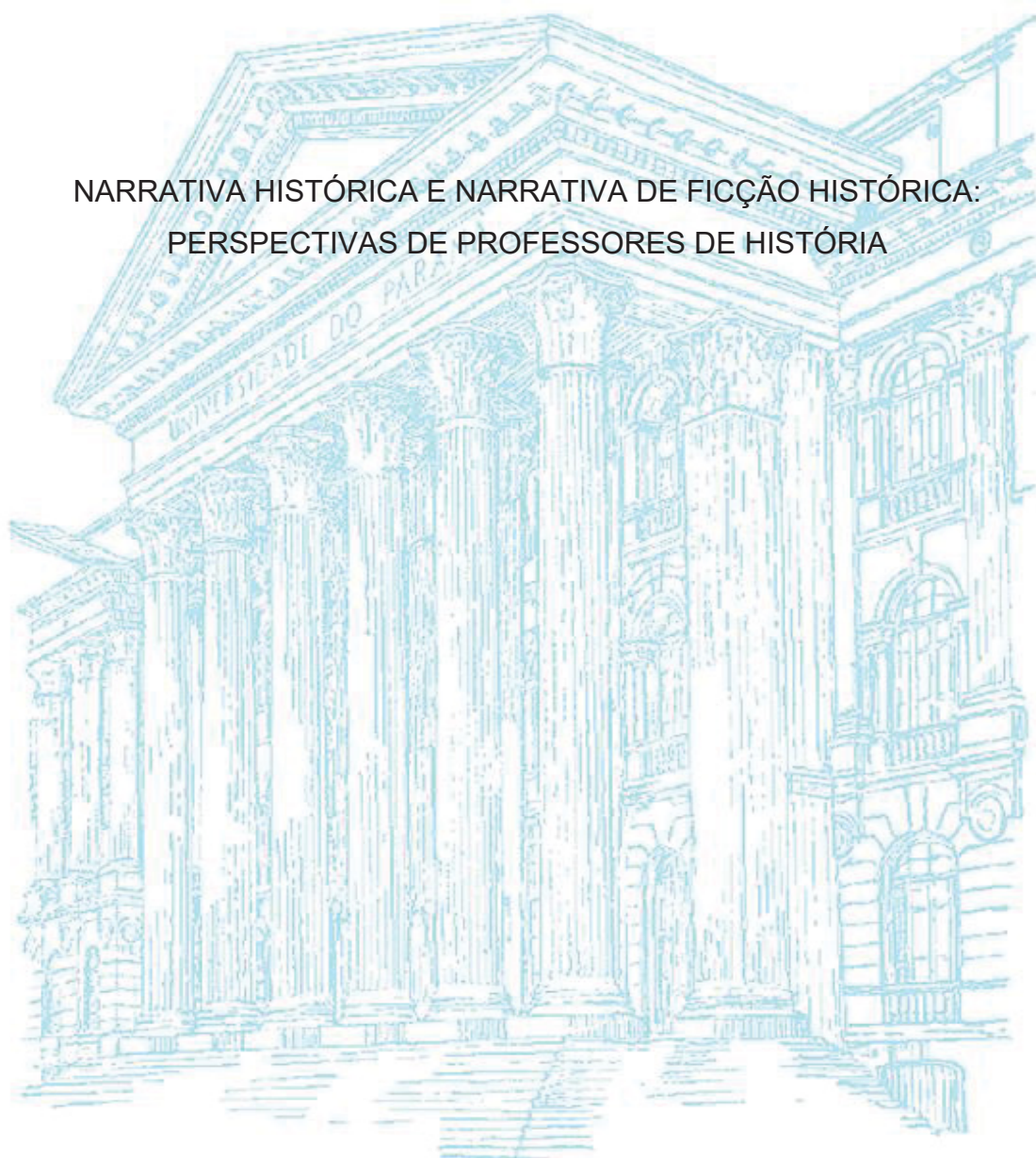


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

NARRATIVA HISTÓRICA E NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA



CURITIBA

2021

SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO

NARRATIVA HISTÓRICA E NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA:
PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

Tese de doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação, no Curso de Pós-Graduação, em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Schmidt

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Epaminondas Mendes de Oliva, CRB 9/1765

Nascimento, Solange Maria do.

Narrativa histórica e narrativa de ficção histórica: perspectivas de
professores de história / Solange Maria do Nascimento. – Curitiba, 2021.
217 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt

1. Professores de história. 2. História - Conhecimentos e aprendizagem .
3. Literatura. 4. Ficção histórica 5. Estudantes. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº418

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

No dia vinte e nove de junho de dois mil e vinte e um às 16:30 horas, na sala Virtual (devido à Pandemia de COVID-19), por Videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO**, intitulada: **NARRATIVA HISTÓRICA E NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MARCELO FRONZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO), MARILENE WEINHARDT (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ESTEVÃO CHAVES DE REZENDE MARTINS (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA), ANA CLAUDIA URBAN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutor está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 29 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
23/07/2021 15:47:59.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 10:57:12.0
MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 09:28:07.0
MARILENE WEINHARDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 21:05:12.0

ESTEVÃO CHAVES DE REZENDE MARTINS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 21:46:22.0
ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO 40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SOLANGE MARIA DO NASCIMENTO** intitulada: **NARRATIVA HISTÓRICA E NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 29 de Junho de 2021.

Assinatura Eletrônica
23/07/2021 15:47:59.0

MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 10:57:12.0
MARCELO FRONZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO)

Assinatura Eletrônica
16/07/2021 09:28:07.0
MARILENE WEINHARDT

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 21:05:12.0

ESTEVÃO CHAVES DE REZENDE MARTINS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA)

Assinatura Eletrônica
15/07/2021 21:46:22.0
ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 ? Reboças - CURITIBA -
Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 101362

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>

e insira o código 101362

Dedicatória

Aos meus pais
João do Nascimento (*in memoriam*) e Irena G. do Nascimento toda a reverência e
gratidão
André e Flávio
Sol, Liz e Tom
Rayssa, Vanuza e Danielli

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família.

Mãe, obrigada! Mulher forte que com seu exemplo me ensinou a enfrentar sempre as dificuldades que surgem pelo caminho. Aos meus filhos André e Flávio, aos netos Sol, Liz e Tom pela deliciosa convivência, às vezes afetada por ausências causadas por compromissos acadêmicos. Obrigada pelo carinho, brincadeiras, risadas, conversas, jogos e recadinhos incentivadores.

Obrigada minhas irmãs Salete, Simone, Silvana e Ana e ao mano Júnior cada um de seu jeito e com suas possibilidades apoiaram, incentivaram, torceram para que esse caminho fosse trilhado harmoniosamente.

Obrigada colegas professores que participaram da pesquisa colaborativa. As discussões, revisões, opiniões e reflexões foram de extrema importância para esse trabalho e para a consolidação de uma relação de amizade, respeito e parceria acadêmica, que espero levar para a vida.

Aos colegas do Laboratório de Educação Histórica muito obrigada pelas discussões em aula, pelo envio de material, por todas as partilhas acadêmicas. A presença de cada um e cada uma fortalece e deixa o caminho acadêmico mais leve prazeroso.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Dolinha, Maria Auxiliadora Schmidt, por acreditar no potencial do meu projeto, por investir seu tempo em orientações e longas conversas sobre teoria, metodologia e, também sobre a vida e as dificuldades enfrentadas nesses tempos tão difíceis de pandemia e isolamento.

Agradeço aos membros da banca Dr^a Ana Claudia Urban; Dr^a Marilene Weinhardt, Dr Estevão Chaves de Rezende Martins e Dr. Marcelo Fronza pela leitura atenta e cuidadosa desse texto.

Agradeço aos jovens estudantes que foram meus alunos nesses anos de doutoramento, pois são eles o motivo de minhas curiosidades sobre a aprendizagem e sobre a formação humana.

Por último, mas não menos importante, agradeço à CAPES e ao governo federal pela bolsa Capes-Proex disponibilizada para que eu pudesse dedicar-me a pesquisa.

Epígrafe

O tempo não é só o que passa e nos dissolve
O tempo é constitutivo do que nele se faz.
(Costa Lima, 2006).

RESUMO

A investigação de doutorado discute aprendizagem histórica e reflete sobre ela a partir do trabalho com textos de ficção histórica como fonte. O objetivo geral é investigar se a partir da perspectiva do professor de História a narrativa de ficção histórica permite aos estudantes do Ensino Fundamental II e Médio recuperar o lugar e as ações dos sujeitos da História na aprendizagem histórica. Como procedimento teórico que embasa a pesquisa foram utilizadas reflexões sobre o paradigma narrativístico; História da Literatura; categorias comuns a narrativas históricas e narrativas de ficção histórica; plausibilidade. Os autores que fundamentam as discussões são Jörn Rüsen (2001, 2010, 2012, 2014, 2015, 2016) no campo específico da Educação Histórica; Luiz Costa Lima (2006, 2018) e György Lukács (2011) para as reflexões sobre o romance histórico e a história da literatura. As questões de investigação foram elaboradas com a intenção de compreender qual o lugar dado por professores à narrativa de ficção histórica e perceber quais pressupostos teóricos os orientam quando trabalham com romances históricos como fontes e evidências históricas. Com o objetivo de responder aos questionamentos foram elaborados e aplicados estudos exploratórios e instrumentos de investigação respaldados por teorias da pesquisa qualitativa, com aplicação de instrumentos que continham questões pessoais, de compreensão de texto e exposição de conhecimentos específicos da História e da Literatura. O foco investigativo ocorreu com professores de História em uma pesquisa colaborativa seguindo os pressupostos defendidos por Ibiapina e Ferreira (2007) e Ibiapina (2008). O grupo colaborativo foi composto por cinco professores de História que atuam na Educação Básica, e que pertencem ao grupo de pesquisa ligado ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR. O resultado da pesquisa demonstra um trabalho intenso e profícuo dos professores na aplicação e sistematização dos pressupostos do campo de investigação da Educação Histórica em suas aulas. O trabalho com fontes como imagens, fotografias, documentos oficiais e textos canônicos, de um modo geral, é executado com maestria, porém quando a fonte é a ficção histórica são perceptíveis dificuldades, principalmente na validação da plausibilidade e na caracterização do texto como ficção histórica ou romance histórico.

Palavras-chave: Literatura. Narrativa Histórica. Narrativa de Ficção Histórica. Aprendizagem Histórica. Educação Histórica.

ABSTRACT

This investigation discusses historic learning, using as basis the work within historic fiction texts as a resource. The main goal is to investigate if, from History's teachers perspective, the historic fiction allows Middle School and High School students to retake the place and actions from historic subjects. As a theoretical procedure the research is based on: reflections about narrative's paradigm; history of Literature; common historic categories of narratives; and fictional history narratives. Authors that based the discussions: Jörn Rüsen (2001, 2011, 2012, 2014, 2015, 2016) at the Historical Education field mainly. Luiz Costa Lima (1991, 2006, 2018a, 2018b) and György Lukács (2011) regarding the reflections about historical romance and history's literature. The investigation questions were elaborated to understand how teachers place history fiction narrative and how theoretical presumptions leads them when working with historic romances as a source and historic evidence. To respond this questions some exploratory and investigative studies were elaborated and applied. Based on quantitative research theories, the questionnaire used in this research included personal, text comprehension and specific knowledge about history and literature questions. The subjects are History teachers who worked in a collaborative manner, following the presumptions defined by Ibiapina and Ferreira (2007) and Ibiapina (2008). The collaborative group was composed by five Middle and High School History's teachers. All of them also belong to the research group LAPEDUH/UFPR. The result of such research demonstrates an intense and fruitful work from teachers at the application and systematization of presumptions at the Historical Education on their classes. Their work, while using images, photography, official documents, and canonical texts, overall, is well executed. However, when the source is the historical fiction, the difficulties are more noticeable, specially at the plausibility validation and the characterization of history fiction and historical romance.

Keywords: Literature. Historical narrative. Historical fiction narrative. Historical learning. History Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz disciplinar.....	44
------------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Obras apresentadas pelos licenciandos em História.....	100
Gráfico 2 – Palavras e expressões chave para os conceitos históricos	100
Gráfico 3 – sexo	106
Gráfico 4 – idade.....	106
Gráfico 5 – mora com	106
Gráfico 6 – natural de.....	106
Gráfico 7 – estudou em.....	107
Gráfico 8 – relatos.....	107
Gráfico 9 – Faixa etária.....	118
Gráfico 10 – Sexo	118
Gráfico 11 – Cidade de residência	119
Gráfico 12 – Formação inicial	119
Gráfico 13 – Tempo de docência	119
Gráfico 14 – Maior tempo de atuação – Nível de ensino.....	120
Gráfico 15 – Maior tempo de atuação – Público X Privado.....	120
Gráfico 16 – Relação com a leitura.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da Ficção Histórica por Jameson	60
Quadro 2 – Características da Ficção Histórica por Anderson.....	62
Quadro 3 – Respostas da questão 4	112
Quadro 4 – Resposta questão 5 – controversas.....	114
Quadro 5 – As explicações mais elaboradas	115

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Questão 3.....	110
Tabela 2 – Questão 4.....	111

LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES-PROEX	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Programa de Excelência Acadêmica
EM	– Ensino Médio
GT	– Grupo de Trabalho
HQ	– História em Quadrinho
LAPEDUH	– Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
REDUH	– Revista de Educação Histórica
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
MLC	– <i>Covering Law Model</i>

Sumário

1. O INÍCIO DO PERCURSO: AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, O ENSINO DE HISTÓRIA E A LITERATURA COMO FONTE E EVIDÊNCIA HISTÓRICA.	18
2. HISTÓRIA E LITERATURA	25
2.1 O percurso da Literatura e a relação entre Literatura e História	25
2.1.1 A Escrita da História	26
2.2 Ficção e realidade: Plausibilidade	30
3. RELAÇÃO ENTRE FICÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA.....	33
3.1 As primeiras discussões sobre a narrativa como um paradigma	33
3.2 O paradigma narrativístico como defendido por Jörn Rüsen	40
3.3 A narrativa de ficção histórica	48
3.4 O sujeito e o cotidiano em narrativas de ficção histórica	51
3.5 Narrativas de Ficção Histórica e suas aproximações com Narrativas Históricas: Literatura como fonte histórica	59
3.5.1 Narrativa Histórica e Narrativa de Ficção Histórica: Constituição de sentido.	64
4. A PESQUISA, OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS, INSTRUMENTOS APLICADOS E A METODOLOGIA	69
4.1 Pesquisas nas Bases de Dados	69
4.2 Estudos Exploratórios	76
4.2.1 Estudo exploratório 1: Conhecimento Histórico, Consciência Histórica e Literatura: segunda guerra em discussão	76
4.2.2 Estudo exploratório 2 – Peça teatral e Empatia Histórica	82
4.2.3 Estudo exploratório 3 – Os sujeitos da e na história	88
4.2.4 Estudo exploratório 4 – História de vida.....	88
4.2.5 Estudo exploratório 5 – Aprendizagem de conceitos e conteúdos históricos a partir de textos de ficção histórica é possível?.....	95
4.3 Instrumentos Piloto	104

4.3.1 Instrumento piloto da pesquisa com professores de História.	117
5. O PROFESSOR E A NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA COMO FONTE ..	125
5.1 O convite para a pesquisa e seus partícipes	126
5.1.1 A pesquisa na prática e as produções de cada professor.....	129
5.2 Literatura como fonte histórica na práxis	130
5.2.1 Literatura ou Ficção Histórica?	130
5.2.2 A plausibilidade histórica das narrativas de ficção histórica	132
5.3 O professor historiador e seu olhar para o sujeito da História	134
5.3.1 O olhar para o sujeito na práxis	135
5.4 O cotidiano na narrativa de ficção histórica e o olhar do professor	137
5.5 A experiência e a motivação histórica na narrativa de ficção histórica e sob olhar do professor	139
5.6 A orientação histórica na produção da narrativa do estudante	143
5.7 Brevíssima avaliação da experiência com pesquisa colaborativa	145
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	158
ANEXO 1	158
ANEXO 2	165
ANEXO 3	175
ANEXO 4	183
APÊNDICES	188
APÊNDICE 1 – CONVITE	188
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO	189
APÊNDICE 3 – A DESCRIÇÃO DA PESQUISA COLABORATIVA	190

1. O INÍCIO DO PERCURSO: AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, O ENSINO DE HISTÓRIA E A LITERATURA COMO FONTE E EVIDÊNCIA HISTÓRICA.

As discussões na área da Educação Histórica chegaram até mim em 2009, quando fui apresentada a um grupo de professores de História que frequentavam uma disciplina permanentemente ofertada, às quintas-feiras à tarde, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE na Universidade Federal do Paraná, ministrada pela professora Dr.^a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, que também é coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, ao qual sou filiada como pesquisadora desde 2010. Entre 2011 e 2013 realizei minha pesquisa de mestrado, que resultou na dissertação intitulada *Narrativa Literária e Aprendizagem Histórica nos Anos Iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de História*. Durante o processo de elaboração desse trabalho a reflexão sobre a relação entre ensino de História e Literatura permitiu verificar que os manuais didáticos de História apresentam em seu interior muita Literatura (excertos, indicações de leitura e alguns textos completos). Foi possível perceber que essa presença não garante que os professores consigam trabalhar com narrativas literárias como fontes e evidências. Sobre os autores dos manuais analisados percebeu-se que por vezes eles indicam os textos literários como um disparador da discussão e o dispensam em seguida, ou seja, não há análise, discussão ou atividades interpretativas. Contudo, há várias pesquisas, como as de Hillary Cooper (2012), que comprovam a existência de narrativas literárias como evidências e fontes históricas e não apenas ilustrações de momentos ou fatos historiográficos.

Os objetivos propostos para a pesquisa de mestrado foram atingidos e durante o processo outras questões surgiram, todavia agora não mais relacionadas ao ensino de História, mas ao aprendizado de História, isto é, quais são as operações mentais e cognitivas elaboradas por jovens estudantes quando aprendem História em contato com a Literatura. Essas inquietações conduziram-me à produção de um projeto para ingresso no doutorado, o que só se efetivou em 2017. Naquele momento, a pesquisa apontava para a investigação relacionada ao trabalho efetivo com obras paradigmáticas, contudo durante o processo e o andamento inicial da pesquisa foi possível perceber que o caminho seria diferente porque os jovens estudantes do Ensino Médio de escola pública raramente recebem a recomendação de leitura de obras paradigmáticas. Tal indicação, aparentemente, ocorre com maior frequência no

início da Educação Básica, no Ensino Fundamental I, nível em que o maior número de docentes é licenciado em Pedagogia e, apesar de seus esforços, nem sempre dispõem de materiais, condições de trabalho ou até mesmo formação para aprofundar a discussão entre Literatura e História.

Não sendo frutífero o trabalho com os livros paradidáticos, procurei então a relação entre textos literários estudados ou trabalhados no Ensino Médio e que teriam fundo histórico. Não demorou muito para compreender que, praticamente, toda a indicação de leitura de texto literário para esse nível de ensino, seja produzida no Brasil ou não, circula no contexto de produção entre os séculos XIX e XX, momento de constituição de nações, guerras, conflitos, revoluções enfim movimentos sociais e humanos que influenciam sobremaneira a História.

A partir desse momento dois movimentos concomitantes foram trilhados. O primeiro ligado a uma pesquisa em repositórios eletrônicos, bibliotecas virtuais e sites em busca de pesquisas que abordassem a aprendizagem histórica tendo textos literários como fonte. As buscas foram guiadas por palavras-chave – aprendizagem de História; Literatura e História. As pesquisas que relacionam narrativas literárias e narrativas históricas não constituem um acervo extenso no campo da Educação Histórica, mas há uma discussão bastante intensa sobre as possibilidades, encontros e desencontros entre a Literatura e a História. No entanto, a maioria não está associada ao processo de aprendizagem da História e sim nas similaridades ou diferenças entre as abordagens e metodologias dos dois campos de estudo.

O segundo movimento foi a aplicação de quatro estudos exploratórios no espaço em que ministrou aulas de Língua Portuguesa: a) Estudo realizado em 2018 com uma turma de 2º ano do Ensino Médio, baseado em Azambuja; b) Leitura, discussão e reflexão sobre o contexto de produção da obra *Eles Não Usam Black-tie*, no primeiro semestre de 2018, durante as aulas de Português com 3º ano do Ensino Médio; c) Ainda em 2018, segundo semestre, na turma na qual cumpria o crédito de Prática de Docência I, o trabalho com a obra paradidática *Meninos sem pátria* foi instrumento para interpretação e elaboração de atividades que envolvem História e Literatura como fonte; d) Durante o ano letivo de 2019 o estudo ocorreu com jovens estudantes dos 2º e 3º ano Ensino Médio a partir do poema *O Uruguai*, e dos romances *Casa de Pensão* e *Clara dos Anjos*. Nas discussões de aula situações e

questões históricas apareceram como parte do processo de interpretação que os jovens estavam elaborando no processo de aprendizagem.

Fazendo uma análise desse processo de estudos exploratórios e mediante aplicação de instrumentos de investigação é possível, chegar a alguns indicativos. O primeiro é observar que a narrativa de ficção histórica envolve os leitores e conduz a reflexões sobre o processo e o contexto de produção. Tal interpretação leva os estudantes a questionamentos interessantes sobre os processos históricos e como se constituem alguns fatos historiográficos. Os jovens estudantes percebem a presença de pessoas comuns no processo histórico, contudo por vezes sentem dificuldades em atribuir valor histórico a seus feitos, por não serem conhecidos ou reconhecidos como heróis.

Diante da reflexão e a partir dos estudos exploratórios em casos específicos realizados, bem como da confirmação de que os jovens demonstram interesse por Literatura a investigação ganhou nova perspectiva. O foco passou a ser o professor de História.

As observações prévias conduzem minimamente a duas possibilidades de trabalho com ficção histórica por parte do professor de História. a) Trabalho intuitivo, no qual talvez o professor estimulado por manuais didáticos, questões pessoais e de identificação com determinado autor apresenta a narrativa de ficção histórica como uma ilustração ou simplesmente como um texto. Em relação a isso não há discussão sobre a constituição de sentido no tempo, tão pouco sobre o sujeito apresentado no e pelo texto literário. Desse modo, não há exploração da narrativa como fonte. b) O trabalho pode ser realizado por afinidade de conteúdo, por exemplo, o conteúdo substantivo é Segunda Guerra e o professor apresenta um excerto do *Diário de Anne Frank*. Nesse caso, quando o professor de História indica a leitura e toma como método apenas a comparação entre as informações que constam na obra com informações canônicas da historiografia, também não está realizando um trabalho com a fonte. Esses modos de trabalhar não passam pelo crivo de uma teoria da aprendizagem e, por isso, me conduzem a pensar sobre a efetivação da aprendizagem histórica com a atribuição de sentido no tempo, como defendida por Rüsen (2001, 2012, 2015).

