mas de um futuro renovado, com vistas a resolver as iniquidades contemporâneas.

Ao trabalhar com a literatura, com a imaginação e a criatividade, mas também o ensino embasado nos conceitos históricos de análise dos fatos passados, entendo ser possível construir com os estudantes um tipo renovado de saber. E que, unidos, possamos ser os tecelões do tempo passado e futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O letramento do professor, sua relação com a identidade profissional docente e com a formação de novos leitores. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2008.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BENTLIN, Alysson Isaac Stumm. Pesquisa, História e Literatura na educação básica: experiências com a pedagogia da pergunta. XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História: Histórias, Memórias e Projetos para o ensino de História no Brasil. *Anais Eletrônicos*. 2020. Disponível em: <[https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606791112\\_ARQUIVO\\_125a010503d0a4871d7413edc2cbb87c.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epeh2020/1606791112_ARQUIVO_125a010503d0a4871d7413edc2cbb87c.pdf)> Acesso em 19 jun. 2024.

BERNARDES, Anelice. Educação das relações étnico-raciais, ensino de História da África e literatura africana: o Amkoullel, o Menino fula, de Amadou hampâté bâ, nos anos finais do ensino fundamental. 2019. Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre-RS.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. *Revista de Teoria da História*. Goiânia, v.1, n. 3, p. 94-109, jun., 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658>> Acesso em 22 fev. 2022.

BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. BNCC – Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em 24 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira; SOUZA, Ryhã Henrique Caetano. O uso de ‘O cortiço’, de Alúcio de Azevedo, no ensino de História do Brasil. Campina Grande: Realize Editora, 2022. E-book (17p) X Congresso Internacional de Línguas e Literatura. ISBN: 978-65-86901-47-4. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/75883>> Acesso em 02 jul. 2024.

CAIMI, Flavia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, p. 105-124, 2015. Disponível em:

<<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>> Acesso em 20 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. A progressão do conhecimento histórico na educação básica: dilemas da transição entre os níveis fundamental e médio. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 2, 521-553, maio/ago. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p521/29718>> Acesso em 04 mar. 2024.

CARDOZO, Mariana Jucá de Mello. O caminho de Casa: Ensinar História com a literatura e educar-se nas Relações Étnico-Raciais. 2021. Dissertação – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis-SC.

COLLINGWOOD, Robin George. A ideia de História. Portugal: Editorial Presença, 1981.

CORREIA, João Otávio Bastos. A cultura popular nordestina no ensino de História: a literatura de cordel como fonte nas aulas do ensino fundamental II na rede municipal de Caucaia-CE (2019-2021). 2021. Dissertação – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Mestrado interdisciplinar de História e Letras, Quixadá-CE.

COSTA, Rafaela Paiva. A história do ensino de História no Brasil da última década. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/1261>> Acesso em 14 ago. 2024.

COSTA, Arthur Nogueira Santos. Narrativas de professoras: sentidos para o ensino de História, a docência e o currículo. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 324-345, 2020. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/580>>. Acesso em 20 fev. 2024.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 2, p. 101-10, 2011.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAILLA, Zoara (org.). Retratos da Leitura no Brasil 5. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, v. 10, n. 1, p. 93-103, 2008. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4146/3191>> Acesso em 05 mai. 2023.

FEIL, Roselene Berbigeier. “Dois olhares sobre o mesmo tema: diálogos interdisciplinares entre história e literatura no romance *Incidente em Antares*”. *Espectaculo, Revista de estudios Literários*, Universidade Complutense de Madrid, 2009. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/antares.html>> Acesso em 17 nov. 2023.

FERREIRA, Marieta. O ensino de História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383/41418>> Acesso em 13 fev. 2024.