Assim, considerando que essa pesquisa está preocupada com a maneira pela qual se estabelece o aprendizado histórico a partir do sentido e na relação presente-

passado observado a partir das fontes de ficção histórica, de seus personagens e intenções foi possível chegar ao recorte do objeto, ou seja, o lugar dos sujeitos nas narrativas e sua relação com a aprendizagem, bem como à delimitação da população a ser investigada – professores de História. Como a preocupação aqui é com aprendizagem histórica, foi necessário fazer um recorte na população. Isso conduziu à amostra – professores de História que têm ou tiveram contato com a Educação Histórica. Levando em consideração que esse grupo específico está preocupado com a aprendizagem a partir das fontes teve a possibilidade de propor uma pesquisa em colaboração. Dessa forma foi viável colocá-los em contato com os debates percorridos sobre a constituição da narrativa de ficção histórica e suas aproximações com as narrativas históricas. Desse modo foi possível propor experiências com a Literatura e, assim, montar uma proposta de trabalho com estudantes. Foi também viável justificar teoricamente as escolhas feitas durante o processo.

Assim tornou-se relevante olhar para o professor e investigar qual o seu comportamento diante da ficção histórica. Todo esse esforço se deu porque as respostas dos alunos foram realmente instigantes e suas elucubrações importantes no processo de aprendizagem histórica. Explicitarei essa discussão apresentando detalhadamente cada instrumento e os resultados obtidos no capítulo 4, relativo à metodologia e pesquisa.

Os estudos exploratórios e instrumentos de investigação aplicados foram importantes para a constituição dos objetivos, questões e encaminhamentos da pesquisa.

As questões de investigação foram elaboradas partindo do pressuposto que os professores pesquisados se relacionam com a Literatura de modo geral e em particular com a ficção histórica. A partir desta constatação foi necessário investigar:

- Que lugar os professores atribuem à narrativa de ficção histórica na formação do pensamento histórico?
- Que pressupostos orientam o trabalho de professores de História com narrativas ficcionais históricas que possibilitam a interpelação plausível do passado levando em consideração a ação dos sujeitos na História?
- Professores de História trabalham com romances históricos utilizando-os como fontes e evidências históricas?

- Na percepção do professor de História os jovens estudantes do Ensino Fundamental II e Médio aprendem conteúdos históricos a partir da leitura de romances históricos?

Tendo como base as questões de investigação foi estabelecido o objetivo geral.

OBJETIVO GERAL

- Investigar se a partir da perspectiva do professor de História a narrativa de ficção histórica permite aos estudantes do Ensino Fundamental II e Médio recuperar o lugar e as ações dos sujeitos da História na aprendizagem histórica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Pesquisar como a discussão historiográfica debate a questão dos sujeitos na História.
2. Compreender as especificidades e significados das narrativas históricas e as de ficção histórica.
3. Investigar de que maneira os professores de História se relacionam com a narrativa histórica e com a narrativa de ficção, principalmente as que apresentam os sujeitos comuns, ou medianos.
4. Analisar de que modo as propostas de trabalho de professores possibilitam que estudantes do Ensino Fundamental II e Médio interpelem os sujeitos do passado a partir de narrativas de ficção histórica e de narrativas históricas.

Em decorrência das questões e dos objetivos construí a tese:

- A narrativa de ficção histórica permite por sua natureza determinadas relações com o passado, entre elas recuperar o lugar e as ações dos sujeitos da História. Neste aspecto, afirma-se que é possível aos jovens estudantes do Ensino Fundamental II e Médio interpelarem o passado, aprendendo a interpretar plausivelmente as ações dos sujeitos na História quando confrontados com narrativas históricas, historiográficas e de ficção histórica, a partir do trabalho realizado pelos professores.

A metodologia qualitativa foi a base para a construção da tese acompanhada da pesquisa colaborativa conforme defendida por Ibiapina (2008). A pesquisa foi realizada com um grupo de professores de História com discussões avançadas ou iniciais no campo da Educação Histórica. A escolha desse corpus se deu pelo seguinte motivo: como princípio a Educação Histórica trabalha com e a partir de fontes, considerando que a Literatura de cunho histórico é uma fonte temos então um maior engajamento desse grupo com e no trabalho com a ficção histórica.

A tese está estruturada em seis (6) capítulos assim distribuídos:

No Capítulo 1 – Fez-se a apresentação da proposta de pesquisa, sob o título O Início do Percurso: As pesquisas em Educação História, o Ensino de História e a Literatura como fonte e evidência histórica, com a descrição do percurso de pesquisa. No Capítulo 2, sob o título de História e Literatura a partir da História da Literatura, apresenta-se com o objetivo de compreender as especificidades e significados das narrativas históricas e as de ficção histórica. Esse objetivo maior foi dividido em dois momentos: entender como a história da literatura define a relação entre Literatura e História e verificar de que maneira o historiador alemão Jörn Rüsen discute questões como plausibilidade em narrativas de ficção histórica.

O capítulo 3, Narrativa de Ficção Histórica e Narrativa Histórica, é composto por cinco tópicos: as primeiras discussões sobre a narrativa como um paradigma no qual se discute e apresenta a constituição do paradigma narrativístico; o paradigma narrativístico como defendido por Jörn Rüsen cujo objetivo é discutir e apresentar a construção do paradigma e da matriz disciplinar de Rüsen; a narrativa de ficção histórica; o sujeito e o cotidiano em narrativas de ficção histórica reflexão a partir de Lukács sobre o romance histórico do século XIX, tópico em que se apresenta o sujeito e o cotidiano na literatura de ficção histórica e, finalmente, Narrativas de Ficção História e suas aproximações com Narrativas Históricas, tendo a Literatura como fonte histórica. Nesse item, a partir da teoria e do percurso da Literatura, foram apresentadas as características da ficção histórica. Em cada um dos subtópicos procurou-se estabelecer vínculos categoriais entre as narrativas históricas e as narrativas de ficção histórica.

O capítulo 4, A pesquisa, os estudos exploratórios, instrumentos aplicados e a metodologia subdividido em: Pesquisas nas Bases de Dados; Estudos Exploratórios e Instrumentos Piloto.

O capítulo 5, O professor e a Narrativa de Ficção Histórica como fonte, conceitua pesquisa colaborativa com base em Ibiapina e Ferreira (2007) e Ibiapina (2008). Está subdividido em sete itens: O convite para a pesquisa e seus partícipes; Literatura como fonte histórica na práxis; O professor historiador e seu olhar para o sujeito da História; O cotidiano na narrativa de ficção histórica e o olhar do professor; A experiência e a motivação histórica na narrativa de ficção histórica e sob o olhar do professor; A orientação histórica na produção da narrativa do estudante e, Brevíssima avaliação da experiência com pesquisa colaborativa. O quinto capítulo além da conceituação e da exposição da metodologia da pesquisa traz análise a partir de categorização dos trechos das obras trabalhadas, analisa os encaminhamentos e faz aproximações entre os conceitos da ciência da História com as características da ficção histórica.

Finalmente, o Capítulo 6, Considerações Finais, faz uma retomada dos objetivos e encaminhamentos metodológicos seguidos, bem como apresenta considerações e resultados alcançados a partir das análises no processo de investigação.

2. HISTÓRIA E LITERATURA

As reflexões sobre como a Literatura aparece na História e vice-versa acompanham minhas pesquisas, investigações e preocupações de modo insistente há alguns anos. Neste capítulo apresento o percurso teórico palmilhado para compreender e apreender a relação entre essas duas vertentes das ciências humanas e, como impactam uma à outra, ou melhor, se há impacto entre e sobre elas.

A professora, Dr.^a Marilene Weinhardt, *expert* em Literatura e ficção histórica, afirma no início de seu texto *Romance Histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular*

Narrativas históricas e narrativas ficcionais têm pontos relevantes em comum, marcados já no substantivo, particularmente o processo de criação de realidade firmado no ato de narrar. Entretanto, as diferenças que os adjetivos comportam não são acidentais ou acessórias. (WEINHARDT, 2001, p.13)

É exatamente sobre os adjetivos que procurei me debruçar refletindo sobretudo as mudanças conceituais que sofreram Literatura e História nos séculos XIX e XX. Sendo assim, o objetivo desse capítulo foi compreender as especificidades e significados das narrativas históricas e as de ficção histórica. Esse objetivo maior foi dividido em três momentos: 1) entender como o percurso da Literatura define a relação entre Literatura e História; 2) compreender a Literatura como artefato cultural, fonte histórica, evidência do passado; 3) verificar de que maneira o filósofo alemão Jörn Rüsen discute questões como plausibilidade em narrativas de ficção histórica.

2.1 O percurso da Literatura e a relação entre Literatura e História

A produção de obras literárias e a influência de fatos históricos é tema de várias discussões há muito tempo. No senso comum há quem considere que a narrativa literária não tem compromisso com a verdade e, portanto, não tem relação com fatos históricos e em contrapartida há quem a defenda como uma forma de expor situações e fatos do cotidiano que impactam a sociedade e a vida prática das pessoas, pois estão diretamente ligados a questões históricas e, portanto, são expressões da verdade. Qual seria a origem dessas afirmações?

Apresento algumas considerações baseadas na obra de Luiz Costa Lima professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; um estudioso dedicado a discutir teoria da Literatura, História e crítica literária. As considerações que apresento tem dois objetivos: entender como estudiosos da Literatura definem a relação entre Literatura e História e refletir sobre a origem das afirmações contraditórias expostas.

A obra em estudo foi publicada em 2006 sob o título *História. Ficção. Literatura* está dividida em três seções exatamente como anunciado pelo título e discute a relação que muito interessa a essa pesquisa, a saber qual a relação entre a escrita da História e da Literatura e de que modo a Ficção exerce influência nessa escrita. A perspectiva apresentada e justificada por Costa Lima é a de um estudioso para quem a História é ferramenta importante para a condução de suas reflexões sobre a Literatura.

2.1.1 A Escrita da História

Costa Lima estuda a escrita da História a partir dos gregos. Apresento algumas considerações feitas pelo autor a partir de seus estudos baseados em pesquisadores dedicados a essas questões, principalmente nas narrativas produzidas por gregos e romanos. Apesar de não ser esse o foco da discussão dessa pesquisa, nos auxilia a compreender quais preocupações a escrita da História antiga, clássica, suscitou em estudos realizados nos séculos XIX e XX.

O primeiro problema apresentado diz respeito à oralidade, no século V a.C. época em que os historiadores dispunham de relatos orais e contavam com a memória de seus informantes e suas experiências e vivências pessoais para construir as narrativas que consolidaram eventos, fatos e fatores que percorreram longo espaço temporal, as discussões sobre a oralidade aparecem em diversos estudos, e de modo frequente esbarram em arquétipos de validade temporalmente distantes da produção narrativa clássica. Assim sendo, estudiosos formulam críticas a essas reflexões, que recaem com frequência na questão da confiabilidade das fontes tornando a discussão circularmente ineficaz. Mas essas discussões trazem questão interessante sobre a perspectiva das narrativas: é possível inferir que os pontos de vista dos narradores e autores dos fatos podem apresentar percepções parciais repletas de julgamentos, crenças ou afeições por determinado personagem ou fato ocorrido. Portanto, a

questão que se apresenta é a da confiabilidade. Em tempos mais recentes, no final do século XX, a oralidade é defendida por Thompson (1998) que afirma: “A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também caminhar para o futuro construído por elas mesmas.” É obvio que os estudos, critérios e interesses são outros, mas cabe destacar que o tema discutido, pensado e pesquisado como um problema por alguns passou a ser entendido como positivo quando olhado por outro viés.

A diferença entre a escrita do historiador e do poeta é também questão amplamente debatida. As afirmações de algumas personalidades ligadas ao estudo da escrita da História foram expostas e discutidas por Luiz Costa Lima (2006). É razoável dizer que durante vários momentos na História afirmou-se categoricamente que o historiador era autoridade e sua palavra era vista, recebida e compreendida como a única verdade. Nesse mesmo momento ao poeta cabiam as preocupações relacionadas à estrutura da linguagem e os rigores da formalidade e da métrica. Porém, o trabalho do historiador é também a escrita, assim sendo, nova questão se apresenta nas análises de caracterização e classificação do que pertence ao historiador e o que é o poeta. Em busca dessa distinção, o rol de componentes a serem examinados cresce, e especialistas da História e da linguagem analisam textos épicos e focam suas discussões na plausibilidade e nas prováveis influências recebidas no momento da escrita. Entre os tópicos debatidos estão o método e a seleção dos acontecimentos, as influências sociais, políticas e religiosas sofridas pelos autores dos textos clássicos no momento da escrita.

A influência da religião, das crenças e dos mitos gregos e romanos estão presentes e fortemente marcados nos poemas épicos. A começar pelo pedido de inspiração e autorização que o aedo submete a musa¹. Quando o faz, deseja contar os fatos, as histórias como aconteceram; o rapsodo só inicia o canto depois que recebe a permissão da musa.

Além do pedido de autorização havia outro elemento importante no desenrolar da narrativa, que pode ser interpretado como parcialidade, pois há de modo bastante recorrente a interferência de deuses e deusas nos fatos e acontecimentos. A presença

¹ O ritual de permissão estava ligado à deusa da memória Mnemosine, que da união com Zeus gerou nove musas: Calíope era a Musa da Eloquência; Clio ou Kleio a Musa da História; Erato a Musa da poesia romântica; Euterpe a Musa da Música; Melpômene a Musa da tragédia e alegria; Polímnia a Musa da poesia lírica; Terpsícore a Musa da dança; Talia a Musa da comédia e Urânia a Musa da astronomia.

desses personagens vai além do divino, uma vez que extrapolam os limites da religiosidade e se aproximam da política com acordos em defesa de partes envolvidas no conflito ou, no mínimo, de um sujeito protegido e amparado por poderes sobrenaturais. Muitas vezes os protegidos eram semideuses, fruto do encontro de deuses ou deusas com mortais, um exemplo é Hércules, filho de Zeus com a mortal Alcmena. Tal proteção era do conhecimento geral e considerada natural, às vezes em um conflito estavam envolvidos dois protegidos, um em cada lado do combate. Quando isso ocorria ficava visível a existência de competição também entre as divindades. Qual deus ou deusa exercia mais poder de mando e qual protegido dotaria de maior destreza e habilidade com as armas ou nas negociações.

Outra situação que envolve a religiosidade surgiu de um questionamento ligado ao registro escrito da História de alguns povos na comparação com outros que viviam na mesma época. É o caso dos persas e dos egípcios, por exemplo. A hipótese elaborada por Momigliano (1990) é que, “para o hebreu bíblico, história e religião fossem unos”, esse posicionamento faz pensar sobre a influência exercida pela narrativa contida na Torá e que esta atendia satisfatoriamente à necessidade de que o registro histórico fosse pela aceitação e propagação da fé e pela disseminação da cultura daquele povo.

Costa Lima (2006) afirma que, segundo os estudos de Nancy Struever (1970), com o advento do cristianismo houve um deslocamento na forma de narrar fatos heroicos e que, “pela força que assumiam as técnicas de persuasão, a cristianização da retórica fora nociva aos historiadores fosse pela subsunção do *lógos* a princípios que se julgavam inquestionáveis, fosse pela linguagem suntuosa” (COSTA LIMA, 2006, p. 34). Assim, fica evidente que a religiosidade, as crenças e os mitos exerciam ou podiam exercer influência no modo de narrar e nas escolhas dos eventos a serem narrados. Desse modo, a questão deixa de ser apenas religiosa e passa a ser também política, na medida em que as escolhas contribuem com a percepção de um líder ou de um povo e a influenciam. Também é social, uma vez que o ponto de vista pode conduzir à interpretação de que um determinado povo ou exército é mais preparado que outro no uso de armas, no modo de combater, se eram bons ou maus cavaleiros ou se sua especialidade estava na luta corporal, descrevendo a partir desse olhar a cultura dos povos e estabelecendo assim uma verdade sobre eles e seus costumes.

A estética da apresentação do texto também faz parte da discussão sobre a escrita da História. Há estudiosos que defendem que ao poeta cabe a estética do verso e não a preocupação com a exposição da verdade e ao historiador cabe a responsabilidade de apresentar fatos, dados e a verdade. Porém, é necessário considerar que a apresentação rigorosa dos dados depende intimamente do modo como são textualmente apresentados, ou seja, as informações e sua veracidade ou plausibilidade são afiançadas por um texto escrito que obedeça, que siga e respeite as normas e regras gramaticais, lexicais, semânticas, sintáticas e estilísticas de cada gênero.

Seguindo esse pressuposto poetas e historiadores sofrem influências no processo de seleção dos acontecimentos a serem relatados e no modo de dizer, de escrever. Essa influência pode ser interna e externa. As relações externas estariam associadas à historiografia, aos eventos e as relações internas às analogias e hipóteses. Cabe, porém, neste ponto refletir sobre os objetivos de escrita e lembrar que são diferentes, ou seja, os historiadores e poetas produzem com fins distintos, portanto, a produção do historiador não deve ser analisada de modo a procurar falhas e faltas sob pena de analisar “como o historiador seleciona o que relata só importa para verificar se distorce o que sucedeu” (Costa Lima, 2006, p. 37)

É possível concluir que os pontos perturbadores indicados nessa exposição se revelam como que interdisciplinares, ou seja, as implicações, ações e decorrências não são isoladas. De modo que ao observar a presença de elementos religiosos não será possível dissociá-los completamente das políticas e estas, por sua vez, da sociedade e todos esses encaminhamentos procuram aproximação com a *alétheia*, o que é incessantemente procurada como elemento central da escrita da História.

Preocupar-se com a construção do texto não supõe considerar-se a verdade (*alétheia*) uma falácia convencional; a procura de dar conta do que houve e porque assim foi é o primeiro diferenciador da escrita da história. Ela é a sua aporia. Analiticamente, porém, cabe mostrar os poros que nela se infiltram, assim como que *alétheia* não se esgota no plano da factualidade. (COSTA LIMA, 2006, p. 37).

A preocupação que surge a partir de todas as reflexões está relacionada à verdade. E, com a verdade surgem outras preocupações, principalmente o método e a seleção de informações. Nesse sentido há autores que temem a perda do método, que este seja transformado em fantasia ou alegoria pela escrita da ficção.

Contemporaneamente, estudiosos da ficção histórica mostram que a escrita desse gênero não tem a intenção de suprimir ou absorver a escrita de historiadores e de sua ciência, mas sabem que a Literatura tem plena condição de contribuir a partir de diferentes olhares e ampliar as perspectivas sobre os fatos e evidências históricas. A Literatura é uma das muitas fontes possíveis de serem exploradas pelas ciências humanas, em particular pela História.

2.2 Ficção e realidade: Plausibilidade.

Alcançar o conhecimento histórico exige método. O conhecimento resulta na produção de uma narrativa elaborada a partir da interpretação de fontes e vestígios do passado. Os recursos metodológicos da ciência da História conduzem à verificação da plausibilidade. Segundo Rüsen todas as ciências buscam aceitação e compreensão a partir de critérios de veracidade. Desse modo, afirma que “mediante procedimentos metódicos a ciência reivindica verdade para seus conhecimentos, e esses conhecimentos, por sua vez, dependem, para ser obtidos e fundamentados, de regulações metódicas.” (RÜSEN, 2015, p. 61)

Segundo o autor, é preciso perceber se a narrativa histórica desperta confiabilidade auxiliando o homem a orientar-se no tempo e isso exige um método para alcançar o “saber histórico” encontrado nos vestígios do passado. “O método torna o saber, mediante a verificabilidade de suas sentenças, apto a ser fundamentado. Plausibilidade, pertinência, aptidão à fundamentação – três designações que convergem para uma única: verdade. (RÜSEN, 2015, p. 61). Portanto, para obtenção da verdade, os fundamentos e regras do método são indispensáveis. Se as expressões culturais de cientificidade têm a pretensão de ser plausíveis, então como validar? Rüsen (2001), refletindo sobre a verdade, afirma que a identidade social exerce influência na constituição do que é crível pelo homem. Porque constituir a identidade

efetiva-se, pois, numa luta contínua por reconhecimento entre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, que não podem dizer quem ou o que são, sem ter de dizer, ao mesmo tempo, que ou o que são os outros com os quais têm a ver. Porque isso é assim e porque as histórias são também atribuições de identidade (razão pela qual se trata igualmente de uma questão de poder saber quem pode contar a história a quem, história que diz a este quem ele é), não se costuma acreditar cegamente nas histórias. (RÜSEN, 2001, p. 87)

O vocábulo e o conceito de verdade assumem múltiplas perspectivas culturais. Por isso, Rüsen (2015) produziu uma pequena, mas significativa e elucidativa relação de exemplos de pretensas verdades, são elas: Verdade científica, prática, política, terapêutica, técnica, estratégica, estética, retórica e religiosa. O autor alerta que existem inúmeras possibilidades de ampliação dessa lista, o critério é que sejam formas de constituição cultural de sentido pelo homem, Jörn Rüsen define esse complexo entrelaçador cultural, no qual as verdades são expostas ao afirmar que

Verdade tem que fazer sentido, e possui sentido quando é útil à vida. A vida humana sempre é mais do que um mero processo biológico – ela quer ser também, como Aristóteles já o sublinhara, uma “boa” vida. [...] Assim, o princípio superior da verdade cultural refere-se ao que faz a vida humana “boa” e “feliz”. (RÜSEN, 2015, p. 63)

Para a ciência da História a verdade tem importância na estruturação do pensamento histórico. O pensamento histórico constitui sentido a partir das experiências temporais e contextos que orientam culturalmente o homem. A orientação e a pretensão de verdade vinculam-se narrativisticamente, recorrendo a exemplos, autoridades, divindades testemunhas e testemunhos enfim a elementos que comprovem e sustentem a plausibilidade do fato ou da ação.

O método científico da História aponta para a necessidade de entender o funcionamento lógico das diversas possibilidades de validação da plausibilidade. Diante disso, Rüsen explicita algumas categorias próprias da constituição do pensamento histórico como: a experiência, a explicação, o significado e o sentido histórico.

Para Rüsen (2015) a experiência é o modo de relatar o passado e a temporalidade apresentada pela narrativa que traz para o presente o acontecimento do passado. A explicação busca a verdade pela forma como explica e expõe os acontecimentos pretéritos. O significado procura confirmar o passado a partir de fontes e evidências encontradas no presente. A pretensão de verdade pelo sentido está representada pela narrativa que reflete e refrata “o efetivo acontecimento do passado em um significado para o presente.” (Rüsen, 2015, p. 65)

Esses quatro elementos agem simultaneamente e, sob determinada ótica, podem ser objetivos, o que seria problemático para a História, porque engessa o método. Sob outra perspectiva poderão ser intersubjetivos o que a aproxima da

ciência da História, porque se materializam na narrativa e metodicamente se apresentam por meio do discurso. A prática discursiva permite tanto contestar ou refutar a fonte quanto questioná-la extraindo “informações confiáveis” do passado.

Diante disso, surgem as quatro plausibilidades do pensamento histórico. São elas a empírica, a teórica, a normativa e a narrativa.

A plausibilidade empírica tem relação direta com a fonte e com a informação apresentada. Independente do contexto em que a fonte se manifeste, seja cultural, religioso, ideológico, o fato ou a ação apresentada será reconhecida como verdadeira. Uma guerra, por exemplo. A plausibilidade teórica está relacionada à explicação. Quanto maior a fundamentação, o argumento explicativo, maior o status de verdade. Plausibilidade normativa se constitui por meio das perspectivas intersubjetivas, ou seja, o passado se torna presente a partir das carências de orientação da vida prática no presente. As carências podem ser específicas e surgir por demandas sociais, religiosas, econômicas. O importante é o método que fundamenta a análise desse passado permeado de interesses subjetivos. A plausibilidade narrativa é igualmente intersubjetiva, porque a elaboração da narrativa lança mão de formas explicativas que buscam convencer e apresentar concordâncias com situações da vida prática subordinadas a questões que provocam ou suscitam carências de orientação do tempo presente.

A intersubjetividade, segundo Rüsen (2015), possui uma dimensão humana que permite ao homem interpretar situações históricas a partir de seu horizonte de expectativas e de suas perspectivas culturais do presente. As representações históricas devem ter um componente de identificação com o receptor, ou seja, é necessário que haja na narrativa ou na fonte “elementos identitários, que dizem respeito ao ser humano do homem” essa aproximação identitária proporciona experiências humanas compartilhadas que podem influenciar no agir humano do presente criando situações de empatia e reconhecimento da alteridade do outro.

3. RELAÇÃO ENTRE FICÇÃO HISTÓRICA E NARRATIVA HISTÓRICA

3.1 As primeiras discussões sobre a narrativa como um paradigma

O paradigma narrativista surgiu de muitas concordâncias e discordâncias teóricas e ideológicas e, com objetivo de realizar uma breve memória desse debate, apoiada em um texto de Allan Megill, publicado na obra organizada por Jurandir Malerba, sugiro uma retrospectiva.

Com uma preocupação mais voltada para o discurso e a meta-história, Megill (2016) adotou o termo *historiologia*², que de acordo com o autor foi o resultado do aparecimento de uma disciplina profissional da História no final do século XIX com a tensão entre a proclamação científica da História e a influência cultural da ciência natural e do positivismo. Este mesmo autor postula a existência de quatro orientações: analítica, hermenêutica, idealista e linguístico-narrativista. Sendo que as orientações analítica, hermenêutica e idealista surgiram de controvérsias no final do século XIX sobre o caráter das ciências humanas, tais embates aconteceram principalmente na Alemanha. Já a orientação linguístico-narrativista ganhou forma e entrou de fato nos debates acadêmicos já nos finais dos anos 1970.

Contudo, as discussões não são recentes, uma vez que desde o século XVII até o século XIX os debates sobre a metodologia da História eram pautas entre filósofos e historiadores como, por exemplo, Georg Wilhelm Friedrich Hegel³, Friedrich Nietzsche⁴, Johann Martin Chladenius⁵, Giambattista Vico⁶, Ludovico Antônio

² Termo inglês com sentido de teoria da História, o vocábulo, contudo não teve a aderência pretendida e foi criticado pelas historiadoras Mary Fulbrook (1951) – UK; Margreth Mcmillan (1943) – CND, e pouco utilizado por historiadores que adotaram a expressão Teoria da História. Diante disso, com objetivo de evitar possíveis controvérsias conceituais e terminológicas, neste trabalho o termo será substituído por historiografia.

³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1830) filósofo alemão idealista que abriu novos campos de estudo na História, Direito, Arte, entre outros, através dos seus postulados e da lógica dialética. O pensamento de Hegel influenciou pensadores como Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer, Friedrich Engels e Karl Marx.

⁴ Friedrich Nietzsche (1844-1900) filósofo, escritor e crítico alemão que exerceu grande influência no Ocidente. Sua obra mais conhecida é “Assim Falava Zaratustra”. O pensador estendeu sua influência para além da Filosofia, penetrando na Literatura, Poesia e todos os âmbitos das belas artes.

⁵ Johann Martin Chladenius (1710-1759) filósofo, teólogo e historiador alemão, apontado como um dos fundadores da Hermenêutica. É o autor de *Princípios Gerais da Ciência Histórica*, publicada originalmente em 1752.

⁶ Giambattista Vico ou Giovan Battista Vico (1668 - 1744) crítico da filosofia de Descartes e se diferencia dos pensadores iluministas por refletir sobre a religião e a política de forma conservadora tendo por base as teorias do passado e utilizando uma linguagem essencialmente teológica.

Muratori⁷. Cada um destes estudiosos, seja filósofo ou historiador, apresentou em seu tempo e estudos aspectos interessantes e críticas aos métodos de pesquisa da História, havendo pouca preocupação com a Teoria da Investigação e da Escrita Histórica. A exceção dessa afirmação pode ser endereçada aos filósofos contemporâneos, como Jörn Rüsen⁸, Margot Fleischer⁹, Leopold von Ranke¹⁰ e Johann Gustav Droysen¹¹. A partir de 1960 cientistas sociais, historiadores e acadêmicos literários voltaram suas preocupações para a teoria da ciência da História. Na primeira metade do século XIX encontramos o positivismo sistematizado por Isidore Auguste Marie François Xavier Comte¹² que definia três princípios

1) fenomenalismo, ou a visão de que apenas as coisas que podem ser percebidas pelos nossos sentidos, ou pelos instrumentos científicos que estendam nossos sentidos, são relevantes para o conhecimento; 2) correlacionismo, ou a visão de que a tarefa essencial da ciência é articular correlações entre fenômenos; e 3) fisicismo, ou a visão de que a Física é a maior ciência e deve ser imitada por todas as outras ciências: assim pensava-se que as correlações realmente importantes deveriam ter forma de leis universais, como a física. (MEGILL, 2016. p.37)

Dessa forma é possível notar que os positivistas queriam reivindicar o método de pesquisa da História para a ciência natural o que era absolutamente contrário às reivindicações dos historiadores e filósofos. Estes defendiam a História como uma ciência autônoma ligada às questões sociais. Henry Thomas Buckle¹³, contudo, insistia na busca de regularidade para as ações humanas. Situação rebatida por

⁷ Ludovico Antonio Muratori (1672-1750) escritor, historiador e filósofo, sacerdote católico, que se destacou como historiador e estudioso dos clássicos greco-latinos e como intelectual e acadêmico de referência da geração de finais do século XVIII.

⁸ Jörn Rüsen (1938) historiador e filósofo alemão. Os seus textos e investigações abrangem, sobretudo, os campos da Teoria e Metodologia da História, da história da Historiografia e da Metodologia do Ensino de História. Rüsen estudou História, Filosofia, Literatura e Pedagogia na Universidade de Colônia. Sua pesquisa doutoral discorre sobre a Teoria da História do intelectual oitocentista Johann Gustav Droysen.

⁹ Margot Fleischer (1931), especialista em Schopenhauer, estudiosa dos filósofos do século XIX e XX.

¹⁰ Leopold von Ranke (1795 – 1886) historiador alemão do século XIX que definiu o estilo de escrita da História, priorizando o método científico na pesquisa histórica com o uso de fontes primárias, uma ênfase na história narrativa e, especialmente, em política internacional (Aussenpolitik) e um comprometimento em mostrar o passado tal como realmente foi (wie es eigentlich gewesen ist). – Questão da objetividade ponto fundamental do pensamento historiográfico do século XIX.

¹¹ Johann Gustav Droysen (1808-1884) historiador alemão, publicista, político. Ganhador de prêmios importantes como da Ordem Maximiliana da Baviera para Ciência e Arte. Autor de várias obras, entre as quais se destaca *Historik*.

¹² Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857) filósofo francês que formulou a doutrina do Positivismo. Ele é considerado como o primeiro filósofo da ciência no sentido moderno do termo.

¹³ Henry Thomas Buckle (1821-1862) historiador britânico, autor da *História da Civilização na Inglaterra*. Autodidata, Buckle está associado ao positivismo historiográfico, tendo exercido grande influência entre intelectuais brasileiros do final do século XIX.

Droysen “sustentando que a história se preocupa com um mundo ético irreduzível ao mundo ideal ou material” (MEGILL, 2016, p.37). Mesmo assim a historiografia não ganhou notoriedade por seus interlocutores.

Em 1860 três autores ofereceram grande impulso à historiografia. São eles: o filósofo Wilhelm Windelband¹⁴, Wilhelm Dilthey¹⁵ e Max Weber¹⁶. Windelband que viveu entre 1848 e 1915 e propôs a distinção das ciências em nomotéticas (leis universais) e ciências ideográficas (descrição de realidades particulares). Para este autor, a História é ideográfica, sem sombra de dúvidas. Para o filósofo e historiador Dilthey que viveu entre 1833 e 1920, “as ciências naturais seguem o método da imparcial Erklären (explicação), enquanto as ciências humanas seguem o método da Verstehen (compreensão)” (MEGILL, 2016, p. 36). Para Dilthey a partir de alguns exercícios era possível estabelecer explicações e compreensões de intenções culturais não explícitas e o “espírito incorporado aos produtos culturais e eventos históricos” (MEGILL, 2016, p.36). Já para Weber, sociólogo que viveu entre 1864 e 1920, a História tem as dimensões investigativas da explicação e da interpretação em seus métodos de análise.

Para Hempel¹⁷, segundo Megill (2016), a historiografia podia ser geral ou particular, mas a particularizante não receberia o *status* de ciência, uma vez que seu maior interesse era demonstrar que a História ficaria acomodada assim que se adaptasse ao modelo universal¹⁸. Segundo Megill (2016) o verdadeiro interesse de Hempel era a explicação e não a História. De qualquer forma e com a controvérsia

¹⁴ Wilhelm Windelband (1848-1915) filósofo e professor alemão, um dos principais expoentes da Escola de Baden.

¹⁵ Wilhelm Dilthey (1833-1911) filósofo historicista alemão que deixou importante contribuição para a metodologia das Ciências Humanas. É considerado o criador do historicismo. Contestou a ampla influência que as doutrinas positivistas possuíam sobre as ciências humanas, especialmente as sociais, as históricas e as do psiquismo.

¹⁶ Karl Emil Maximilian Weber (1864 – 1920) sociólogo alemão que ocupa, junto a Émile Durkheim e Karl Marx, uma das bases da chamada tríade da sociologia clássica. Weber fundou um método de estudo sociológico baseado no que ele chamou de ação social e produziu estudos profícuos para a compreensão da formação do capitalismo. O livro mais difundido de Weber é ***A ética protestante e o espírito do capitalismo***, em que ele analisa a proximidade da formação do capitalismo com a disseminação do protestantismo.

¹⁷ Carl Gustav Hempel (1905-1997) escritor e filósofo alemão empirista lógico pertencente a um movimento do século XX na filosofia da ciência. Ganhador de prêmios como: Bolsa Guggenheim para Ciências Humanas, Estados Unidos e Canadá

¹⁸ Discussões mais aprofundadas relacionadas ao modelo universal e o conhecido exemplo do motor a diesel estão disponíveis na tese de Thiago Divardim de Oliveira. ***A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis***. p. 340-341 e o exemplo é também apresentado por Allan Megill. ***Historiologia/filosofia da escrita histórica*** p. 38.

com os estudiosos que defendiam o modelo de leis abrangentes¹⁹, a MLC (*covering law model*) houve um espaço a disposição de debates sobre a ciência da História até aproximadamente 1960, período este que por pouco não foi definido como “campo da historiografia analítica”. Essas discussões tiveram como debatedores Alan Henderson Gardiner²⁰, William Herbert Dray²¹, Arthur Coleman Danto²², Walter Bryce Gallie²³ e Hayden V. White²⁴.

Gardiner (1952) defendeu o MLC de uma forma sutilmente modificada. Dray (1957), Gallie e Danto ofereceram concepções narrativistas da história que, em pouco tempo, tornariam o MLC obsoleto, mesmo que Morton White tenha continuado a defendê-lo. Dray (1957), que propôs uma argumentação ainda útil em relação à discussão do MLC, enfatizou os motivos dos agentes e seus significados – uma preocupação que também se prestou, subsequentemente, a um foco na narrativa (MEGILL, 2016. p.39).

Assim é possível entender como a narrativa foi sendo incorporada e a História vai, aos poucos, ganhando *status* de ciência no meio acadêmico. A historiografia analítica, na linha da hermenêutica tinha como objetivo

discernir o que era singular em relação às ciências humanas em geral e, através disso, defendê-las – assim como os valores humanísticos em geral – contra a ameaça representada pelo positivismo, que era visto como insensível ante a cultura e a criatividade humanas (MEGILL, 2016. p.39).

¹⁹ Modelo de lei abrangente é um paradigma a partir do qual para que seja possível explicar um evento por referência a outro evento é necessário pressupor a correlação entre os eventos. Estes podem ser do tipo a ser explicado (*explananda*) ou do tipo citado como suas causas ou condições (*explanantia*). Sua raiz está fundamentada nos estudos de David Hume a ciência experimental e indutiva da natureza humana, segundo o autor quando dois eventos são ditos causalmente relacionados, tudo o que se quer dizer é que eles instanciam certas regularidades de sucessão que foram repetidamente observadas entre tais eventos no passado. Essa doutrina recebeu expressão mais rigorosa do positivista lógico Carl Hempel (1905–1997). <https://www.britannica.com/topic/covering-law-model>.

²⁰ Sir Alan Henderson Gardiner (1879-1963) de origem britânica linguista, arqueólogo, antropólogo e um dos principais Egíptólogos ingleses do início do século XX.

²¹ William Herbert Dray (1921-2009) foi um filósofo e teórico da História canadense. As contribuições mais significativas de Dray situam-se no campo da Filosofia Analítica da História e das Ciências Sociais. Dray destacou-se como um crítico das tendências positivistas, tendo enfatizado que os modelos explicativos das ciências naturais são insuficientes nas ciências humanas.

²² Arthur Coleman Danto (1924-2013) filósofo e crítico de arte americano recebeu influência de Andy Warhol, Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Professor emérito de filosofia da Universidade de Columbia desde 1951, crítico de arte da revista *The Nation*. Sua visão do desenvolvimento da arte inspirava-se na dialética histórica de Hegel.

²³ Walter Bryce Gallie (1912-1998) teórico social, teórico político e filósofo escocês. Professor de filosofia na Universidade de Keele, professor de lógica e metafísica na Queen's University of Belfast e professor de ciência política na Universidade de Cambridge.

²⁴ Hayden V. White (1928-2018) historiador e professor estadunidense, conhecido por seus trabalhos na área de Teoria da História. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX* (1973) foi seu trabalho mais conhecido. Dedicou-se também aos estudos relacionados à Teoria da História; História da historiografia; Teoria literária e Crítica literária.

Mas essa não era “contrária à escrita da história e suas formas existentes”. Para Martin Heidegger²⁵ e Hans-Georg Gadamer²⁶ a historiografia e a hermenêutica eram divergentes, contudo, mostravam possibilidades e disposição de voltar ao campo da História. O francês Raymond Aron,²⁷ pioneiro com a tese de doutoramento em 1938, inspirado principalmente em Weber, combateu o positivismo, no que diz respeito ao surgimento da História antes que o historiador a construa e continuou muito sensível à dimensão social-científica da História. Henri-Irénée Marrou²⁸, também de tradição hermenêutica, francês e historiador do cristianismo com grande influência de Dilthey consolida seus estudos em 1954 e 1966 com um viés menos voltado aos fatores intencionais da História como estrutura social.

Outros inspirados por Weber foram Paul Veyne e Paul Ricoeur. Este filósofo fenomenológico sob grande influência da hermenêutica e extremamente dedicado à historiografia procedeu a um importante levantamento historiográfico até 1980. No século XX foram influências importantes para o desenvolvimento da historiografia idealista, que surgiu em contraponto ao positivismo, os autores Benedetto Croce (1917, 1921, 1938 e 1941), Michael Oakeshott (1933), R.G. Collingwood (1946) e mais tarde Leon Goldstein (1976). Collingwood foi bastante importante pela defesa e estímulo da historiografia como um campo da ciência. As aproximações entre a historiografia hermenêutica e ideológica estão em que

ambas as linhas insistem que os métodos das ciências naturais são inadequados para o entendimento do mundo humano. Ambas focam no pensamento ou na ação intencionais dos seres humanos, tendendo a deixar de lado aqueles aspectos da vida humana que podem ser vistos como determinados pelo inconsciente, pela estrutura social, ou por outros fatores não intencionais (deve-se reiterar, entretanto, que Weber e seus seguidores

²⁵ Martin Heidegger (1889-1976) filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão. Foi um pensador seminal na tradição continental e hermenêutica filosófica, e é "amplamente reconhecido como um dos filósofos mais originais e importantes do século XX. Recebeu influência de Friedrich Nietzsche, Immanuel Kant e exerceu forte influência em Hannah Arendt, Michel Foucault e Jacques Derrida.

²⁶ Hans-Georg Gadamer (1900-2002) filósofo alemão considerado como um dos maiores expoentes da hermenêutica. Sua obra de maior impacto foi *Verdade e Método*, de 1960, onde elabora uma filosofia propriamente hermenêutica, que trata da natureza do fenômeno da compreensão. Fortemente influenciado por Martin Heidegger, Immanuel Kant e Aristóteles.

²⁷ Raymond Aron (1905-1983) sociólogo, filósofo e influente comentarista político francês. Produziu obras importantes sobre estudos estratégicos e o seu contributo para as teorias sociológicas inclui o livro *As Etapas do Pensamento Sociológico* (1965).

²⁸ Henri-Irénée Marrou (1904-1977) historiador francês, humanista cristão. Com trabalhos principalmente sobre Antiguidade Tardia e da História da Educação.

deixam espaço tanto para fatores intencionais como não intencionais na história (MEGILL, 2016, p.40).

E, neste sentido, o autor defende que ao passo em que a historiografia analítica se concentra em descrever de modo mais específico, é nas explicações que são encontrados materiais históricos, enquanto as historiografias hermenêutica e ideológica voltam-se para as totalidades a partir de dois ângulos. Primeiro direcionam seu interesse para o modo como os historiadores se dedicam a elaborar situações particulares, mantendo-as harmoniosamente ao lado de um conceito lógico. Em segundo lugar desejam estabelecer a escrita da História como uma proposta com o objetivo de contrapor distintas formas de apresentar o mundo e o método das ciências naturais.

As diferenças entre a historiografia hermenêutica e a ideológica

Quadro 1 – Historiografia Hermenêutica e Ideológica

Historiografia Hermenêutica	Historiografia Ideológica
<ul style="list-style-type: none">• Compreensão de textos do passado (Dilthey, Marrou...).• História intelectual como modelo de História geral.• Investigação histórica como uma questão de reconstruir o passado (a partir de um olhar do presente).• A vocação do historiador não é construir o passado, mas encontrá-lo e descrevê-lo, ou mobilizar um diálogo diferente.	<ul style="list-style-type: none">• Foco na ação do passado.• Pensamento como ação (Croce).• Reencenação da experiência passada (Collingwood).• Modelo de História Política.• Construção do passado (com recursos intelectuais do presente).• O trabalho do historiador é descobrir, recapturar ou até mesmo interpretar; é criar e construir (Oakeshott).

(Adaptado a partir de MEGILL, 2016. p.41).

A mais recente teoria, historiografia linguístico-narrativista, tem como fundadores: Roland Barthes²⁹, Louis Mink³⁰, e Hayden White, respectivamente teórico da Literatura, filósofo e historiador. White é autor de vários trabalhos que seguem a linha linguístico-narrativista. Segundo Megill, é o primeiro a estimular a discussão

²⁹ Roland Gérard Barthes (1915-1980) francês formado em Letras Clássicas, Gramática e Filologia estudioso da semiótica seguindo os pressupostos de Ferdinand de Saussure. Também o influenciaram o psicanalista Jacques Lacan, o intelectual Jean-Paul Sartre; os filósofos Jacques Derrida, Michel Foucault e o escritor Albert Camus.

³⁰ Louis O. Mink Jr. (1921-1983) Norte Americano, filósofo da História cujas obras contestaram a tradição idealista do filósofo da História RG Collingwood. Associado ao debate pós-moderno sobre a História e a narrativa histórica junto a outros filósofos da História, como Hayden White e Georg Lukács.

desta linha de estudos com a produção inicial em 1973 no texto – Meta-história. São também de grande importância Stephan Bann (1942)³¹, Hans Kellner, Lionel Gossman, Philippe Carrard, Frank Ankersmit que expõem a urgência da historiografia linguístico-narrativa.

Megill (2016) defende que o aspecto definidor da historiografia linguístico-narrativista está em ver a obra histórica como uma construção linguística e os apresenta em dois sentidos. A elaboração do passado parte ou de uma linguagem complexa e que será analisada por críticos e acadêmicos ou, por outro lado, faz uso de recursos da Literatura. Afirma ainda que a análise pode seguir diferentes caminhos enfatizando diversos aspectos, tais como,

O papel construtivo da organização da obra (sua disposição, se é narrativa ou o contrário). Alguém pode enfatizar o papel dos tropos no interior da obra ou dos dispositivos literários (linguísticos). Alguém pode se ocupar do autor implícito, focando no trabalho como um esforço de persuasão (MEGILL, 2016. p.42).

Conclusão possível do estudo de Megill é que a historiografia linguístico-narrativa surge em discussões sobre métodos de análise das ciências humanas e naturais. Seus estudos apontam que a lei da abrangência conduziu autores como Dray e Danto a buscar resolução para preocupações com “o papel da escrita narrativa da história” (MEGILL, 2016, p. 42). Os estudos de Paul Ricoeur sobre a holística da historiografia hermenêutica sinalizaram em direção à narrativa da História. Enquanto, Mink a partir de Collingwood e Croce, a partir de White, confirmaram o argumento da linha linguístico-narrativa.

A partir desse breve histórico dedico-me ao pensamento do professor alemão Jörn Rüsen, citado, mas não discutido por Megill e que sustenta as bases teóricas da Educação Histórica como compreendida por historiadores brasileiros, portugueses, espanhóis, ingleses, norte americanos e latino-americanos.

³¹ Stephan Bann (1942) Inglaterra – Professor Emérito de História da Arte na Universidade de Bristol. Dedicou-se a pesquisas que estabelecem conexões entre a história da arte e a cultura visual com aprofundamento da consciência da história particular do século XIX trabalhando com uma perspectiva meta-histórica.

3.2 O paradigma narrativístico como defendido por Jörn Rüsen

A complexidade do paradigma narrativista, na visão de Rüsen, não é uma identificação fácil e corriqueira, pois emergiu de discussões intensas entre teóricos que defendem a necessidade de caracterizar cientificamente as ciências humanas, como a História, por exemplo.

A narrativa é um processo cultural que está intimamente conectado ao pensar histórico e este por sua vez é um

procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categorialmente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente a princípios, à lógica da narrativa (RÜSEN, 2001, p. 149).

E, para atender à lógica da narrativa, é imprescindível confrontar as formas de validação das ciências naturais e humanas. Se para aquelas a questão é como validar o processo e a resposta está na crítica às afirmações e na tensão entre a pesquisa e as respostas dadas às críticas no contraponto com suas pretensões, para estas a questão é “como os enunciados especificamente históricos podem ser criticados e fundamentados e que pretensões próprias de validade possuem? (Rüsen, 2001, p. 151).

Para aproximar-se de uma solução, Rüsen defende a necessidade de categorizar a racionalidade em tipos que podem também ser chamados de argumentos, ou seja, “tipos de racionalidade são tipos de argumentação e podem ser definidos com unidade de procedimento da fundamentação argumentativa” (Rüsen, 2001, p. 151). Tal fundamentação argumentativa é que dará a racionalidade necessária à ciência da História, distinguindo-a da arte, por exemplo. Contudo, isso não é o suficiente para provar sua racionalidade.