FERREIRA, Roberto. A literatura de cordel no ensino de história: uma proposta de intervenção com oficinas pedagógicas. 2018. Monografia – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Curso de História, Cajazeiras-PB.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; HERMETO, Miriam. Entrevista – Marieta de Moraes Ferreira: uma trajetória em (o que hoje chamamos) história pública. *Revista História Hoje*, v. 8, nº 15, p. 223-238, 2019. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/560>> Acesso em 20 mar. 2024.

FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak. Os estrangeiros (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente – entre a História e a Literatura. *Revista de Letras Juçara, Caxias (MA)*, v. 06, n. 01, p. 666-681, jul. 2022. Disponível em: <<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/2814/2074>> Acesso em 04 jun. 2024.

FREITAS, Itamar. *Histórias do ensino de história no Brasil (1890-1945)*. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2006.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva; SILVA, Nathiely de Araújo. O papel da literatura no ensino de História: experimentação de tempos em *Morte e Vida Severina*. *Revista História Hoje*, v. 11, n. 22, p. 408-428, 2022. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/706/456>> Acesso em 03 mai. 2024.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira. Nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOMES, Alessandra Jansen. Como trabalhar com história e literatura africana: reflexões acerca de o mundo se despedaça, romance de Chinua Achebe. In: Daniel Luciano Gevehr. (Org.). *Temas da Diversidade Experiências e Práticas de Pesquisa*. 1ed.: , 2021, v. 1, p. 208-219. Disponível em: <<https://www.editoracientifica.com.br/books/chapter/como-trabalhar-com-historia-e-literatura-africana-reflexoes-acerca-de-o-mundo-se-despedaca-romance-de-chinua-achebe>> Acesso em 13 jun. 2024.

JABLONKA, Ivan. A história é uma literatura contemporânea: manifesto pelas ciências sociais. Brasília: editora Universidade de Brasília, 2020.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo – diário de uma favelada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

\_\_\_\_\_. Diário de Bitita. 1ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

JUNIOR, Durval Muniz Albuquerque. O tecelão dos tempos (novos ensaios de teoria da História). Santos/SP: Intermeios, 2019.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Conceição. A dolorosa raiz do Micondó. Lisboa: editora Caminho, 2006.

LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro; SILVA, Jéssica Carvalho; RAMOS, Annelyse Guedes; Lima, Larissa. A história da literatura contada e recontada: como alunos do Ensino Médio do Cap-Unigranrio “leram” João do Rio e Olavo Bilac? Cadernos do CNLF, vol. XXII, n. 03, Textos Completos, p. 61-67, 2018. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:  
[http://www.filologia.org.br/xxii\\_cnlf/cnlf/tomo01/Cad\\_CNLF\\_XXII\\_Textos\\_completos.pdf](http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/cnlf/tomo01/Cad_CNLF_XXII_Textos_completos.pdf)> Acesso em 21 mai. 2024.

MALINI, Fabio. A plataformização da leitura e redes sociais: impactos no consumo de livros. IN: FAILLA, Zoara (org.). Retratos da leitura no Brasil 5. 1ª ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

MUNDURUKU, Daniel. Histórias que ouvi e gosto de contar. 2ª edição. Barueri/SP: Callis, 2012.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.92/ago.93.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, Mai./Ago. 2016. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wBpRPnRRcmCBtZrh99VZbTC/?lang=pt#>> Acesso em 20 mar. 2024.

NETO, Leonardo. Lei Castilho vence sua primeira batalha na câmara. Publish News, 10 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/10/lei-castilho-vence-sua-primeira-batalha-na-camara>> Acesso em 03 jan. 2024.

NUNES, Rafaella Baptista. “História para Erês”: a literatura como fonte para o diálogo entre temas sensíveis e Educação Histórica. 2021. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2021.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues; AMARAL, Luciana Pucu Wollmann; SILVA, Claudiane Torres. Mundos do Trabalho e Ensino de História. Revista História Hoje, vol.

13, n. 27, jan. 2024. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1191>>. Acesso em 26 mai. 2024.