Para a comprovação da racionalidade é imprescindível o contexto prático dos argumentos dos especialistas, a “consolidação” acontece na articulação do discurso e conseqüente exposição do pensamento do sujeito por meio da narrativa. O paradigma narrativista é intrincado e atrai outros paradigmas que se sobrepõem, tornando-o ainda mais complexo. Diante disso, faz-se necessário lembrar que as

ciências, bem como seus paradigmas, mudam. Rüsen aponta três planos de tematização para que se possa validar a narrativa histórica.

O plano dos princípios da racionalidade em si, o plano dos diferentes tipos de racionalidade, em que se efetivam concretamente os campos do pensar e do saber e a especificação do trabalho científico prático, e por fim o plano dos paradigmas, que determina a lógica da pesquisa nas diversas disciplinas e subdisciplinas científicas, ou seja, nos processos cognitivos concretos. (RÜSEN, 2001, p.152)

O filósofo alemão defende que a narrativa como tipo de racionalidade da constituição histórica do sentido possui aspectos muito próprios. O primeiro é que os fatos narrados tenham acontecido no passado e que tenham como objetivo representar a evolução ocorrida num espaço temporal, sempre interligada à experiência, ao auto entendimento e à orientação de quem narra. Assim, as ações do tempo relacionadas à vida prática podem ser mais bem compreendidas. Segundo Rüsen, uma narrativa só pode ser considerada histórica quando a partir dela é possível a constituição de sentido diretamente vinculada à experiência do tempo “de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de ‘história’”. (RÜSEN, 2001, p. 155). Para Johann Gustav Droysen, segundo Rüsen (2001, p. 155) “pode-se dizer que a narrativa histórica “faz”, dos feitos do passado, a história do presente”.

Para Rüsen é importante compreender como se dá a constituição de sentido a partir da narrativa histórica. Para apreender como a narrativa age é preciso compreender melhor a constituição de sentido. Rüsen indica quatro planos de atuação:

a) No da percepção de contingência e diferença do tempo, b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais plenos da existência do passado e, por fim; d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação (RÜSEN, 2001, p. 155-156)

Portanto, sentido histórico promove o vínculo entre a percepção, a interpretação, a orientação e a motivação de tal modo que se possa pensar a relação do “homem consigo e com o mundo” sob o prisma do tempo. Além disso, “o sentido

histórico na relação com o mundo significa uma representação da evolução temporal do mundo humano tanto baseada na experiência quanto orientadora e motivadora do agir” (RÜSEN, 2001, p.156) dessa forma o sentido histórico e a interpretação temporal conduzem o homem a sua “identidade histórica”.

A abstração dessas discussões levou Rüsen a apresentar exemplos concretos de narrativas, entre eles, dois relatos da África do Sul, nos quais pode-se constatar que o objetivo do autor não é o enredo em si, mas o significado para o homem que narra. No primeiro exemplo um zulu publicou durante o *apartheid* histórias que defendiam a cultura do povo bantu e seriam uma forma de manter viva a história e impedir o anonimato e o abandono das pessoas e sua cultura. O segundo exemplo é de um manual de serviço social elaborado para a população de favelas com intuito de despertá-los para atuação política mais efetiva. A história em quadrinhos *Visu goes back*, é composta por uma imagem com dois homens sentados frente a frente, em lugar com condições sanitárias precárias. As imagens que compõem o balão de fala do homem ancião é, segundo Rüsen, a “cena originária”, ou seja, a forma primeira da narrativa histórica e o objetivo fazer com que o jovem compreenda a situação do presente percebendo como foi o passado levando em consideração que os quadrinhos exibem imagens que representam cronologicamente a história que está sendo narrada com começo, meio e fim. Com esses exemplos e a partir deles foi possível vislumbrar elementos essenciais da narrativa, são eles a origem da narrativa e a validade do relato através do tempo, ou melhor, por todos os tempos. Assim,

O que esses diferentes fenômenos exemplificam, com a grande diversidade, pode ser esclarecido e entendido a partir do tipo puro de uma situação narrativa: alguém conta a alguém uma história, na qual o passado é tornado presente, de forma que possa ser compreendido, e o futuro é esperado. (RÜSEN, 2001, p. 159)

Segundo Rüsen, “a constituição histórica de sentido” vai além de narrativas e discursos preparados para ocasiões especiais como aulas na academia ou outros eventos culturais. Rüsen (2015) voltando ao exemplo *Vusi* e refletindo sobre a narrativa defende que narrar “possui sentido e significado para a orientação da vida prática” (RÜSEN, 2015, p. 52). Assim, as experiências do passado são compreendidas a partir de carências do presente perspectivando o futuro. O sentido

também é constituído no cotidiano em lembranças e memórias partilhadas, sofrimento e experiência que trazem o passado para o presente.

A partir disso, o autor afirma que os arquétipos comunicativos da narrativa podem ser considerados históricos

se e quando o sentido que possuem nas situações de comunicação da vida humana prática emerge plenamente na forma de uma história na qual o passado é interpretado, o presente entendido e o futuro esperado mediante essa mesma interpretação (RÜSEN, 2001, p. 160)

Rüsen reforça que a constituição de sentido histórico se estabelece na relação temporal invariavelmente quando o narrado engloba circunstâncias narráveis entre o presente, o passado e o futuro. Assim, “o sentido histórico requer três condições: formalmente, *a estrutura de uma história*; materialmente, *a experiência do passado*; funcionalmente, *a orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo” (RÜSEN, 2001, p.160-161)

Dessa forma, se as condições forem cumpridas é possível validar a narrativa histórica cientificamente, uma vez que esta conferirá “o quadro de referências para análise empírica, pragmática e normativa no trato com a história” (RÜSEN, 2001, p.161)

As reflexões e sistematizações de Rüsen sobre a importância da narrativa histórica e conseqüente constituição de sentido histórico conduziu-o à produção de uma matriz. A “matriz disciplinar” ilustra de modo claro as possibilidades de relação entre os cinco fatores condicionantes da “constituição histórica de sentido” são eles: a) carência de orientação; b) diretrizes de interpretação; c) métodos através do qual o passado é trazido ao presente; d) experiência e e) orientação cultural que é a identidade histórica. Apresenta também, três dimensões de constituição histórica de sentido: a) política, b) cognitiva e c) estética. A matriz apresenta os fatores condicionantes no seguinte formato.

Figura 1 – Matriz disciplinar



Fonte: Razão Histórica p. 164

Rüsen explica que na matriz disciplinar da ciência da História os números enunciam as estratégias utilizadas para que se estabeleça a constituição de sentido, de modo que 1 indica a estratégia política da memória coletiva; 2 designa a estratégia cognitiva da produção do saber histórico e 3 aponta para estratégia estética da poética e da retórica da representação histórica. A matriz, portanto, pode ser entendida como um quadro teórico e de referência para que os processos cognitivos sejam interpretados cientificamente.

Seguindo, portanto, os fatos condicionantes e as dimensões de constituição histórica de sentido é possível analisar e interpretar a narrativa histórica e atribuir-lhe cientificidade proporcionando uma ordenação das variadas possibilidades de ações da vida prática. A práxis histórica acontece quando uma análise consiga demonstrar quais são os desejos racionais dessa ação da vida prática e que se estabeleça uma relação entre eles. (RÜSEN, 2001, p. 166)

O paradigma para as ciências naturais tem objetivo e função de provar metodicamente um determinado ponto da ciência. Já o paradigma para a História a princípio, baseado nas ciências naturais procurou servir como “auto afirmação reflexiva da prática do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p.165) e este era um elemento argumentativo da racionalização com a função de ordenar os “múltiplos procedimentos da práxis histórica” (RÜSEN, 2001, p. 166), porém sofreu muitas críticas, principalmente porque o seu entendimento tinha como ponto de partida a

contraposição entre a intenção de racionalidade reflexiva sobrepondo o paradigma e o entendimento de progresso moderno. Essa crítica pautada na “ideia de progresso” não é frutífera a partir do momento em que o progresso passa a ser percebido como catastrófico. Em seu lugar surge a evolução civilizatória que não evolui para o futuro. Tal crítica assume variadas formas. Entre elas aparecem as “oposições simplificadas” que “prefere a ideia de divergência e contradições à noção de uma ordem transversal do mundo” (RÜSEN, 2001, p.167). Para Wolfgang Welscher há “perda definitiva do ordenamento disciplinar e da bela transparência do mundo” (RÜSEN, 2001, p. 167). A partir desse novo paradigma havia a necessidade de apresentar oposições severas a diversidade. Tais oposições não cabem em detalhamento aqui, contudo é importante ressaltar que expressam o ponto de vista crítico da pós-modernidade à racionalidade histórica de sentido. Apesar de não ser apropriada para História essa crítica levou a considerações importantes sobre as possíveis oposições relacionadas ao pensamento histórico. Rösen apresenta seis.

- Uma experiência catastrófica da ruptura, com relevância categorial, é oposta à categoria de interrelação genética entre passado e presente.
- A percepção do sentido, na aceitação da aceitação e da adoção dos potenciais de interpretação e compreensão do passado é contraposta ao juízo do passado com base em critérios de razão crítica.
- Representação de um controle da história, mediante intuição da regularidade legaliforme intrínseca a seu processo, são rejeitadas em benefício das propostas hermenêuticas de busca de sentido próprio à vida humana passada, que poderia funcionar como crítica da dominação no contexto cultural de orientação atual.
- Estratégias excludentes da constituição histórica da identidade e o respectivo eurocentrismo são recusadas e substituídas por proposta de uma constituição incluyente da identidade, na direção do reconhecimento da diferença cultural, vale dizer, a categoria da identidade histórica é problematizada em favor da ênfase no não-idêntico.
- A predominância da racionalidade metódica tem de ser revertida em favor de uma atenção maior aos elementos estético-rationais em benefício da historiografia como fator de constituição do sentido da representação histórica.
- Métodos hermenêuticos são contrapostos aos analíticos, o sentido próprio ao passado é destacado, em contraste com sua vinculação genética ao presente (RÜSEN, 2001, p. 168)

A partir dessas oposições deve-se levar em consideração o agir na relação com o sofrer humano.

Walter Benjamim e sua “teoria histórica do perigo”, que foi baseada na Filosofia da História, coloca em oposição as tradições da História que a compreendem

como “um processo evolutivo abrangente” (RÜSEN, 2001, p. 169). A partir da rememoração de eventos frustrantes, questões que conduzem ao sofrimento e à desestruturação de atos pretéritos permitem que a cultura e o modo de agir sejam questionados e se desestabilizem, o que favorece o surgimento de representações e perspectivas irrealizáveis de futuro. A questão aqui, segundo Rösen, é que as possibilidades de compreensão, mediação e interpretação são extremamente variadas e, por isso, nasce um novo paradigma focado em questões plurais, divergentes, ambivalentes da História.

Contudo, isso não se efetiva porque, ao se tomar um novo paradigma, suscita críticas por não alcançar as potencialidades e conclui-se que não há apenas uma racionalidade histórica, o que leva a novo paradigma, que resista à crítica e ao mesmo tempo “exprima em pretensões convincentes de racionalidade” (RÜSEN, 2001, p. 169)

Dessa forma surge a ideia de paradigmas que satisfaçam a um tipo próprio de pensamento histórico que direciona à racionalidade histórica. Esse modo de pensar conduz a um esquema que, após preenchido, pode assumir diferentes formatos, por ser uma estratégia complexa e que determina a constituição de sentido. Então, é indispensável traçar para a racionalidade histórica um perfil coerente para a pluralidade e diferença que lhe são peculiares.

É esta pretensão que habilita o paradigma narrativista da práxis histórica. Essa intenção, segundo Rösen

Vai além de uma mera racionalidade metódica. Ela se espraia pela rede das dimensões cognitivas, políticas e estéticas da constituição histórica de sentido e desperta potenciais de racionalidade no mais das vezes implícitos ou mesmo velados na autodefinição da história como disciplina especializada (o potencial dos princípios universais do direito na política, e os da criação livre, na estética, por exemplo. (RÜSEN, 2001, p. 170)

A narração do não-narrável, o malogro da constituição histórica de sentido como condição necessária a seu êxito. A plausibilidade conduz à percepção da experiência e isso é o sentido histórico.

Para se conseguir estabelecer a narrativa histórica deve negar-se, pois segundo Rösen a narrativa pronta e cristalizada não deixa espaço para a interpretação humana crítica. Como exemplo desta afirmação, Rösen cita o holocausto, no século XX. Narrada como definitiva a história oferece uma experiência limitada e o passado não se torna presente nem é pensado reflexivamente. Para dar sentido à narrativa é

necessário que ela seja plausível; dessa forma atingirá a experiência humana e isso dará o sentido histórico.

Seguindo essa linha de pensamento, sentido

receberia a marca empírica e lógica da ausência e da falta, sem tornar-se, contudo, um mero 'vazio'. Pelo contrário: transcender a experiência dos conteúdos empíricos da memória do passado ganharia, mediante o procedimento de torná-lo presente, uma força utópica voltada para o futuro (RÜSEN, 2001, p. 172)

De modo algum a intenção é mudar ou julgar o passado, mas ir a uma interpretação que o transcenda, que o faça durar e resistir pelo processo de interpretação. O ato de narrar abre, portanto, a possibilidade de ir além da experiência concreta, pois

confere ao princípio da diferença, da plausibilidade, da particularidade e da negatividade uma força regulativa na interpretação do passado, de que as concepções modernas de razão histórica, identidade coerente, universalidade do desenvolvimento e afetividade das ideias de sentido não dispunham (RÜSEN, 2001, p. 173).

Pensar sobre o paradigma narrativista faz potencializar o pensamento histórico e este, por sua vez, conduz à razão e à racionalidade como elementos essenciais tanto do paradigma como um todo, quanto na constituição do pensamento histórico. Para Rüsen a razão é a forma pela qual se dá a construção de uma argumentação racional, a esse elemento une-se a perícia de síntese coerente da multiplicidade racional existente no pensamento histórico.

Para Welsch, “a razão é transição” que ocorre nos vários modos de narrar e argumentar o que leva a uma relação específica entre a experiência e a práxis dos “elementos narrativos da constituição histórica de sentido”. Enquanto a racionalidade deve refletir sobre si mesma e “auto esclarecer-se” é a partir disso que “os critérios de sentido da narrativa histórica tornam-se visíveis” (RÜSEN, 2001, p. 174).

Seguindo com a busca de melhor compreender a narrativa e suas potencialidades, no próximo tópico apresento discussões sobre a narrativa ficcional histórica e sobre o narrar. Lukács (2011) traz reflexões a partir de Marx e das forças motrizes que mobilizam o processo social, neste aspecto o método descritivo que havia se tornado prioritário na tentativa de aproximar a Literatura da ciência natural

passa a ser ineficiente e o autor julga necessário discutir a construção do texto literário pela forma narrativa que compõem a poesia épica na qual a descrição tinha papel importante, mas a constituição das cenas trazia os personagens em ações da vida prática.

3.3 A narrativa de ficção histórica

György Lukács, filósofo e historiador literário húngaro marxista, viveu do final do século XIX até 1971. Foi crítico literário e continua influenciando estudos no campo do romance histórico.

Lukács defende o surgimento do romance histórico no século XIX a partir das obras de Walter Scott. Segundo o autor as obras escritas com temas históricos nos séculos anteriores, XVII e XVIII, e até antes disso na Idade Média, podem ser examinadas como “adaptações de histórias e mitos antigos” e até como precursoras, porém em seu bojo não traziam ainda o que será considerado como romance histórico e afirma.

Os chamados romances históricos do século XVII (Scudéry, Calprenède etc.) são históricos apenas por sua temática puramente exterior, por sua roupagem. Não só psicológica das personagens, como também os costumes retratados são inteiramente da época do escritor. O mais famoso “romance histórico” do século XVIII, *O Castelo de Otranto*, de Walpole, trata a história apenas como roupagem; somente importa aqui a exposição da curiosidade e da excentricidade do meio, e não o retrato artístico fiel de uma época histórica concreta. (LUKÁCS, 2011, p. 33)

Dessa forma temos a definição do que não é um romance histórico para os parâmetros de Lukács e segundo o filósofo o que falta às obras anteriores a Scott é “o fato de as particularidades dos homens ativos derivar da especificidade histórica de seu tempo” (Lukács, 2011, p. 33) o que seria uma das características de um romance histórico. Ainda de acordo com o autor os romances realistas empreendem grande esforço na descrição detalhada dos espaços físicos, geográficos, vestimentas e não atribuem importância ao “problema da determinidade temporal [*Zeitbestimmtheit*] concreta dos homens retratados” (Lukács, 2011, p. 34) dessa forma o presente e sua representação são o mais relevante sem, contudo observar o percurso que levou o homem/personagem a tensão apresentada no enredo, assim sendo o elemento tempo, muito caro à História não é privilegiado.

Com relação ao período iluminista Lukács defende o pensamento de que esse período foi essencial para a preparação do 'solo' em que o romance histórico seria fecundado. Justifica afirmando que o Iluminismo foi "uma preparação ideológica da Revolução Francesa" (Lukács, 2011, p. 35) e conduziu à ebulição social causada por necessidades primárias. Essa carência conduz a ações e a novos arranjos sociais, principalmente na França. Na Inglaterra o processo tem influência diferente, porque politicamente enfrentam a pós-revolução industrial, portanto a questão do capitalismo; o que levou Adam Smith e James Steuart a discutirem os processos históricos de formação do capital, embasados em Marx. Segundo Lukács Smith e Steuart foram criticados por Marx por não compreenderem o processo histórico das condições entre as classes e afirma.

Esse desconhecimento do alcance do sentido histórico que ocorreu na prática, da possibilidade de universalização da especificidade histórica do presente imediato, observada corretamente de modo instintivo, caracteriza o lugar que o grande romance social inglês ocupa no desenvolvimento de nosso problema. Foi ele que conduziu o olhar do escritor ao significado concreto (isto é, histórico) do espaço e do tempo, das condições sociais etc.; foi ele que criou o meio de expressão literário, realista, para figuração dessa especificidade espaço-temporal (isto é, histórica) dos homens e das relações. Mas isso, tal como na economia de Steuart, deu-se por um instinto realista e não chegou a uma clareza sobre a história como processo, sobre história como precondição concreta do presente (LUKÁCS, 2011, p. 36).

O período iluminista alemão apresenta características diferentes dos vividos por Inglaterra e França, uma vez que o "patriotismo revolucionário colide com a desunião nacional e com uma fragmentação política e econômica. Essa expressão cultural e ideológica é uma mercadoria importada da França" (Lukács, 2011, p. 37) já que tais eventos obrigam os alemães a pesquisarem sobre sua história, suas lutas e as causas dos declínios vividos. Com isso, a arte e a cultura passam a fazer propaganda dos feitos alemães e de suas transformações históricas. Esse fato traz à tona os motivos, causas e consequências históricas integrando o homem comum à história. Contudo, a forma de apresentação literária ainda não pode ser considerada romance histórico, porque os autores descreviam minuciosa e perfeitamente o cotidiano, mas suas narrativas apenas ensaiavam a apresentação dos movimentos históricos passados que desencadeavam as ações no presente. Sobre a representação do tempo no romance histórico Weinhardt, afirma.

Quanto à relação da narrativa histórica ficcional com o presente da escrita, Lukács explicava o modo ideal como se deveria processar: sua inexistência impossibilitaria qualquer figuração da história, mas o presente não consta na alusão a acontecimentos contemporâneos, e sim no modo de apreender o passado. Este estará representado a propósito, se constituir-se como pré-história do presente, isto é, a figuração das forças históricas, sociais e humanas deveria ser organizada de modo a apresentar uma longa evolução que determinou o modo de viver contemporâneo. (WEINHARDT, 2011, p. 27)

O romance histórico, portanto, surgiu da necessidade de representação de mudanças históricas ocorridas durante os processos de transformações provocados por guerras, conflitos, disputas políticas ou econômicas vividas pela humanidade, mas não apenas como um relato mítico, com foco religioso ou descrições pormenorizadas de um presente difícil. O objetivo do romance histórico é narrar de que modo todas as variações sociais, políticas e religiosas impulsionaram pessoas a reagir a tais movimentos.

Entre as formas de narrar, sejam históricas ou literárias, encontramos divergências e aproximações relacionadas a aspectos como a escolha do que será narrado, personagens selecionados, o tempo, o espaço em que determinados aspectos ficcionais ou reais serão apresentados. Tais escolhas são justificadas por estudiosos do campo da História da Literatura como, Weinhardt (2011) e Costa Lima (2006, 2018), Lukács (2011) de acordo com esses autores é importante observar as modificações de conceitos, paradigmas e contribuições de outros saberes das ciências humanas como a Filosofia, a Sociologia na 'troca de experiências' na percepção e observação entre os objetos de pesquisa e a forma como construíam suas narrativas. "O construto verbal foi reconhecido como simulacro que não se confunde com o fato. Mas nem sempre se esteve de acordo sobre o modo como se dá a relação do discurso linguístico com o mundo representado." (Weinhardt, 2011, p.15), ainda segundo a autora os literatos não participaram de modo ativo nas discussões relacionadas à forma de narrar da História e, por isso, talvez tenham sido surpreendidos quando perceberam "seu trabalho guindado à posição de paradigma" porque buscavam de modo recorrente explicações teóricas para além de "suas fronteiras" e não raro buscavam na teoria da História respostas para questões da estética. Todavia, a aproximação ou convergência pela estrutura linguística ou estética não é a única que se esmaece e segundo Marilene Weinhardt

no caso da ficção de caráter histórico, também a distinção de conteúdo tende a se atenuar e até a desaparecer de vez, a ponto de muitas vezes o leitor

menos comprometido com catalogações hesitar, se lhe exigem uma resposta imediata à pergunta se está lendo ficção ou história. (WEINHARDT, 2011, p.14)

E, mais adiante afirma.

Retomando ao princípio, isto é, ao exame do paralelismo e da convergência entre narrativas históricas e ficcionais, para situar o lugar da narrativa que comporta o cruzamento dos dois campos discursivos, é possível formular uma conjectura: se é um dado empírico que existem narrativas ficcionais que não são históricas, narrativas históricas e, entre estas duas formações discursivas, narrativas de ficção histórica, pode-se entender estas últimas como uma necessidade resultante de uma carência na escrita da história; não porque a historiografia como tal não dá conta da tarefa que lhe é própria – mas porque há carências em que cabe à arte investir, e só a ela, porque pode indagar sobre verdade sem a expectativa de uma resposta conclusiva. (WEINHARDT, 2011, p. 51)

Antes de seguirmos para a reflexão sobre o sujeito é importante apresentar alguns elementos sobre o surgimento do romance histórico no século XIX.

3.4 O sujeito e o cotidiano em narrativas de ficção histórica.

Para Lukács, o romance histórico surgiu na época dos conflitos e revoluções provocadas pela era napoleônica que provocou uma aproximação das pessoas comuns com as guerras e disputas. Até então os exércitos eram formados por mercenários, ou seja, homens que tinham interesse financeiro em participar. Naquele momento, no entanto, os conflitos alcançaram os homens comuns que foram requisitados e passaram a participar ativamente das frentes de batalha. Essa situação tornou mais palpável e humana a guerra em todos os segmentos da sociedade.

Essa inserção do homem comum nos campos de batalha levou os escritores em um primeiro momento a descrever as situações do cotidiano, vestuário, alimentação, objetos, formas de expressão, rituais, músicas enfim a vida no presente. Segundo Lukács, as obras produzidas nos séculos XVII e XVIII podem ser classificadas como romances pseudo-históricos, pois os autores “justapõem simplesmente de modo ingênuo a vida sentimental do passado e a do presente” (Lukács, 2011, p. 81). Observa, como já discutido anteriormente, que tais obras “são históricas apenas por sua temática puramente exterior, por sua roupagem.” (Lukács, 2011, p. 33) e afirma também que “a questão da verdade histórica na descrição ficcional da realidade permanece fora do seu horizonte.” (p.34)

Ao considerar que a Europa viveu, num período de apenas 25 anos, entre 1789 e 1814, “mais revoluções que em séculos inteiros” (p.38) Lukács afirma que a queda de Napoleão fez da História uma “experiência das massas” e assim “[...] a celeridade das mudanças confere a essas revoluções um caráter qualitativamente especial, apaga nas massas a impressão de ‘acontecimento natural’, torna o caráter histórico da revoluções muito mais visível do que costumava ocorrer em casos isolados” (Lukács, 2011, p. 38). É neste contexto conflituoso que a formação do exército sofre alterações, deixa de recrutar pequenos grupos isolados de marginais e passa a convocar a massa populacional para o serviço militar. Este fato gera a necessidade de explicitar com clareza o “conteúdo e a finalidade da guerra” (p.38) e isso é feito na “forma de propaganda” (p. 38). A convocação não se dá para uma guerra ou revolução isolada. Diante disso, a propaganda precisa “[...] revelar o conteúdo social, os pressupostos históricos e as circunstâncias da luta, estabelecer a conexão da guerra com a vida em sua totalidade e com as possibilidades de desenvolvimento da nação” (Lukács, 2011, p. 39). Assim se estabelece um elo entre a criação de um exército formado por homens do povo e as reformas sociais europeias.

Com a constituição de um exército formado pelas massas populares, algumas questões ligadas ao cotidiano e aos sujeitos surgem: a divisão social dentro do exército fica tênue, pois um homem do povo poderá se tornar um soldado de alto posto; a necessária divisão entre o exército e o povo torna-se complexa devido as condições e necessidades de distribuição e armazenamento de alimentos. Situações que levam à interação entre as pessoas comuns e os soldados; a ampliação de experiências culturais, pois não fossem as revoluções, as lutas travadas pelos exércitos de massas, muitas pessoas jamais poderiam conhecer outros lugares além dos de seu nascimento, mas com as batalhas a Europa pôde ser conhecida por número bastante grande de pessoas comuns, não apenas pelos aventureiros. “Assim, criam-se possibilidades para que os homens apreendam sua própria existência como algo historicamente condicionado, vejam na história algo que determina profundamente sua existência cotidiana, algo que lhes diz respeito diretamente” (Lukács, 2011, p. 40). Sobre isso Weinhardt, ao tratar do romance histórico produzido no século XIX, afirma, “O mundo do romance é o da esfera popular. Esta, tensionada pela revolução, pode revelar suas forças, fazendo surgir naturalmente os heróis que,

para a história são incógnitos” (Weinhardt, 2011, p. 27). Dessa forma, a construção do romance escotiano está firmado na crítica ao desenvolvimento capitalista, mas a análise feita não é do presente vivido, segundo Lukács

É raro que Walter Scott fale do presente. Em seus romances, não aborda as questões sociais do presente inglês, como o acirramento incipiente e incisivo da luta de classes entre a burguesia e o proletariado. Na medida em que ele pode responder por si mesmo a essas questões, ele o faz pelo viés da figuração ficcional das etapas mais importantes da história da Inglaterra. (LUKÁCS, 2011, p. 49)

Seguindo esse pensamento, de que a crítica se constrói no presente, mas elementos do passado conduzem à tomada de decisão de políticos, religiosos e pessoas comuns, então temos que os personagens não devem ser os heróis épicos ou canônicos.

Os heróis de Walter Scott não eram as grandes figuras históricas. Ao romance histórico não interessava, segundo o teórico, repetir o relato dos acontecimentos magnos, mas ressuscitar poeticamente os seres humanos que viveram tal experiência (Weinhardt, 2011, p. 27).

A professora Marilene Weinhardt, baseada em Lukács, afirma que seguindo essa estratégia, Scott provoca no leitor a compreensão acerca das decisões sociais tomadas individual ou coletivamente pelos homens que viviam naquele momento. Essa forma de produzir a narrativa foca em detalhes do cotidiano que parecem num primeiro momento sem importância, mas que conduzem ao entendimento de situações complexas nascidas no passado e desenroladas no presente.

Para Lukács a construção do personagem em Scott é parte desse novo formato de escrita e mesmo sendo Scott um conservador, segue o “caminho do meio” para retratar a verdade histórica representando de modo ficcional os grandes eventos da História inglesa.

Essa tendência fundamental de sua figuração se expressa de imediato no modo como ele inventa a trama e escolhe a personagem principal. O “herói” do romance scotiano é sempre um *gentleman* inglês mediano, mais ou menos medíocre. Em geral, este possui certa inteligência prática, porém não excepcional, certa firmeza moral e honestidade que beiram o sacrifício, mas jamais alcançam o nível de uma paixão humana arrebatadora, de uma devoção entusiasmada a uma causa grandiosa. (LUKÁCS, 2011, p. 49)

Ao construir personagens distintos, íntegros demonstra definitivamente que supera a superficialidade descritiva do Romantismo e do Realismo Iluminista e coloca-os na posição de representantes da sociedade e de seus conflitos históricos. A opção de Walter Scott por personagens medianos na centralidade do enredo lhe permite mostrar os processos e movimentos históricos dando-lhes arremates que não foram superados. Para Lukács a importância do herói mediano está em que “Scott escolhe sempre personagens que, por seu caráter e destino, põem em contato os dois lados do conflito” (Lukács, 2011, p. 53). Desse modo, o romance de Scott se afasta de heróis épicos como Aquiles, por exemplo, que é a figura principal e, também superior a outros personagens envolvidos na mesma trama. A diferença entre os heróis épicos e os heróis em Scott é assim vista por Lukács:

Como diz Hegel, os heróis da epopeia são “indivíduos totais, que reúnem em si, de modo brilhante, aquilo que permanece disperso no caráter nacional e, assim fazendo, permanecem personagens grandes, livres, humanos e belos”. Com isso, “tais personagens centrais ganham o direito de situar-se no topo e ter o acontecimento principal vinculado a sua individualidade”. As personagens principais dos romances de Walter Scott também são personagens nacionais típicas, mas antes no sentido da valente mediania do que no do ápice sinóptico. Aqueles são os heróis nacionais da concepção poética da vida; estes, os da prosaica. (LUKÁCS, 2011, p. 53)

Os elementos de composição utilizados para a criação do herói mediano, aquele que não faz alianças, permite que os extremos sejam vistos. Aquele que vivencia as crises de sua época não apenas se aproxima, mas faz parte da história que é expressa na ficção e dá vida às situações que desequilibram a sociedade. O personagem mediano na composição do romance histórico aproxima a vida cotidiana dos que vivem o conflito, representando o constante desenvolvimento humano no enfrentamento de crises e guerras, essa é a sua importância.

Para Scott, a grande personalidade histórica é precisamente o representante de uma corrente importante, significativa, que abrange boa parte da nação. Ela é grande porque sua paixão pessoal, seu objetivo pessoal, coincide com essa grande corrente histórica, porque reúne em si os lados positivo e negativo de tal corrente, e porque é a mais nítida expressão, o mais luminoso pendão dessas aspirações populares, tanto para o bem como para o mal. (LUKÁCS, 2011, p. 55)

A composição das obras de Scott tem sua gênese na representação de alterações significativas na História e impactam a forma cotidiana de viver de uma população indicando as modificações materiais e psicológicas causadas. Sem

compreender quais os motivos de tais modificações o homem reage. A partir dessa reação Scott “figura as complicadas correntes ideológicas, políticas e morais que nascem necessariamente dessas mudanças” (Lukács, 2011, p. 68). Assim, personagens da nobreza como Ivanhoé são ofuscados por coadjuvantes e, dessa forma a relação entre “alto” e “baixo”, que representa a totalidade do povo, é manifestada ao seguir o pressuposto de que a verdade está no “alto” e assim é generalizada e clara, “é sobretudo no “baixo” que encontramos o verdadeiro heroísmo das lutas incessantes das oposições históricas.” (Lukács, 2011, p. 69)

Outro aspecto do herói no romance histórico está em que passado o momento conflituoso esse personagem volta a ser e a viver sua vida como antes do ato heroico. Um exemplo dado por Lukács é da personagem Jeanie Deans da obra *O coração de Midlothian*. O drama vivido pela jovem está relacionado a uma questão moral. Sua irmã é acusada de infanticídio. Se Jeanie mentisse poderia salvá-la, mas sua honra e alma puritana não permitem que interceda pela irmã com um falso testemunho e a jovem é condenada. O ato heroico está na ação seguinte de Jeanie que, em condições bastante precárias, empreende uma longa viagem a pé até Londres com o objetivo de pedir ao rei que perdoe sua irmã. “A história desse conflito da alma, dessa luta pela vida da irmã, mostra uma humanidade rica e um heroísmo modesto de um ser humano realmente significativo.” (Lukács, 2011, p. 71) A jovem Jeanie consegue atingir seu intento e em seguida volta a sua vida de camponesa, sem sobressaltos ou aventuras. Por esse motivo as revoluções e conflitos são necessários, segundo Lukács, pois no momento do surgimento da necessidade nascem também as reações humanas desvelando as possibilidades e habilidades dos seres humanos.

A ação humana diante de uma crise pode ser observada no romance Ivanhoé de Walter Scott, a partir do olhar de Lukács. O enredo da obra está inserido em um contexto de disputas por território que resultaram em guerras e revoltas. O momento específico é informado pelo narrador no início do capítulo I: “Quanto à data da nossa história, refere-se a um período de cerca do fim do reinado de Ricardo I” (SCOTT, 1972, p.9), no século XII; são retratados elementos da vida cotidiana de ingleses e escoceses, os povos envolvidos nas disputas.

Nessa análise tenho a intenção de demonstrar de que modo a vida, os elementos básicos e costumes são apresentados por Scott e como ele descreve através de costumes familiares e comunitários os rituais vividos pelos personagens.

Para Lukács (1965) tais elementos podem ser expostos de duas maneiras básicas e, em seu texto *Narrar ou Descrever?* No qual discute e critica o Naturalismo e o Formalismo como métodos e tendências de se expressar no século XIX, o autor defende que o descrever cria sequência de “imagens estáticas” cujo objetivo é trazer ao leitor uma visão múltipla da realidade, porém a diversidade de ângulos não atinge o objetivo porque “aquilo a que se dá o nome de ação não passa de um tênue fio que alinha as imagens estáticas e institui uma sucessão temporal fictícia entre elas, uma sucessão ineficaz e acidental” (Lukács, 1965, p. 80). O autor critica também o método descritivo usado em obras literárias produzidas no século XIX e, ressalta que Walter Scott produziu de modo diferente, ou seja, com menos descrição e mais ação.

O romance teria ficado mera descrição de um acontecimento histórico importante e não teria abordado um profundo drama humano capaz de nos proporcionar um conhecimento mais íntimo dos participantes típicos de um grande conflito histórico, representados no pleno desenvolvimento das suas qualidades humanas. (Lukács, 1965, p. 77)

Para defender esse ponto de vista, Lukács discute a dualidade tanto do autor quanto de personagens da obra e afirma que a composição de Scott não tem cunho apenas estético literário, mas que perpassa as convicções do autor no que se refere “à história inglesa uma posição ‘intermediária’, de compromisso entre os dois partidos extremos” (Lukács, 1965, p. 78) e segue afirmando que a oscilação de alguns personagens consiste em um recurso de representação “viva e humana”. Assim, é possível entender que a forma como o autor percebe, vê ou enfrenta o mundo auxilia na composição de personagens complexos e ao mesmo tempo próximos da vida cotidiana, e isso é possível porque “a conexão entre a concepção do mundo e o método de composição é bastante linear e direta” (Lukács, 1965, p. 78).

Neste sentido, a práxis tem relevância na construção do texto, uma vez que “A verdade do processo social é também verdade dos destinos individuais” (Lukács, 1965, p. 57), segundo o autor

É através da *práxis*, apenas, que os homens adquirem interesse uns para os outros e se tornam dignos de ser tomados como objeto da representação literária. A prova que confirma traços importantes do caráter do homem ou evidencia o seu fracasso não pode encontrar outra expressão senão a dos atos, a das ações, a da *práxis*. A poesia primitiva – quer se trate de fábulas, baladas ou lendas, quer se trate de formas espontâneas, saídas mais tarde dos relatos anedóticos – parte sempre do fato fundamental da importância da

práxis; ela sempre representou o sucesso ou o fracasso das intenções humanas na prova da experiência e disso decorreu a sua profunda significação. Ainda hoje, a despeito dos seus pressupostos frequentemente fantásticos, ingênuos e inaceitáveis para o homem moderno, essa poesia continua viva, por colocar no centro da representação exatamente este fato fundamental da vida humana. (LUKÁCS, 1965, p. 58)

Em *Ivanhoé* há diversas passagens em que a vida prática é evidenciada. No início do romance, quando Gurth cuida dos porcos e conversa com Wamba, por exemplo. Percebe-se na cena que os dois homens são perspicazes ao conversarem com os viajantes.

Em outros momentos a condição humana é colocada, por exemplo, durante a conversa entre Ulrica e Rebecca. As duas estão na torre do castelo, a mais velha conta para a jovem de que modo viveu sendo uma mulher cuja família teve as terras tomadas, o pai e os irmãos mortos e sua vida sugada pela luxúria de um homem.

[...] de que país és tu? És sarracena ou egípcia? Por que não respondes? Tu sabes chorar e não sabes falar?
– Não vos zangueis, boa mãe – disse Rebecca
– Não precisais dizer mais nada – respondeu Urfried.
– Conhece-se uma raposa pela cauda e uma judia pela língua.
– Pelo amor do céu! – implorou Rebecca. – Dize-me o que devo esperar como o fim da violência que me arrastou até aqui! É minha vida que eles desejam, por causa da minha religião? Eu a darei alegremente!
– A tua vida, minha flor? – respondeu a sibila. – Que prazer teriam eles em tirar-te a vida? Acredita-me tua vida não corre perigo. A sorte que vais ter é a mesma que outros tempos julgaram suficientemente boa para uma nobre jovem saxônica. E deverá acaso uma judia como tu lamentar-se por não a tratarem melhor? Olha para mim: eu era jovem e duas vezes mais bela do que tu quando Front-de-Boeuf, pai de Reginald, assaltou esse castelo em companhia dos seus normandos. O meu pai e seus sete filhos defenderam a sua propriedade andar por andar, aposento por aposento. Não havia um único degrau, que não estivesse encharcado de sangue. Morreram todos eles. E antes que os seus corpos estivessem frios – antes que houvesse secado seu sangue – eu já era vítima do vencedor e objeto do seu desprezo!
– Nada, então posso esperar? Não há um meio de fuga? – Perguntou Rebecca. – Se me quisesses socorrer, eu te recompensaria generosamente.
– Não pense nisso – disse a megera. – Daqui não se escapa senão através das portas da morte. E demora muito, antes que se abram... Contudo, é um consolo pensar que deixamos neste mundo, atrás de nós, criaturas que não de ser tão infelizes como nós. Digo-te adeus, judia! Judia ou cristã, o teu destino será o mesmo, pois terás de tratar com gente que não tem escrúpulos nem compaixão. Adeus! O fio do meu novelo terminou; e a tua tarefa ainda está para começar[...] (SCOTT, 1972, pp.264-265)

A conversa entre as duas mulheres mostra o comportamento dos homens que combatem nesse período de conquista de território, mostra também como os saxões

viam os judeus e os tratavam. São situações não glamorosas que aproximam os cidadãos comuns da História.

Como último exemplo, o momento em que Isaac chega à casa de Cedric pedindo pouso e comida.

- É um judeu, que diz chamar-se Isaac de York; achais conveniente fazê-lo entrar para a sala?
- Dize a Gurth para desempenhar o teu papel. Oswald – disse Wamba com petulância habitual. – O guardador de porcos é o introdutor mais apropriado para um judeu.
- Santa Maria! – Exclamou o abade, persignando-se. – Um judeu infiel! Admitido à nossa presença!
- Um cão judeu – repetiu o templário – aproximar-se de um defensor do santo sepulcro?
- Pela minha fé – disse Wamba. – Parece até que os templários apreciam mais a herança judia do que a sua companhia! (SCOTT, 1975, p. 53-54)

A cena continua e ao entrar o judeu todos os que estão na sala o ignoram. Não o insultam por respeito ao anfitrião, que tem como conduta abrigar e alimentar a todos os que passam e pedem auxílio, mas seus gestos e olhares são perversos. A exceção é o peregrino que também pediu abrigo e oferece o seu lugar ao lado da lareira para que Isaac fique aquecido e possa comer. A narração desse trecho traz à tona questões relacionadas à migração e a religião vividas naquele momento histórico.

Scott, nesta e em outras obras da mesma época, constrói, segundo Lukács, personagens de caráter “intermediário” que poderá ser expresso em uma forma de mediocridade humana e podem surgir de movimentos sociais e culturais, condições humanas excepcionais. O importante é que esse personagem apresente contradições com potencialidade para a construção de cruzamentos essenciais no interior do romance. Wamba pode ser um exemplo. O escravo é o “bobo da corte” medroso, barulhento, inconveniente, contudo possui opiniões fortes e bem formadas sobre questões como: política, religião, estratégias de guerra e, que apesar de tudo salva seu senhor ao oferecer-se para entrar no castelo disfarçado e ao final da trama tem a oportunidade de ganhar a liberdade, mas prefere continuar como sempre foi, um escravo, com vida sossegada, tranquila. E, Isaac de York também, pois sua fortuna acaba por desvendar o caráter pouco cristão de alguns dos personagens que o desprezam. Tais situações complexas da vida comum representadas por personagens considerados simples e do povo como: Ali, Wamba, Gurth, Cavaleiro Negro, Locksley são definidos por György Lukács (2011) como personagem mediano,

aquele que não representa a nobreza, mas que faz parte da constituição da história vivida por nobres e não nobres.

Scott deixa que as personagens importantes surjam a partir do ser da época, jamais explicando a época a partir de seus grandes representantes, como faziam os adoradores românticos dos heróis. Por isso, elas nunca podem ser figuras centrais do ponto de vista do enredo. Pois a própria apresentação ampla e multifacetada do ser da época só pode chegar claramente à superfície mediante a figuração da vida cotidiana do povo, das alegrias e das tristezas, das crises e das desorientações dos homens medianos. A personagem de destaque e de importância histórica, que resume uma corrente histórica, resume-a necessariamente em determinado plano de abstração. Ao retratar ante o caráter complexo e sinuoso da vida nacional, Scott retrata aquele ser que receberá na personagem historicamente importante sua forma abstrata, sua universalização intelectual e sua concentração em um ato histórico singular (LUKÁCS, 2011, p. 56)

Lukács discute a partir de Hegel a função do “indivíduo histórico-mundial”, ou seja, o novo tem participação no velho, num movimento de transmutação e, por isso, acontecem embates, pois sob esse ponto de vista a sociedade deve seguir progredindo. Contudo, seguindo “no sentido de que dão consciência e orientação clara ao movimento que já existe na sociedade” (Lukács, 2011, p. 57). E, nesta perspectiva Scott apresenta personagens como Cedric que deseja o retorno de um momento que já faz parte do passado e que lhe remete à glória de seu povo, é um personagem mediano no conceito adotado por Lukács.

3.5 Narrativas de Ficção Histórica e suas aproximações com Narrativas Históricas: Literatura como fonte histórica

Narrativa histórica segundo Rüsen é “o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico.” (RÜSEN, 2001, p. 61)

Narrar, segundo Rüsen (2015), é um ato humano essencial a partir do qual eventos da vida prática ganham sentido. A atribuição de sentido histórico é o meio pelo qual se efetiva a aprendizagem histórica “como o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica.” (Rüsen, 2012). Para o desenvolvimento da consciência histórica é necessário que possamos ir ao passado por meio de fontes, analisando os vestígios produzidos pelo homem ao longo de sua história.

A fonte histórica pode ser definida como traços do passado disponíveis por meio de livros, documentos, obras de arte, fotografias, casarios antigos, castelos, roupas, museus, filmes, músicas, narrativas orais, enfim as fontes apresentam no presente uma diversidade de discursos e informações do passado, ou seja, resquícios culturais deixados, encontrados e revisitados são fontes históricas, uma vez que guardam as memórias do passado.

A Literatura é um artefato cultural que narra, descreve e discute ações humanas do passado e, portanto, pode ser considerada como fonte histórica.

Porém para que se possa configurar como uma fonte histórica é necessário validar a narrativa de ficção como histórica. Para essa categorização olhemos para as discussões de Fredric Jameson (2007), Perry Anderson (2007) e Marilene Weinhardt (2011, 2019), estudiosos do romance histórico e preocupados com suas definições e categorizações.

Frederic Jameson, com intuito de responder ao seu próprio questionamento *O romance histórico ainda é possível?*³² Nos leva a refletir sobre o que é o romance histórico e as concepções historicamente construídas.

Quadro 1 – Características da Ficção Histórica por Jameson

FREDRIC JAMESON (2007)	
Drama de costumes	Caracterizado por uma descrição de ambientes históricos, trajes, espaços. Porém o elemento mais relevante é a representação do vilão “que se organiza em torno do dualismo ético do bem e do mal” (p. 186)
Representação de um momento histórico	O romance histórico é mais do que a representação de um momento histórico, mais de um evento paradigmático, como uma guerra que deve ser o ponto central de um romance histórico. (p. 188)
Planos Ontológicos	Baseado em Paul Ricoeur entende que o romance histórico é composto por um plano existencial da vida individual, plano histórico e transindividual e pelo plano temporal cosmológico e do universo. (p. 190)
Calendário como conector	Paul Ricoeur – caracteriza como tempo existencial ou tempo vivido e plano histórico e individual. <ul style="list-style-type: none"> • Dimensionamento convencional – tempo privado contados a partir de dias, semanas ou meses. • Reversibilidade do tempo do calendário – tempo individual podendo olhar para o passado ou para o futuro de modo independente.

³² Conferência apresentada no simpósio “Reconsiderando o Romance Histórico”, realizado na Universidade da Califórnia em 26 de maio de 2004.