PALHARES, Isabela. Unesco alerta para os riscos do uso do celular em sala de aula. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 jul. 2023. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/unesco-alerta-para-riscos-do-uso-de-celular-em-sala-de-aula.shtml>> Acesso em 20 mar. 2024

PEREIRA, Joyce Oliveira. Quando leões contam histórias: contos como recurso didático para o ensino de História e cultura africana. 2020. Dissertação – Universidade Estadual do Maranhão, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em História, São Luís-MA.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? CLIO: Revista de Pesquisa Histórica. Recife, vol. 38, jan-jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243163/36229>>. Acesso em 19 mai. 2022.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e literatura: uma velha-nova história. Nuevo Mundo, Mundos Nuevos [online]. Jan., 2006. Disponível em <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/1560>> Acesso em 14 fev. 2024.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A revista Nova Escola e a tradução curricular sobre a competência socioemocional. Revista Aedos, Porto Alegre, v. 15, n. 34, p. 153-172, jul.-dez., 2023. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/128279>> Acesso em 10 jan. 2024

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Referencial Curricular Gaúcho: Humanas. 2018. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>> Acesso em 07 ago. 2024.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. IN: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTANA, Jeová Silva. A escola como lugar da não alegria em escritos literários. Revista brasileira de História da educação, v. 11, n. 3, p. 131-151, set./dez. 2011

SANTOS, Ademar Firmino dos. Entre fatos e artefatos: literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007). 2009. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Londrina-PR, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. Que é a literatura? Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

SILVA, Ivson Bruno. Literatura fantástica, história e ensino: assombrações pernambucanas na sala de aula. Encontros de Vista, Recife, v. 20, n. 2, p. 64-73, dez.

2017. Disponível em: <https://journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4714> Acesso em 04 jun. 2024.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de conceitos históricos. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Thayse de Oliveira Silva; SILVA, Lebiã Tamar Gomes. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. Rev. psicopedag. vol.34 no.103 São Paulo 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009) Acesso em 04 dez. 2023.

SOBOTA, Guilherme. Secretario do MinC, Fabiano Piúba quer fomentar circuito de feiras literárias e regulamentar Lei Castilho. Publish News, 02 mai. 2023. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2023/05/02/secretario-do-minc-fabiano-piuba-quer-fomentar-circuito-de-feiras-literarias-e-regulamentar-lei-castilho> Acesso em 03 jan. 2024.

SOUSA, Francisco de Jesus Magalhães. História e Literatura: entendendo o Brasil da República Velha através da obra “Os Bruzundangas” de Lima Barreto. Seminário Docentes. Anais. 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/02/186-Anexo-99109310363.pdf> Acesso em 28 mai. 2024.

TOLDO, Alice Schmitz et al. Imaginação e ensino de história. 1ªed. Porto Alegre: UFRGS, 2023.

TRINDADE, Marcos Vinicius Ferreira. Romances autobiográficos e terror de Estado no Brasil: reflexões e propostas de abordagens de textos literários nas aulas de História. 2021. Dissertação – Universidade Estadual do Maranhão, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em História, São Luís-MA.

WHITE, Hayden. Meta-História: a imaginação histórica no século XIX. 2ª edição. São Paulo: edUsp, 2019.

Prefeitura proíbe o uso de celulares durante as aulas nas escolas da rede municipal de ensino. Prefeitura do Rio, Rio de Janeiro, 07 ago. 2023. Disponível em: <https://prefeitura.rio/educacao/prefeitura-proibe-o-uso-de-celulares-durante-as-aulas-nas-escolas-municipais-do-rio/> Acesso em 20 mar. 2023.

Holanda bane uso de celular em sala de aula a partir de 2024. Revista VEJA, São Paulo, 5 jul. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/holanda-bane-uso-de-celular-em-sala-de-aula-a-partir-de-2024> Acesso em 20 mar. 2024.