	<ul style="list-style-type: none"> • Evento inaugural – nascimento de Cristo ou de Buda seriam pontos axiais marcos zero para o tempo cronológico. • “é o evento em si mesmo, que reorganiza o tempo em redor de si e torna possível situarmos nossa própria existência no quadro da história coletiva.” (p.191)
Além do evento primordial ou axial	Jameson refletindo sobre as afirmações de Ricoeur o evento primordial recriado para o romance histórico no sentido genérico deve estar presente concretamente e representar alegoricamente o que transcende a existência individual. (p.191)
Vida privada ou acontecimentos históricos?	“A interseção de ambos: o evento precisa trespassar e transfixar de um só golpe o tempo existencial dos indivíduos e seus destinos.” (p.192)

(NASCIMENTO, 2021)

Jameson após fazer todas essas reflexões estabelece o que é e o que não é romance histórico em uma perspectiva moderna.

O romance histórico, portanto, não será a descrição dos costumes e valores de um povo em um determinado momento de sua história (como pensava Manzoni); não será a representação de eventos históricos grandiosos (como quer a visão popular); tampouco será a história das vidas de indivíduos comuns em situações de crises extremas (a visão de Sartre sobre a literatura por via de regra); e seguramente não será a história privada das grandes figuras históricas (que Tolstói discutia com veemência e contra o que argumentava com muita propriedade)[...] A arte do romance histórico não consiste na vívida representação de nenhum desses aspectos em um ou em outro plano, mas antes na habilidade e engenhosidade com que a sua interseção é configurada e exprimida; e isso não é uma técnica nem uma forma, mas uma invenção singular, que precisa ser produzida de modo novo e inesperado em cada caso e que no mais das vezes é não passível de ser repetida. (JAMESON, 2007, p. 192)

Desse modo, o autor responde afirmativamente ao seu próprio questionamento: sim o romance histórico ainda é possível, não mais como pensado e produzido até o século XIX, e sim sob uma nova perspectiva. A incursão do autor pelas concepções de romance histórico vale para essa pesquisa ao confirmar que em diferentes momentos, por diversas vozes e modos de escrita o romance histórico colocou como foco de sua constituição de escrita elementos culturais, eventos sociais e personagens históricos que são importantes componentes dessas diversas narrativas que se constituem em fontes históricas.

Perry Anderson (2007), em *Trajetos de uma forma literária*³³ ao discutir o romance histórico permite que reflitamos a partir das seguintes categorias

Quadro 2 – Características da Ficção Histórica por Anderson

PERRY ANDERSON (2007)	
Romance Histórico	Concatenação de acontecimentos públicos do passado. (p.205)
Forma clássica	É uma épica que descreve a transformação da vida popular através de um conjunto de tipos humanos característicos, cujas vidas são remodeladas pelo vagalhão das forças sociais. (p.205)
Romance de Scott	Representação da tragédia da vida social “em uma visão do passado que respeita os perdedores, mas sustenta a necessidade histórica dos vencedores. (p.206)
Romance histórico a partir de Lukács	“simplesmente um abre alas ou precursor do grande romance realista do século XIX.” (p.206)
Romance histórico antiquário	Especializado em representações mais ou menos decadentes de um passado remoto, sem conexão viva com a existência contemporânea ou funcionando como rejeição dela e evasão. (p.206)
Romance histórico nacionalista	“é um produto do nacionalismo romântico” que tem como matriz a “reação europeia à expansão napoleônica”. As reações diversas provocaram o surgimento de distintas formas de retrospecto desse passado.
Assincronia em Scott	Walter Scott recriou “seu mapa de conflitos entre as <i>Highlands</i> e as <i>Lowlands</i> , clãs e capital, em <i>Waverley</i> e suas constituições. Foi essa capacidade de Scott de representar o choque trágico entre tempos historicamente distintos e entre suas formas sociais características.” (p.209)
A ficção histórica na França	Hugo, em 1831, escreve <i>Notre Dame de Paris</i> um romance fantasmagórico sentimentalista e detetivesco. Nova possibilidade de estética para o romance histórico.

(NASCIMENTO, 2021)

A resposta de Anderson para a questão de Jameson, proferida no simpósio na Universidade da Califórnia, também permite dirigir um olhar às diversas mudanças do entendimento do que é romance histórico. Críticas e releituras levam à reflexão sobre a definição do gênero e de sua recepção nos diferentes momentos de produção, aproximando as formas literárias de narrar dos modos de narrar a História. O tempo, os contextos, as certezas e incertezas, as mudanças de paradigmas sociais e

³³ Conferência elaborada como resposta à intervenção de Fredric Jameson para o Simpósio “Reconsiderando o Romance Histórico” realizado na Universidade da Califórnia em 26 de maio de 2004.

científicos provocaram e contribuíram para que o homem encontrasse formas de contar o passado e registrar o presente.

Marilene Weinhardt dedicada aos estudos da ficção histórica quando discute a obra de Walter Scott a partir de Lukács afirma

Ao romance histórico não interessava, segundo o teórico, repetir o relato dos acontecimentos magnos, mas ressuscitar poeticamente os seres humanos que viveram tal experiência. Essa forma literária deveria fazer com que o leitor apreendesse as razões sociais e individuais que fizeram com que os homens vivendo aquele tempo e habitando aquele espaço pensassem, sentissem e agissem da forma como o fizeram.” (WEINHARTDT, 2011, p.27)

Essa definição aproxima os debates anteriores e dessa forma os três autores oferecem elementos necessários para afirmar que a ficção histórica traz em sua constituição narrativa – tempo, evento, personagens e estrutura linguística – os requisitos que constituem a fonte histórica a partir dos pressupostos do campo de investigação da Educação Histórica.

É, portanto, possível demonstrar que existem semelhanças e aproximações entre as narrativas. Em alguns contextos históricos, a narrativa literária foi absolutamente descritiva e cumpriu alguns objetivos, em outros momentos privilegiou os feitos relevantes de homens considerados heróis, deu voz a pensamentos religiosos, a deuses, a ideologias e houve ainda, o momento de colocar em cena homens e mulheres comuns que viveram e construíram parte da história universal. Independente da época, do estilo e da estética dos textos literários um dos primeiros requisitos para considerá-lo histórico é que haja um evento histórico. Dessa forma a aproximação com Rüsen se estabelece de modo muito tranquilo, ao definir que “um narrar é histórico quando se refira a acontecimentos reais do passado.”

Para que o homem possa interpretar a História e perceber-se como sujeito ativo nesse processo, são necessárias atividades mentais que lhe permitem construir o sentido histórico definido culturalmente com e pelo desempenho da vida humana.

Sentido torna possível a orientação. Ele situa a vida humana no horizonte das interpretações; torna o homem e o mundo compreensíveis; possui uma função explicativa; forma a subjetividade humana no construto coerente de um “eu” (pessoal e social); torna o sofrimento suportável e fomenta o agir pelas intenções. Enfim, o sentido torna possível a comunicação como processo do entendimento intra-humano. (RÜSEN, 2015, p.42)

Desse modo, algumas categorias históricas são essenciais para a compreensão da consciência histórica e da atribuição de sentido histórico pelo homem.

3.5.1 Narrativa Histórica e Narrativa de Ficção Histórica: Constituição de sentido.

O sentido histórico possibilita a compreensão e a explicação da experiência humana no tempo e essa constituição fundamenta por

saberes conectados, em explicações abrangentes do mundo, em determinações normativas do direcionamento e de metas do agir no tempo e no espaço, na unidade entre explicação do mundo e intenções de agir e, por fim, na formatação de identidade e diferença de pertencimento e demarcação. (RÜSEN, 2015, p.104)

O agir e o sofrer humano no tempo e no espaço são marcados conceitualmente por fatores culturais, sociais, econômicos e políticos que pressupõem um sujeito. Esse sujeito para a Teoria da História, segundo Rüsen (2015) é constituído de atividades intelectuais que lhe permitem construir identidade individual e coletiva, pertencem a ciclos e espaços sociais concretos, nos quais se reconhecem e se diferenciam dos outros sujeitos, marcando territórios de alteridade e poder. Jameson (2007) permite refletir sobre personagens em obras ficcionais como “agente de concatenação de acontecimentos com autonomia própria irreversível” (p.196). Para o autor há momentos em que o personagem é um símbolo e, por isso não é múltiplo; como exemplo apresenta *Napoleão* de Tolstói. Em contraposição *Leviatã*³⁴ de Hobbes a multidão substitui unidade.

O cotidiano na ficção histórica não é exatamente um tema, porém faz parte da construção de romances históricos com diferentes funções e objetivos. A vida prática humana assumiu, segundo Lukács (2011), aspectos importantes que marcaram o tempo, gênero e autores de romances históricos. Ao refletir sobre a obra de Walter Scott busca exemplos e explicações em obras e escritores que o antecederam ou foram seus contemporâneos. Assim, de uma circunstância da vida

³⁴ “Leviatã” a obra-prima do autor inglês Thomas Hobbes, publicada em 1651, em meio a um contexto político conturbado. A Inglaterra passava por uma guerra civil, e a figura de Oliver Cromwell se destacava na busca pelo poder. Sob a liderança do puritano, o país deixou de ser monarquia e passou a viver sob um regime republicano. O *Leviatã* foi muito influenciado por este quadro de instabilidade e conflitos. Disponível em: <https://faculdededamas.edu.br/revistafd/index.php/neari/article/view/519/456>. Acesso em 06 de jun. de 2021.

gerada por conflitos sociais e políticos o homem se vê em situação que o obriga a agir. O exemplo aqui é a Revolução Russa e a Guerra dos Camponeses: “Essa grandiosidade histórica da vida nacional também confere às grandes lutas de classe um pano de fundo histórico significativo, uma magnitude histórica considerável.” (LUKÁCS, 2011, p. 94). Mais adiante afirma: “A ênfase na vida do povo como verdadeira base dos acontecimentos históricos é mais consciente [...] os acontecimentos históricos surgiram como pontos culminantes das forças contraditórias da vida do povo” (LUKÁCS, 2011, p.11).

A categoria ‘cotidiano’ é aproximada da vida prática ou práxis, para Rüsen (2005), o homem necessita de um ordenamento cronológico que o organiza. Tal organização temporal permite a localização e a consciência de acontecimentos. Essa organização interna e externa é que impulsiona o agir diante de situações complexas do presente. Por isso, o viver e o sofrer são imprescindíveis à ação humana e tudo é deflagrado no presente, ou seja, na vida cotidiana.

A ‘Experiência’, no campo da Educação Histórica, envolve o sujeito e seu ordenamento de vida. De acordo com Rüsen, as experiências históricas trazem à tona carências de orientação relacionadas ao presente e ao passado. Por isso, essa categoria é eficiente na Didática da História uma vez que orienta o homem em sua existência. Na ficção histórica a experiência pode ser entendida como as posições concretas do sujeito, sejam eles quais forem os “de baixo” ou os “do alto”, as formas narradas do seu enfrentamento das situações, do agir e do sofrer impactam o leitor de modo a modificar lhe a própria experiência vivida.

A ‘Orientação’ tem uma relação íntima com a vida prática e com o modo como situações e circunstâncias vividas impactam o homem e suas subjetividades. Desse modo, a orientação tem função de consolidar formas de pensar, aceitar ou rejeitar tradições, bem como o poder argumentativo em negociações e afirmação identitária. Como pude evidenciar, em minha dissertação de mestrado, a partir de Antônio Candido (1972) a orientação tem grande proximidade com a função social da literatura:

Literatura pode fazer ver ao leitor que os povos, culturas e organizações do passado ou de localidades regionais diferentes têm formas diferentes e válidas de enfrentar as dificuldades da vida prática. A Literatura proporciona à aproximação e conseqüentemente a mudança de atitude que conduzirá o leitor a respeitar e compreender o outro. (NASCIMENTO, 2013, p. 35)

Portanto, a orientação na ficção histórica fica perceptível na medida em que apresenta situações passadas e instiga reflexões no leitor de tal modo que este sintasse carente diante de questões do presente e pergunte à narrativa literária de que modo esse fato continua impactando e se permanecerá influenciando a sua vida prática.

A 'Motivação histórica' desestabiliza o agir desencadeado pela experiência motivando a organização e as expectativas de futuro, podendo prevenir abusos sociais, coletivos, políticos. A categoria Motivação, na ficção histórica aproxima-se da experiência e da função psicológica exposta por Antonio Candido (1972), acerca da qual o autor afirma que o homem vai ao passado a partir de uma obra literária e encontra personagens e situações que poderá identificar com seu próprio agir e sofrer. Essa aproximação causará desestabilização e poderá motivar novas ações, reorganizações e perspectivas de futuro.

Quadro 3 Categorização

CATEGORIA	NARRATIVA HISTÓRICA	NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA
Sujeito	Produção e reprodução de identidade coletiva, que precisa ser constituída e em seguida afirmada e reproduzida. a) Pertencimento concreto, de inclusão e exclusão; b) Autoafirmação, estabilização e autoprodução de um grupo; c) Controle de crise de defesa contra cobranças desestabilizadoras ou desintegradoras de origem externa e interna. (p.105)	<ul style="list-style-type: none"> Plano privado e plano público a partir de Paul Ricoeur e Hanna Arendt. Mediano em Walter Scott discutido e conceituado por Lukács. Representa os grandes nomes da história em textos clássicos e nas epopeias.
Cotidiano	Os homens constituem sentido para lidar com as oposições das circunstâncias de sua vida, de modo a poder viver nelas e com elas. (p.124)	Há lugares no mundo em que as grandes crises, normalmente diferenciadas da vida privada na qualidade de conclusões e catástrofes episódicas que se dão uma só vez no tempo de uma vida, tornam-se uma realidade cotidiana. (p. 202) O cotidiano retratado na ficção histórica é aquele que promove a ação do homem em resposta a uma necessidade individual ou coletiva.
Experiência	<ul style="list-style-type: none"> A questão é o ordenamento da vida dos sujeitos humanos. As experiências históricas podem tornar perceptíveis os déficits de sentido no horizonte de significados 	<ul style="list-style-type: none"> Figurar destinos individuais em que os problemas vitais da época ganhem uma expressão direta.

	<p>disponíveis na vida prática atual. (p.46).</p> <ul style="list-style-type: none"> • A experiência histórica pode inserir-se com eficácia na orientação da existência dos homens. (47) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo social e psicológico do destino figurado. • Destino ligado às grandes questões típicas da via do povo. (LUKÁCS, 2011, p. 346)
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> • A orientação possui uma relação direta com a vida prática, ou seja, uma qualidade própria de utilidade existencial. De acordo com as circunstâncias da via, isso pode significar algo totalmente diferente: o saber histórico pode fortalecer o poder das tradições. Também pode, inversamente, ser utilizado para romper a forma das tradições, a fim de possibilitar novas orientações. (p.47) • A orientação do eu – conduz ao entendimento das subjetividades a função da orientação é formar, negociar, implementar e alterar a identidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representa a vida social e humana; • Humaniza e reifica, mas também pode alienar (CANDIDO, 1972, p. 806)
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • "A perturbação do agir ocorre pela experiência do sofrimento, cuja superação (cujo processamento) é indispensável para que a vida siga seu curso. (p.40) • As orientações culturais se prolongam, por princípios, até a dimensão da mentalidade humana, na qual se formam as motivações para o agir, como impulsos da vontade. Tais motivações nutrem-se sempre das experiências do sofrimento. (49) • Modelos históricos interpretativos, baseados na experiência, podem motivar para ajustar-se aos ordenamentos prévios da vida e para refletir sobre a motivação mesma, quanto à factibilidade de suas intenções. O saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar. (p.49) 	<ul style="list-style-type: none"> • Figurar destinos individuais em que os problemas vitais da época ganhem uma expressão direta. • Conteúdo social e psicológico do destino figurado. • Destino ligado às grandes questões típicas da vida do povo. (LUKÁCS, 2011, p. 346) • Modifica o sujeito tornando-o mais preparado para o mundo em que vive. • Auxilia o homem a se conhecer e sentir-se pertencendo a uma sociedade tornando-o capaz de respeitar e criticar as suas ações e do outro.

(NASCIMENTO, 2021)

A ciência da História na perspectiva rüseniana apresenta imensa preocupação com o agir e o sofrer do homem, por esse motivo procura desenvolver trabalhos relacionados à construção efetiva de sentido histórico, tendo como foco que o mundo é um espaço de tensões e conflitos sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos. A Literatura apresenta no decorrer da história uma preocupação com a preservação e a memória das ações humanas. Tais ações são narradas, construídas estabelecendo um olhar dentro dos parâmetros culturais vigentes no contexto de produção, por isso divergências teóricas no modo, na forma e na estrutura. Contudo, a aproximação desses dois campos de estudo das ciências humanas é possível, porque a preocupação em comum está no homem e na sua constituição de sentido, na sua formação humana, no modo como observa e questiona o passado e perspectiva o futuro.

Nos próximos capítulos serão analisados instrumentos de pesquisa e as possibilidades de aprendizagem histórica a partir do trabalho com ficção histórica como fonte.

4. A PESQUISA, OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS, INSTRUMENTOS APLICADOS E A METODOLOGIA

4.1 Pesquisas nas Bases de Dados

Para essa etapa da pesquisa consultou-se o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente o material disponível das reuniões nacionais que aconteceram entre os anos de 2000 e 2017, período em que a programação e os trabalhos estão disponíveis no site da instituição.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED é uma entidade sem fins lucrativos com os objetivos de “fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação; incentivar a pesquisa educacional; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País”. A Associação foi criada em março de 1978 e promove reuniões regionais e nacionais. Até o momento foram 39 reuniões nacionais de 1978 até 2013 com periodicidade anual e, a partir de 2015 os encontros acontecem a cada dois anos. As reuniões regionais não têm a mesma regularidade. Até o momento foram realizadas 02 reuniões na Região Norte; 12 na região Sul; 13 na região Sudeste; 14 na região Centro-Oeste e 24 na região Nordeste.

O objetivo da investigação nessa base de dados é verificar se existem pesquisas relacionando ensino de História e Literatura e quantas são. Para tanto foram acessados os eventos disponíveis em cada Grupo de Trabalho – GT. Foram lidos a princípio os títulos e em seguida o resumo de todos os trabalhos em que constassem ao menos uma das palavras-chave selecionadas, a saber: Ensino de História; Literatura; Ficção Histórica; Literatura e História; Narrativa.

Foram encontrados entre a 23^a e 38^a reuniões nacionais, quarenta e quatro (44) trabalhos que atendiam ao critério de apresentar no título no mínimo uma das palavras-chave preestabelecidas. Literatura apareceu em trinta e um (31) títulos, nenhum dos trabalhos apresentava como foco, objetivo ou objeto de estudo o ensino de História e Literatura. As pesquisas apresentavam questões de metodologia de ensino de língua materna, letramento, alfabetização, formação de leitor, formação de jovens com a ótica modernista, Literatura como instrumento para o trabalho com Ciências, a Literatura em materiais didáticos, Literatura e questões raciais, a Literatura

como um gênero discursivo, Literatura na Educação Infantil, Literatura na formação de professores.

Oito (08) trabalhos foram encontrados para a expressão Ensino de História. O foco dessas pesquisas era: construção do conhecimento escolar pelo viés epistemológico, o ensino de História em currículos oficiais, ensino de História a partir das categorias memória e identidade, a concepção dos docentes sobre o lugar e as relações do ensino de História, a tensão entre a educação e os direitos humanos, formação inicial e continuada de professores e a produção acadêmica sobre o ensino de História em teses e dissertações entre 1996 e 2013.

Nenhuma ocorrência para as palavras-chave – ficção histórica e história. Foram encontradas apenas três (03) pesquisas com a palavra-chave narrativa, com foco para os processos artísticos e a crítica cultural, currículo e práticas pedagógicas. Para Literatura também nenhum trabalho encontrado. Portanto, em trabalhos apresentados nas reuniões da ANPEd não foram encontradas pesquisas que se relacionem às preocupações dessa tese.

A segunda base de dados consultada foi a de artigos científicos do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no qual é possível indicar palavras-chave, até duas por pesquisa e alguns filtros. Para a primeira pesquisa foram aplicados os seguintes filtros – todos os índices, coleções, português (idioma), país (Brasil) e periódicos relacionados à educação e ao ensino, com as palavras-chave – História e Literatura – Nessa plataforma foram encontrados 127 trabalhos. Todos os títulos e resumos foram lidos e, a partir deles, selecionados textos completos com objetivo de verificar se as temáticas se aproximam das discussões de ensino de História e ficção histórica/Literatura.

Dos 127 trabalhos 99 foram desconsiderados para essa pesquisa porque as discussões eram sobre teoria literária, ensino de Literatura, formação do leitor da Educação Infantil, da EJA e do Ensino Médio, formação inicial ou continuada de professores de Língua Portuguesa. Apesar dos filtros, havia textos das áreas de saúde e psicologia geral. Havia também trabalhos que discutiam ensino de História, formação de professores de História da Educação Básica, historiografia, biografias, direitos humanos – História – Literatura, enfim uma gama de estudos, contudo não havia nesses 99 nenhum que indicasse ensino de História e Literatura.

Os 28 trabalhos restantes, e que foram lidos na íntegra, a princípio indicavam a possibilidade de pontos relevantes para esta pesquisa. Ao ler os resumos foi possível categorizá-los como relacionados: a) com o ensino de História com Literatura; b) com Literatura como fonte ou vestígio para fatos históricos; c) com caracterização de ficção histórica como forma de retratar o passado; d) como pesquisas sobre a ficção histórica sob o olhar dos sujeitos comuns da História. A possibilidade “a” não se confirmou, pois nenhum dos trabalhos aliou ensino de História e Literatura. As outras hipóteses se confirmaram parcialmente, uma vez que as pesquisas tinham foco e objetivos voltados para a historiografia; a tipificação de textos; perfis políticos de personagens e autores; história da Literatura; crítica literária; análise histórica a partir de ficção literária; apresentação de conceito de romance histórico e sua aproximação com o gênero documental; discussão política a partir de prefácios de obras literárias; análise do modo como os ritos religiosos e mitos romanos influenciaram a vida cotidiana; formação do leitor de literatura; compilação de fatos históricos e aproximação com crônicas de Machado de Assis; como a escola e seu cotidiano são representados pela Literatura; ênfase na análise documental elaborada por textos literários da segunda metade do século XIX e início do século XX; história dos periódicos literários nos finais do século XIX; representações satíricas da História em textos literários; crise no ensino de Literatura na França; análise da conduta social de negros escravizados que viveram no RJ no século XIX – carta de viajantes; discurso historiográfico e discurso literário; formação de uma identidade local a partir das obras de José de Alencar e Literatura de viagem com foco no cotidiano do brasileiro oitocentista. Todos esses estudos permitem uma aproximação teórica entre os campos da Literatura (ficção histórica) e História, apesar de não fazerem ou estabelecerem relação com o ensino de História alguns desses trabalhos discutem e apresentam conceitos que podem auxiliar na confirmação de que a Literatura/Ficção Histórica estabelece relação próxima com a História factual, principalmente, nas obras literárias produzidas no decorrer do século XIX. Importante destacar que tais pesquisas não apresentam relação com as premissas da Educação Histórica. Com uma exceção: o texto de Peter Lee, *Literacia Histórica*.

Houve nesse processo uma modificação na estrutura da pesquisa que encontrou como preocupação principal as situações e questões relacionadas à aprendizagem. Dessa forma, o objeto que era o ensino de História e em consequência

o professor, sua formação e a forma como trabalha. Diante desse novo olhar, o objeto passou a ser o estudante e os processos que elabora ou percorre para que se efetue a aprendizagem histórica. Por isso, foi necessário retornar à base de dados Scielo e refazer a pesquisa incluindo a palavra-chave aprendizagem. E, neste novo momento as buscas incluíram aprendizagem histórica como expressão chave. E, para ela, houve nove (9) resultados são eles:

a) Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica – Alexandra Ayach Anache;

b) Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica – Maria Auxiliadora Schmidt; Urban, Ana Claudia. Publicado na Educar em Revista Jun 2016, Nº 60 páginas 17 – 42;

c) Las bases curriculares 2013: los desafíos actuales para la formación inicial y aprendizaje histórico de profesores de historia en Chile – Gabriela Vásquez Leyton, Publicação da Educar em Revista Jun 2016, Nº 60 páginas 147 – 160;

d) Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação – Jorge Luiz da Cunha, Educar em Revista Jun 2016, Nº 60 páginas 93 – 105;

e) As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos – Marcelo Fronza. Educar em Revista Jun 2016, Nº 60 páginas 43 – 72;

f) A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem Histórica de jovens estudantes a partir das Histórias em quadrinhos – Marcelo Fronza. Educar em Revista Mar 2013, Nº 47 páginas 339 – 339;

g) Aprendizagem histórica como prática social: lições poéticas e éticas em "A danação do objeto: o museu no ensino de História – Pereira, Júnia Sales. Educação em Revista Jun 2008, Nº 47 páginas 299 – 303;

h) Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão – Marilda Gonçalves Dias Facci; Nilza Sanches Tessaro; Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal; Valéria Garcia da Silva; Cintia Godinho Roma. Psicologia Escolar e Educacional Dez 2007, Volume 11 Nº 2 páginas 323 – 338;

i) Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Marlene Cainelli. Educar em Revista 2006, Nº spe páginas 01 – 10.

Nesta busca dois trabalhos não estão relacionados com minha pesquisa e os outros sete estão inseridos no campo de pesquisa da Educação Histórica, todos publicados em diferentes números da Educar em Revista.

Para a palavra-chave ficção histórica e com filtro “apenas título” não houve resultados. Enquanto para o filtro “todos os índices” 30 trabalhos foram encontrados com objetivos como, por exemplo, análise de obra literária com perfil histórico produzido por autora africana; discussão sobre o mundo do trabalho; análise da relação entre ficção e história.

A terceira base de busca foi *Bielefeld Academic Search Engine* – BASE criada pela Universidade de Bielefeld, na Alemanha. Esse recurso tem um acervo digital considerável que está disponível apenas para estudantes e professores ligados à esta instituição, contudo há trabalhos indexados a partir de outros diretórios e esses são acessíveis a pesquisadores de modo irrestrito. Seguindo as indicações de Oliveira (2019) a pesquisa nessa base de dados pode ser feita da seguinte forma:

Para a realização do levantamento foi escolhida a opção “busca avançada”. Ao colocar os termos de busca é possível refinar a pesquisa utilizando critérios como: “documento inteiro”; “título”; “autor”; “assunto cabeçalho”; “DOI”; “URL (parte de)”; “editor”, a opção feita foi “documento inteiro”. Em seguida define-se os critérios de acesso dos documentos: “acesso livre”; “acesso não aberto” ou “desconhecido”, sendo escolhida as duas primeiras opções. Em “fonte de conteúdo” proporcionam-se a escolha por “mundo todo” ou por países, optando-se pela definição Brasil. (OLIVEIRA, 2019. p.142)

As palavras-chave para a primeira pesquisa foram – ensino de História e Literatura – e como resultado 3.395 trabalhos em 161.505.538 documentos, a quantidade de material inviabilizou a leitura e indicou a necessidade de refinar a pesquisa com as mesmas palavras, mas que estivessem expressas no título do trabalho com o resultado de 56 em 161.505.538 documentos. Este resultado possibilitou a leitura dos resumos e posteriormente dos textos completos. Contudo, essas leituras foram suspensas devido ao novo encaminhamento da pesquisa que conduziu à terceira pesquisa com as palavras-chave – aprendizagem histórica e Literatura – para as quais obtive apenas sete resultados. O primeiro deles: *PAPAI, PARA QUE SERVE A HISTÓRIA?": funções e sentidos da aprendizagem histórica na literatura recente colhida na Espanha e apropriada pelos brasileiros* de Itamar Freitas e Margarida Maria Dias de Oliveira. Neste artigo os autores apresentam o conceito de alfabetização histórica, baseados em Peter Lee e apoiando-se em três estudiosos

espanhóis que argumentam em defesa de especificidades da aprendizagem histórica. Os seis resultados seguintes estão relacionados ao V, VI e VII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" com a seguinte ordem de apresentação a) VII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 20 – Educação e ensino de matemática, ciências exatas e ciências da natureza – 119 trabalhos; b) VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 2 – Educação, sociedade e práticas educativas – 166 trabalhos; c) V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 6 – Ensino de matemática – 55 trabalhos; d) VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 19 – Pesquisa fora do contexto educacional – 46 trabalhos; e) V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 2 – Educação, sociedade e práticas educativas – 247 artigos; f) V Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" – Eixo 2 – Educação, sociedade e práticas educativas – 217 artigos. Em cada Colóquio foi encontrado um número expressivo de trabalhos, contudo essa pesquisa não foi frutífera, pois nenhum artigo estava relacionado à aprendizagem histórica e Literatura.

A próxima busca foi com as palavras-chave: ficção histórica e aprendizagem histórica e não houve resultados.

Para a expressão ficção histórica oito (8) resultados encontrados. O primeiro foi a dissertação de mestrado intitulada *A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico* de Diana Catarina Couto Reis (2013) sob orientação da professora doutora Maria Gloria Solé e cujo objetivo é perceber de que forma a literatura de ficção histórica contribui para a construção do conhecimento histórico do aluno. O segundo texto, também dissertação de mestrado sob o título *Um artesanato de matrioshkas – Ficção histórica e metaficção em Rubem Fonseca* de Bruno Ricardo de Souto Leite (2014), orientado pela professora doutora Wiebke Röben de Alencar Xavier e coloca como objetivos: estudar a fatia da obra de Rubens Fonseca que contém elementos metaficcionais; demonstrar que essa faceta se apresenta de diferentes modos, de acordo com as pretensões estéticas em cada caso e problematizar o aproveitamento que a ficção faz da História. A tese intitulada *As Coordenadas da Viagem no Tempo: Uma contribuição para a teoria da ficção histórica baseada em alguns textos portugueses dos séculos XVI, XIX e XX* de Cavaliere, Mauro (2002) e orientada pelo professor doutor Sergio Infante foi o terceiro resultado apresentado e entre os objetivos da pesquisa está definir o gênero ficção histórica,

analisar detalhadamente elementos semânticos e pragmáticos no cenário de uma narrativa ficcional no passado e observar a relação transtextual entre o texto ficcional e o historiográfico.

O quarto resultado é também uma tese e seu foco está voltado para da ficção histórica de Goethe em duas fases de sua obra. Em primeiro lugar se ocupa do drama pioneiro do *Sturm und Drang*, *Götz von Berlichingen* (1773), para então se voltar às *Revolutionsdichtungen*, conjunto de obras produzidas entre 1791 e 1803, período auge do Classicismo de Weimar. O título da tese é *A ficção histórica de Goethe: do Sturm und Drang à Revolução Francesa: Goethes historical fiction: from the Sturm und Drang to the French Revolution* de Felipe Vale da Silva (2016) orientada pelo professor doutor Helmut Paul Erich Galle. O resultado seguinte foi a dissertação de mestrado *A ficção histórica oitocentista: as configurações do histórico e do literário em Varnhagen e Alexandre Herculano* defendida por Michelle Fernanda Tasca (2012), sob orientação da professora doutora Cristina Meneguello, com a proposta de analisar as obras do historiador lusitano Alexandre Herculano e do brasileiro Francisco Adolfo de Varnhagen, buscando compreender as relações entre a História e a ficção nos escritos literários do século XIX e a forma como essas duas fontes de conhecimento dialogaram no contexto romântico português. O sexto resultado é uma apresentação de trabalho com o título *O Brasil francês e o Brasil português no século XVI: ficção e realidade histórica* de João Carlos Firmino Andrade de Carvalho (2005) tendo como objetivo refletir sobre uma possível configuração das relações franco-lusitanas, não no espaço europeu, mas deslocando-a para o espaço brasileiro do século XVI. O sétimo trabalho não está relacionado à Educação ou à História. É uma dissertação de mestrado intitulada *Visões da psiquiatria, doença mental e república no trabalho do Psiquiatra Luís Cebola (1876-1967): uma abordagem histórica nas encruzilhadas da psiquiatria, ideologia política e ficção, em Portugal, na primeira metade do Século XX* de Denise Maria Borrega Pereira (2015), sob orientação de Christopher Aurette e António Santos e tinha como principal objetivo elaborar a biografia do psiquiatra Luís Cebola. O oitavo trabalho sob o título *Dos reis da História aos reis das histórias: ficção para a infância e educação histórica no 4º ano do 1ºCEB*, Relatório de mestrado integrado de Cristina Jesus Ribeiro Fernandes (2015) orientado por Sara Raquel Reis da Silva, tendo como objetivo depreender que possíveis estratégias e metodologias

podem ser adotadas para a promoção da compreensão histórica em crianças do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A conclusão dessa pesquisa na BASE é que não há registro de pesquisas relacionando ficção histórica e aprendizagem histórica. Até o momento os pesquisadores têm se debruçado sobre questões relacionadas ao ensino de História, ao conhecimento histórico e as relações e aproximações entre a ficção histórica/Literatura e a História ou ao ensino de História. Contudo, vários trabalhos podem auxiliar na discussão e definição de conceitos sobre a ficção histórica e suas relações com a História.

4.2 Estudos Exploratórios

A discussão sobre aprendizagem é algo que me persegue e eu a persigo há muitos anos. Por esse motivo a investigação com jovens estudantes está sempre presente em minha prática acadêmica e profissional. Apresento neste tópico os instrumentos e estudos exploratórios realizados nesse percurso do doutoramento.

4.2.1 Estudo exploratório 1: Conhecimento Histórico, Consciência Histórica e Literatura: segunda guerra em discussão

Em 2016, em conjunto com uma professora da disciplina de História, foi aplicado um estudo exploratório em uma escola pública situada na região central da capital do estado do Paraná. A questão norteadora da investigação é *A Literatura pode desenvolver no estudante experiências que possibilitem a percepção de fatos históricos de modo a mobilizar múltiplos olhares para compreender situações do passado, compreendendo questões vividas no presente e perspectivando o futuro?*

O resultado do trabalho foi apresentado no XVIII Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica. "Conciencia Histórica Y Controversia: La Labor Social de la Historia". Homenaje a la profesora Dolinha Schmidt que aconteceu entre os dias 06 e 08 de setembro de 2018 em Múrcia – Espanha. O título do trabalho apresentado é *Conhecimento Histórico, Consciência Histórica e Literatura: segunda guerra em discussão*. O instrumento foi aplicado a oitenta e dois (82) estudantes que frequentavam o 9º ano do Ensino Fundamental II, com faixa etária de 14 a 16 anos.

As atividades foram estruturadas de modo que os estudantes seriam incentivados a ler obras literárias que tivessem como tema a Segunda Guerra Mundial.

Assim lhes foram oferecidos alguns títulos com resumos e resenhas das seguintes obras: *O Diário de Anne Frank* de Anne Frank; *A Menina que roubava livros*, do australiano Markus Zusak; *O menino do pijama listrado*, de John Boyne e *Éramos jovens na guerra*, de Sarah Wallis e Svetlana Palmer. Depois de algumas aulas e muitas discussões os três primeiros títulos foram os escolhidos e o quarto completamente descartado. Como não conseguimos chegar a apenas um título a opção de leitura ficou por conta de cada aluno que poderia ler qualquer uma das obras. A atividade foi aplicada em três turmas, oitenta e dois (82) estudantes, destes cinquenta e dois (52) fizeram a leitura da obra *O menino do pijama listrado*; dezessete (17) leram *A menina que roubava livros* e treze (13) escolheram ler *O Diário de Anne Frank*. Enquanto os estudantes orientados pela professora de Língua Portuguesa faziam a leitura das obras, a professora de História propôs uma visita ao Museu do Holocausto.

Na mesma semana em que visitaram o museu acompanhados pela professora de História sessões de cinema aconteceram na escola. O filme escolhido foi a adaptação da obra *A menina que roubava livros*, que foi dirigida por Brian Percival e lançada no Brasil em 2014. Concluídas todas as atividades fizemos a proposição de elaboração de narrativas, de maneira que cada uma das professoras solicitou em momentos de aula a produção da narrativa adaptando à especificidade de sua ciência. As solicitadas por mim foram:

1. Ler o livro (o título da obra estava impresso na questão), assistir ao filme *A menina que roubava livros* e visitar o “Museu do Holocausto” ajudou você a compreender os acontecimentos e contexto social, econômico e político vivido durante a Segunda Guerra Mundial? De que forma?

2. Escreva uma pequena narrativa contando como foi a experiência com relação aos seus sentimentos, as experiências vividas pelos personagens e o momento histórico relatado na obra que leu (o título da obra estava impresso no enunciado).

As narrativas elaboradas pelos estudantes foram muito enriquecedoras, porque indicaram que, neste grupo específico, houve empatia com os personagens. A ida ao passado proporcionou uma forma mais “madura” de tratar o fato histórico e produzir crítica a situações do presente que podem conduzir a um retorno àquele movimento e ao sofrimento humano causado naquele momento histórico.

As narrativas literárias escolhidas têm características que as aproximam e outras que afastam. As aproximações são relacionadas a memórias reais dos fatos e acontecimentos de um momento histórico, mas a forma de produzir a obra e suas intenções são relativamente diferentes. *O Diário de Anne Frank* não foi produzido para ser uma obra literária, era a produção de uma jovem que enfrentava situações em seu cotidiano e que depois de sua morte foi publicitado. A maneira como se tornou público também apresenta diferenças das outras duas, pois a primeira edição passou pela seleção de informações feita pelo pai de Anne, que julgou impróprio alguns trechos em que a menina expunha questões de sua intimidade como amizades, impressões e afetos. Diante disso, é relevante pensar que esta obra não foi produzida para ser histórica; ela tornou-se histórica por apresentar ao presente acontecimentos do passado que se tornaram importantes e, por isso, no presente são históricos e fazem parte de conteúdos historiográficos³⁵. Para a apresentação em Múrcia selecionei as narrativas produzidas por estudantes que leram *O diário de Anne Frank*, uma vez que essa obra se aproxima com mais propriedade das minhas preocupações e se afasta um pouco das discussões de gêneros literários.

A metodologia de análise desta pesquisa tem o objetivo de identificar se o trabalho realizado pelas professoras envolvidas no processo de ensino teve uma ação concreta de “ocupação da consciência histórica” e, conseqüente, aprendizagem histórica e de formação humana. Esta análise segue os pressupostos da pesquisa qualitativa de natureza narrativística, de análise de conteúdo de acordo com Uwe Flick (2004). Seguindo esse pensamento é possível afirmar que o estudo empírico de natureza qualitativa apresenta possibilidades de identificar a aprendizagem dos sujeitos investigados e é muito importante para a continuidade da investigação em curso. Com base no objetivo central – descobrir se a partir das experiências de leitura de narrativas literárias o estudante percebe que situações do passado nos fazem compreender questões vividas no presente e perspectivar o futuro. As narrativas produzidas foram analisadas seguindo as três dimensões (interpretação, experiência e orientação) da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen e as possíveis relações com as funções (psicológica, formadora e social) da literatura na perspectiva de Antônio Candido³⁶.

³⁵ Anotações de conversa com a professora Dra. Marilene Weinhardt, 2018.

³⁶ Esses conceitos foram detalhadamente expostos na dissertação de mestrado *Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de história*,

Para a primeira questão – Ler *O Diário de Anne Frank*, assistir ao filme *A menina que roubava livros* e visitar o *Museu do Holocausto* ajudou você a compreender os acontecimentos e contexto social, econômico e político vivido durante a Segunda Guerra Mundial? De que forma?

Texto1

Sim, eu pude entender de forma mais clara e objetiva a maneira de como as coisas aconteciam naquela época, o “Holocausto”, acredito que tudo na vida é um processo, assim posso observar que atualmente esse “círculo vicioso”, que antes era o antissemitismo, está se renovando, só que através do racismo, preconceito, intolerância, e várias outras coisas. No passado, havia um grupo de pessoas (Nazistas) que se acham superiores a outro grupo (judeus), as pessoas sentem a necessidade de se sentirem melhores do que as outras. (estudante M)

Na narrativa da jovem M. é possível perceber a dimensão da experiência. Segundo Rüsen (2010) “A experiência da antiguidade do passado abre o potencial futuro do presente. Isso tem significado para o presente e deve ser incorporado nos quadros de orientação da vida prática.” No que se refere à Teoria da Literatura conforme apresentada por Cândido podemos observar a função psicológica, que proporciona ao homem um desprendimento do momento presente conduzindo-o para uma viagem geralmente no passado. Nessa excursão o sujeito terá contato com personagens e situações com as quais poderá identificar-se ou tomar conhecimento de fatos novos. Qualquer que seja o caso, esse sujeito leitor está experienciando e aprofundando conhecimentos que não possuía anteriormente. Com essa narrativa é possível afirmar que houve nas duas perspectivas modificação no aprendizado do evento histórico.

Texto 2

Sim, ajudou a compreender mais o que passaram a tristeza e conhecer mais de perto a história dessas pessoas que não tem culpa de nada, o sofrimento para conseguir sobreviver às ordens de Hitler. O apego emocional das coisas, família, objetos, animais e ter que simplesmente fugir, se esconder e muitas vezes se separar dos seus familiares. (estudante J.)

A narrativa do jovem J. permite encontrar a competência interpretativa definida por Rüsen (2010b) como sendo uma possibilidade de interpretação a partir da experiência de ida ao passado. Colocar-se no lugar da família de Anne Frank auxilia o estudante a interpretar as ações no passado. Ou seja, a função formadora proporciona ao homem conhecimentos aprofundados de tempos passados, de civilizações, de pessoas por meio da leitura de fruição. Neste momento, cabe ressaltar que para Cândido a leitura de fruição não deve estabelecer juízos de valor com a intenção de julgar. Ao contrário, o objetivo é formar um sujeito leitor capaz de perceber as diversidades culturais e aprender a respeitá-las sem julgamentos, a partir de conceitos imutáveis ou moralizantes. Tanto a História quanto a Literatura apresentam elementos valorativos da vida humana no passado e no presente. No entanto não cabe à escola ou ao professor utilizá-los como doutrinadores, e sim trabalhar com as experiências do passado com o objetivo de perceber e compreender as situações vividas no presente com possibilidade de perspectivar formas diferenciadas de viver o futuro e dar sentido à vida prática.

Para a segunda proposta a solicitação foi: Escreva uma pequena narrativa contando como foi a experiência com relação aos seus sentimentos, as experiências vividas pelos personagens e o momento histórico relatado na obra *O Diário de Anne Frank*.

Texto 3

Ter essa experiência que foi sentir o que uma menina judia passava nesses tempos de “ódios” inexplicáveis foi marcante. Sempre que terminava de ler o diário da Anne eu me perguntava a que ponto o preconceito pode levar uma pessoa a fazer uma coisa dessas? Esse livro me fez refletir sobre os dias de hoje, com todo esse preconceito, se pode melhorar ou piorar o mundo. (estudante D.L.)

A narrativa do jovem D.L. nos leva para a dimensão da orientação que é a competência que tem como função ordenar o que o homem aprendeu, organizando este aprendizado em prol de sua vida prática percebendo as modificações temporais sofridas pela humanidade e pelo mundo em que vive. O estudante utilizou as fontes do passado para refletir o presente e perspectivar o futuro, o que ficou visível na aproximação com a função social da Literatura cujo objetivo é representar a realidade

da sociedade e da humanidade em diferentes momentos. Esta função está diretamente ligada às outras duas e é isso que faz a Literatura ser de grande importância para o homem, pois permite relacionar os fatos e olhar para as demandas da vida prática com mais critérios a partir da ampliação de conhecimentos produzidos e ampliados nesse processo de leitura e reflexão.

Nas três narrativas apresentadas é possível observar as competências – experiência, interpretação e orientação –, como defendidas por Rüsen. E, para além da observação dessas dimensões, é possível perceber e estabelecer uma interconexão entre elas e ampliar a análise incorporando reflexões sobre as dimensões da cultura histórica, também como defendidas por Rüsen (2015). Aqui apenas aponto duas – a cognitiva e a moral.

De acordo com Jörn Rüsen (2015) a dimensão cognitiva da cultura histórica tem como característica a aprendizagem histórica a partir do conhecimento do passado humano. Nas três narrativas produzidas pelos jovens estudantes podemos observar que houve um contato com o passado, questões foram feitas e possibilidades de reflexão sobre o presente e sobre o futuro foram deflagradas dessa experiência. Essa incursão ao passado conduz à dimensão moral da cultura histórica que é bastante complexa de ser analisada, uma vez que segundo Rüsen “a dimensão moral da cultura histórica trata da valorização do acontecimento passado de acordo com normas éticas e morais válidas na cultura atual.” (RÜSEN, 2015, p. 233). A complexidade está em conseguir ver ou determinar de que modo os estudantes estão “julgando” o passado e seus sujeitos. De qualquer modo as narrativas dos estudantes conduzem a verificação do pensamento rüseniano de que “as pessoas do presente podem, então, relacionar-se com os acontecimentos do passado, como se tivessem sido eles mesmos os atores desses acontecimentos” (RÜSEN, 2015, p. 240). Sobre esse viés é possível apontar que as narrativas produzidas a partir desse instrumento nos permitem perceber que a moralidade, a ética e o pensamento histórico progrediram no sentido de fazer ver ao estudante o sofrer e o agir do outro não apenas com uma visão externa, ao contrário, houve uma conexão interna e desse movimento o sujeito estudante consegue ver-se no lugar do sujeito do passado. Seu julgamento com a moral atual lhe permite também perceber causas e consequências da ação do passado no presente e dessa forma perspectivar o futuro.

Esse primeiro estudo exploratório ainda, bastante vinculado à pesquisa de mestrado, já demonstrava que a Literatura se aproxima do ensino e da aprendizagem da História no que se refere à percepção dos aspectos temporais – presente, passado e futuro, além de permitir reflexões a respeito das condutas humanas em diferentes contextos e por diversos olhares.

4.2.2 Estudo exploratório 2 – Peça teatral e Empatia Histórica

Em 2018, um estudo exploratório foi aplicado em estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a obra em discussão *Eles Não Usam Black-tie* de Gianfrancesco Guarnieri, peça teatral, que traz o retrato do Brasil por volta dos 1950. Nesse momento, ainda sem a discussão sobre as características da ficção histórica contemporânea, nem tão pouco do romance histórico, havia intenção de observar se a obra literária era percebida pelos estudantes como um artefato cultural de cunho histórico, além disso, observar se os jovens leitores criavam empatia com os personagens. Interessante informar aqui que houve de modo passageiro a intenção de fazer uma pesquisa auto etnográfica.

A metodologia da autoetnografia foi pensada a partir do trabalho de mestrado de Lisiane Sales Rodrigues e segundo a pesquisadora esse método

coloca o pesquisador diante da condição de quem ‘vive, descreve, sente e aprende com/sobre sua prática educativa e o próprio processo de pesquisa’. Essa observação de Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto (2009, p. 133) apontam na direção de que as possibilidades, apresentadas durante o processo de pesquisa, ensinam o pesquisador-sujeito a lidar com suas emoções e impulsos, em relação ao objeto de pesquisa e da sua própria cultura (RODRIGUES, 2016, p. 50).

O interesse por seguir essa metodologia estava firmado no fato de que como pesquisadora estava inserida no espaço escolar e tendo a oportunidade de observar as respostas e reações dos estudantes em tempo real. Acompanhar as respostas e debates dos e entre os alunos a partir das discussões propostas e das interferências sofridas tanto pela minha narrativa quanto pelas narrativas das obras em estudo parecia ser o melhor caminho a seguir. No entanto, essa ideia não foi frutífera por um fator bastante relevante, a pesquisa está buscando compreender como acontece a aprendizagem histórica tendo como fonte e evidência narrativas de ficção históricas. Diante do fato que ministro aulas de Língua Portuguesa não é possível validar essa

metodologia neste contexto. De qualquer modo é importante apresentar como esse estudo foi efetivado.

Aproximadamente 90 estudantes procederam a leitura da obra e assistiram ao filme lançado em 1981, que tem como ator principal Gianfrancesco Guarnieri, o autor da peça. Esse elemento foi bastante impactante para os estudantes. O próximo passo foi a roda de conversa sobre a obra escrita e a filmica, grande parte dos alunos manifestou suas impressões e opiniões críticas. Nas aulas que se seguiram os estudantes foram estimulados a responder em forma de narrativas às seguintes questões.

1. A partir da leitura do texto e do filme *Eles Não Usam Black-tie* é possível afirmar que o autor da peça foi influenciado pelos acontecimentos sociais e políticos ao escrevê-lo? Comprove com trechos da peça ou do filme.

2. Ao ler a peça de teatro escrita por Gianfrancesco Guarnieri e conhecer as personagens você conseguiu se identificar com alguma personagem em especial? E, isso modificou seu modo de ver e encarar a sociedade da década de 50 e a atual?

3. A obra escrita há quase 60 anos aborda temas que podem ser considerados atuais. Essa afirmação é verdadeira ou falsa? Justifique sua resposta em um texto de no mínimo cinco linhas.

Para a primeira questão as respostas foram

Texto 1

Sim, ele foi fortemente influenciado pelos protestos e as greves que antecederam a peça. Isso fica claro quando percebemos a importância de Otávio para a greve operária, já havia feito inúmeros protestos e greves e era o líder dessa. É possível ver também rastros de Karl Marx na peça, onde a luta pela igualdade é constantemente vivida pelos operários da fábrica. Mas isso fica claro quando se fala de greve geral, que foi algo que ocorreu na década de 50, algo condizente com os movimentos sociais do Brasil naquele período. (aluno L)

Texto 2

O autor teve influência de acontecimentos sociais e políticos que estavam muitos presentes naquela época. Mostrando nas famílias. A principal questão abordada na peça é o trabalho escravo, causando abuso de poder e da autoridade. O trecho que descreve esses acontecimentos é:

OTÁVIO – [...] Eu acho graça desses cara contrariam a lei numa porção de coisa. Na hora de pagá o aumento querem se apoiá na lei [...] (aluna N)

Texto 3

Sim, acredito que ele foi influenciado, pois em muitos trechos o autor nos coloca em dúvidas com constante questionamentos sobre as ações das personagens, principalmente Tião e Otávio. O autor me parece possuir uma visão mais socialista, ele também tenta mostrar a importância da greve, mas a mais importante lição que o filme passa é que todos temos nossos direitos, porém devemos agir de maneira certa, devemos respeitar a opinião dos outros, e sempre evitar a violência, pois senão vira uma baderna. Um trecho que mostra a influência por parte do autor, é bem no final, quando os policiais, tentam reprimir a greve, por muitas vezes agredindo os operários, também há o momento em que um rapaz é morto pela polícia sem piedade. (Aluno G)

Para essa questão todos os estudantes responderam afirmativamente, alguns com olhar um pouco mais apurado como L que percebe a presença da ideologia marxista. O jovem G percebe uma influência socialista, além de observar questões relacionadas aos direitos humanos e trabalhistas. A estudante N percebe a presença da família e a necessidade da luta por melhores condições de trabalho e econômicas.

A segunda questão é – Ao ler a peça de teatro escrita por Gianfrancesco Guarnieri e conhecer as personagens você conseguiu se identificar com alguma personagem em especial? E, isso modificou seu modo de ver e encarar a sociedade da década de 50 e a atual?

Texto 4

Me identifiquei com a Romana e o seu jeito realista de ver o mundo, ela não apoiou nenhum lado específico, criticando os dois, apesar de no final ter “ficado no lado” de Otávio, fez isso mais por ser seu marido do que pela ideologia dele. Somando com a grosseria com todas as personagens, ela diverte e traz alívio cômico ao texto em alguns trechos.

Mesmo sendo bem ativa, é possível ver que é bem submissa ao marido e até mesmo aos filhos, muitas vezes recebendo respostas como “isso é assunto da fábrica” e revela a posição das mulheres na visão patriarcal da década de 50. (Aluno TN)

Texto 5

Ao ler a peça consegui me identificar com o Tião, pela forma como ele agiu a greve, eu faria o mesmo, mesmo sabendo que a greve teria que continuar eu me posicionaria junto ao Tião, pelo fato de não perder o emprego, ainda mais com um filho para nascer e também com o casamento, mas da mesma forma eu apoiaria a decisão da greve frente aos operários, que por mais que uma situação difícil, nós temos que lutar pelo nosso direito. (Aluno R)

Texto 6

Me identifiquei, um pouco com a Maria, pois ela é determinada e leal aquele lugar. De certa forma modificou, pois a sociedade daquela década possuía mais pessoas com preconceito e mais injustiça com os trabalhadores; os grevistas queriam lutar pelos seus direitos, enquanto Tião achava que não mudaria nada. Atualmente, o preconceito com os trabalhadores reduziu e hoje possuem seus direitos. (Aluna L)

Texto 7

Em específico me identifiquei com o Jesuíno, na parte que ele vai ao noivado de Tião e Maria e já chega animado, pedindo música e dançando, percebi que ele é uma pessoa divertida e que gosta de se descontraír, igual eu.

Percebi que nos anos 50 existiam pessoas simples, mas que eram felizes e não precisavam de muitas tecnologias, só uma vitrola que não estivesse quebrada. (Aluna CL)

As narrativas suscitadas pela questão demonstram que os jovens se identificam com as personagens sendo pelo veio afetivo, comportamental ou ideológico.

A terceira e última questão é – A obra escrita há quase 60 anos aborda temas que podem ser considerados atuais. Essa afirmação é verdadeira ou falsa? Justifique sua resposta em um texto de no mínimo cinco linhas.

Texto 8

Verdadeira, mesmo sendo de muito tempo atrás essa obra. O fato de Otávio estar lutando por seus direitos fazendo uma greve retrata a situação que vivemos a poucos dias com a greve dos caminhoneiros, que buscavam mudanças no meio de trabalho deles. Outra coisa que podemos perceber é que como Tião, sempre existirão pessoas que não compartilham dos mesmos interesses e isso

pode gerar conflito é o que acontece atualmente também, não serão todas as pessoas que irão concordar com a sua “luta” e haverá quem tentará “prejudicá-la”. E como essa obra tem a temática modernista é fácil de comparar com os dias atuais. (Aluna J)

Essa estudante marca de modo interessante as relações temporais estabelecidas “muito tempo atrás” e “situações que vivemos a poucos dias”. De acordo com Rüsen (2015) a interpretação do passado na relação com a vida prática atual está diretamente ligada à cultura histórica e à memória. E a memória, segundo o filósofo alemão, é constituída pelo “arco temporal entre passado e futuro” assim afirma que “o horizonte temporal da vida humana abarca da experiência do passado à expectativa do futuro” (RÜSEN, 2015, p. 219). A aluna J ao estabelecer uma relação entre os episódios do passado apresentados pela fonte literária e as circunstâncias enfrentadas pelos caminhoneiros³⁷ no presente da narrativa movimentou elementos da constituição da consciência histórica. Além disso, ao estabelecer uma perspectiva de futuro nos permite afirmar que se estabeleceu uma dinâmica favorável à aprendizagem histórica por meio do trabalho com ficção histórica como fonte histórica.

Estão presentes nas narrativas dos estudantes as relações humanas no que se refere a movimentos sociais como a greve.

Texto 9

Essa afirmação é verdadeira. Ainda hoje sofremos com desigualdade social, inclusive para alcançar direitos e melhorias, na maioria das vezes precisamos “guerrear” seja em manifestações, greves, reuniões etc.

O livro retrata a dificuldade do povo e ainda nos mostra muito sobre o socialismo e o capitalismo. (Aluna N)

A jovem N relaciona a obra com elementos do socialismo e do capitalismo, e afirma ser a luta e as manifestações grevistas como uma possível solução para problemas como a desigualdade social.

³⁷ Em maio de 2018 o Brasil enfrentou uma greve dos trabalhadores de transportes rodoviários que ficou conhecida como a greve dos caminhoneiros. A disparada no preço do óleo diesel leva os caminhoneiros a iniciarem a paralisação, interrompendo o trânsito em rodovias de ao menos 17 Estados. O aumento do combustível está associado ao aumento do dólar e do petróleo no mercado internacional, que passaram a servir de base para a política de preços da Petrobras a partir de 2016 e que, em 2017, levaram a estatal a decidir aumentar a frequência nos ajustes de um mês para "a qualquer momento, inclusive diariamente. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2018/05/30/greve-dos-caminhoneiros-a-cronologia-dos-10-dias-que-pararam-o-brasil.htm>. Acesso em 04 de jun de 2021.

Texto 10

Verdadeira, porque os operários das grandes empresas ainda são muito pouco valorizados, mas claro que de lá para cá as leis trabalhistas mudaram muito, mas ainda precisamos de muito tempo e estudo para deixar as coisas mais iguais. ainda mais quando se trata de pessoas que moram na periferia, que as condições de estudo e trabalho são mais baixas ainda. (Aluna AP)

A aluna AP traz como argumento as condições sociais, profissionais e acadêmicas da população que vive na periferia e a necessidade de luta para diminuir esse distanciamento.

Texto 11

Verdadeira. Primeiro é a luta de classes que há no livro e estamos vivenciando isso na história atual do país, a segunda coisa é o conflito de interesses entre patrão e empregado e a relação entre as partes e a terceira é o empoderamento feminino, já que Maria não quis ir com Tião para a cidade e vivemos muito isso na nossa sociedade atual, a liberação das mulheres dos paradigmas que foram colocados a elas durante muitas décadas e também a diferença entre as ideias e a vida de quem mora na periferia para quem mora nos bairros ricos das cidades. (Aluno K)

O jovem K constrói sua narrativa a partir de três possibilidades e isso demonstra que ele tem condições de análise tanto da obra quanto da vida prática bastante ampla. Ele compara a história do passado com a atual, entendendo que a História é uma construção temporal; percebe os conflitos de classes sociais e entre patrões e empregados e, por último aponta questões relacionadas às lutas feministas. Tudo isso observando sutilmente que as diferenças sociais, culturais e financeiras conduzem a modos de ver e viver bastante distintas.

Esse estudo foi apresentado aos colegas que frequentam a disciplina Educação Histórica, mas não foi foco de uma sistematização maior pelo fato de não haver a presença de um professor de História compartilhando o processo e a análise das narrativas.

4.2.3 Estudo exploratório 3 – Os sujeitos da e na história

Seguindo a mesma linha do estudo anterior, ou seja, aplicado em aulas de Língua Portuguesa, também foram feitas questões em 2019, para jovens estudantes dos 2º e 3º ano Ensino Médio sobre o poema *O Uruguai* de Basílio da Gama, e os romances *Casa de Pensão* de Aluísio de Azevedo e *Clara dos Anjos* de Lima Barreto. Nas discussões de aula situações e questões históricas apareceram como parte do processo de interpretação que os jovens estavam elaborando a partir da leitura dessas obras. Apesar de não haver sistematização da relação entre as disciplinas, os estudantes procuraram pelos professores de História com questões relacionadas ao período histórico em que as cenas das obras estavam circunscritas. Dessas conversas surgiram momentos de reflexão bem interessantes. Por exemplo, uma estudante do 2º ano percebeu que era possível compreender a morte dos irmãos de Clara dos Anjos e aproximar da revolta da vacina. A partir dessa observação outros jovens levantaram questões relacionadas à saúde pública, saneamento básico, moradia, meios de comunicação, enfim situações do cotidiano brasileiro no século XIX. Através das reflexões que conduziram os jovens a percepções do cotidiano, apesar de o romance *Clara dos Anjos* ter sido escrito no século XX, no período pré-modernista, é possível fazer uma aproximação com as discussões levantadas por Lukács (2006) uma vez que o autor faz descrições relativamente detalhadas, típicas do Realismo. Ponto relevante para que os jovens leitores criem cenas mentais e articulem com seus conhecimentos sobre a época e sobre o enredo, acionando também a imaginação histórica. Contudo, o mais relevante é a elaboração dos personagens, que não são heróis ou heroínas, ao contrário, representam a população humilde e discriminada. Muito embora não tenha havido uma sistematização desse estudo, a experiência foi extremamente enriquecedora para a pesquisa, porque indicou a importância dos sujeitos da história e como são mostrados e vistos na e pela literatura.

4.2.4 Estudo exploratório 4 – História de vida

Em 2018, foi realizado um estudo com objetivo de conhecer quais os interesses literários dos jovens estudantes. Desse modo, com base na investigação feita por Luciano de Azambuja (2013) um instrumento de estudo exploratório foi

aplicado em colégio público da capital paranaense, situado na região central da cidade, com 31 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos. Os seus resultados foram discutidos no III Congresso Ibero-Americano de Educação Histórica, XI Seminário Internacional de Educação Histórica e XV Encontro do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH – UFPR) na mesa de discussão Consciência histórica e as demandas sociais contemporâneas realizado no Campus Teixeira Soares/Rebouças da UFPR em Curitiba entre os dias 14 e 17 de novembro de 2018, e a publicação feita na REDUH 17 e no E-book *Temas Sociais Controversos e Desafios da Educação Histórica*.

Luciano de Azambuja, em sua tese defendida em 2013, pesquisou os significados da música na vida prática cotidiana dos jovens alunos e a relação da música com o processo de aprendizagem. Em momento de orientação a professora Maria Auxiliadora Schmidt indicou que fosse elaborado um instrumento a moda de Azambuja. O objetivo era procurar entender quais as preferências dos estudantes, com a adaptação necessária de Música para Literatura. Assim procedi e o instrumento foi composto pelas seguintes questões:

a) Você gosta de ler? Qual o significado da Literatura em sua vida?

b) Quais os textos literários que mais gosta de ler? Indique gêneros, autores, temas.

c) Você aprende História quando lê uma obra literária? Que tipo de obra literária e como você aprende?

Para a primeira questão – Você gosta de ler? Qual o significado da leitura em sua vida? foi possível quantificar o primeiro bloco da questão.

Vinte e dois (22) jovens responderam afirmativamente, e doze (12) colocaram ressalvas em suas respostas, tais como:

Texto 1

Sim, dependendo do qual tipo de literatura. (M. 16 anos)

Texto 2

Gosto, porém coisas que tenho dúvidas ou que tenham a ver com o que eu faço. Como história da vida de algumas pessoas. (H. 18 anos)

Texto 3

Gosto de ler coisas que me ensinam algo, não “histórias” e coisas assim. (J. 18 anos)

Texto 4

Gosto, porém raramente me interessa o suficiente para ler algo até o fim.
(B. 17 anos).

As ressalvas anunciam a maturidade intelectual dos estudantes/leitores demonstrando sua insatisfação com aspectos relacionados às indicações de leitura feitas no ambiente escolar. Levanta também a hipótese de que as expectativas da cultura juvenil no que se refere à leitura não estão sendo alcançadas. Aparentemente a recorrente indicação, pela escola, de leituras obrigatórias para cumprir as demandas dos programas de ensino e currículos não estão em consonância com as preferências desses jovens. Por outro lado, as narrativas demonstram dificuldades para definir e expor o gosto pela leitura, ou pelo gênero literário, talvez até para identificar o que é e o que não é Literatura. O estudante J., por exemplo, usa o recurso das aspas para tentar definir sua preferência, é possível inferir que a ficção ou o romance não lhe interessam o que desperta seu interesse são histórias com conteúdo e enredo que pareçam verdadeiros, reais³⁸.

Na sequência a questão – Qual o significado da Literatura em sua vida? – foi possível elencar oito categorias, são elas: fruição; relaxamento/fruição; novos conhecimentos; como solução de necessidades do cotidiano; uma forma de fugir da realidade; ampliar a imaginação; melhorar a comunicação; possibilidade de desenvolver a escrita. Essa categorização conduziu a subcategorias que se aproximam das três funções da Literatura de acordo com Antônio Candido (1972) psicológica, social e formadora. O autor produz uma crítica ao sistema escolar quando apresenta a função formadora. Para Candido essa função deve ser trabalhada de modo a discutir questões de estética, crítica social presente no texto, observar atentamente o papel do narrador, o envolvimento estilístico entre as personagens, contudo por razões bastante discutíveis nos programas e currículos esses aspectos foram substituídos por elementos como o certo e o errado, o bonito e o feio, ou seja, a Literatura passou a ser utilitária e deixou de ser reflexiva. As respostas dos jovens

³⁸ Algumas aulas depois da aplicação do instrumento fiz um questionamento aos estudantes, sem intenção de observar nada relacionado à pesquisa que desenvolvo no doutoramento, estava apenas investigando conhecimentos prévios sobre o período romântico da literatura. Vem dessa interação a hipótese de que para a maioria dos estudantes o romance é uma história de amor com muitas descrições e detalhes que tornam a leitura cansativa, com final feliz, na maior parte das vezes, e que não apresenta nenhuma informação real. Diante dessa observação compreendi qual a intenção das aspas de J. o menino deseja encontrar plausibilidade na Literatura.

nos levam a perceber esse aspecto quando afirmam que o significado da Literatura é: para melhorar a comunicação; possibilidade de desenvolver a escrita. Isso não é de todo errado, contudo, é uma forma bastante rasa de significar a Literatura. Diante disso, fica relativamente claro que os jovens têm intuitivamente ou não, uma percepção geral de quais as funções da Literatura e como as instituições de ensino, de modo geral, trabalham com e a partir dela.

Quais textos literários que mais gosta de ler? Indique gêneros, autores e temas. É a segunda pergunta do instrumento. A partir das respostas ficou perceptível que esses estudantes fazem leituras de textos literários e não literários buscando informações variadas, os textos indicados têm funções sociais bastante diferentes, entre eles foram elencados: autoajuda, romance, teatro, HQ, biografia, mitologia, romance histórico, economia, empreendedorismo, literatura infanto-juvenil, contos fantásticos e de terror, religião (espiritismo). Enfim, as narrativas apontam para gêneros, tipos e títulos que atendem a essas necessidades. Interessante colocar que dos oitos estudantes que responderam negativamente à primeira questão cinco manifestaram-se na segunda com os seguintes posicionamentos:

Texto 5

Gosto muito de ler livros mais simples, como um jornal ou até mesmo gibis; gosto muito de temas sobre aventura e mistério. (C. 16 anos)

Texto 6

Alguns que eu li, todos foram baseados em histórias reais. Gosto de livros que mostram superação e que já foram vividas (pijama listrado, extraordinário). (E. 17 anos)

Texto 7

Biografias acho as mais interessantes. (G. 16 anos)

Texto 8

Acho que assim, não sei necessariamente o que ou porque eu gosto de ler, mas, por exemplo, qualquer obra, livro, frase etc., que me chame atenção, eu irei ler. (M. 15 anos)

Texto 9

Geralmente eu gosto de ler sobre crimes e investigações. (JG. 16 anos)

A jovem C. 16 anos deixa transparecer em sua narrativa que percebe uma hierarquia e complexidade nos textos que circulam na sociedade, mas parece ainda

não estabelecer os critérios para esse ranqueamento. Ao considerar HQ, jornais, e romances de mistério e aventura como simples fica evidente que há problemas ou defasagem nos processos de leitura e de interpretação do que lê.

A questão três Você aprende História quando lê uma obra literária? Que tipo de obra literária e como você aprende? Para o primeiro bloco dessa questão dos trinta e um (31) participantes, vinte e cinco (25) afirmaram que aprendem História quando leem Literatura, cinco (5) afirmam que não aprende e um (1) não respondeu. Das cinco respostas não apenas duas foram justificadas:

Texto 10

Não, pois são livros atuais. (JG. 16 anos)

Esse jovem expõe de modo bem claro que a História trata de eventos do passado e isso pode levar a compreensão de que os fatos contemporâneos, acontecimentos do presente não são históricos. Outro ponto é a possibilidade de ele não se considerar um sujeito histórico, mas não é possível ir mais a fundo nessa hipótese a partir dessa narrativa.

Texto 11

Não muito, pois gosto de ler livros mais fictícios. (ML. 16 anos)

Essa jovem gosta de ler como lazer e para relaxar, seus temas preferidos *“Aqueles que fujam da realidade, aqueles que me ajudam a superar e a lidar com os problemas.”* Pode-se inferir que até o momento da investigação a estudante trata o ato de texto literário como fruição apenas. Sua justificativa conduz a percepção de que ir ao passado e refletir sobre ele, voltar ao presente buscando explicações no passado para justificá-lo ainda não faz parte de seu repertório. No entanto, na teoria de Rüsen e nas diversas investigações apresentadas até o momento no campo da Educação Histórica são esses movimentos de reflexão que dão sentido à vida humana e permitem a perspectiva de futuro.

Os vinte e cinco (25) estudantes que afirmam aprender História com a leitura de textos literários citaram os seguintes temas e gêneros: mitologia (nórdica, grega), textos históricos, clássicos, biografia, diário, romance, ficção, religiosidade e teatro. Apesar de elencarem tantos gêneros, títulos e conteúdos a relação não se estabeleceu de modo completo com a Literatura e sim com a leitura, como podemos observar em algumas respostas.

Texto 12

Sim, às vezes me interessa ler sobre história, pois essa costumava ser minha matéria preferida então eu já consegui aprender bastante lendo história, e isso me ajudou muito na escola e, também me ajudou a ter opiniões menos ignorantes e entender melhor os fatos atuais. O tipo de obra são os livros de história da escola e sites, eu aprendo lendo e pensando sobre o que li. (B.17 anos)

Essa jovem responde não levando em consideração a questão da leitura de textos literários, mas a leitura de modo geral. Também é interessante o fato de que ela cita a leitura do material didático. Em pesquisa realizada em 2011 sobre a veracidade ou plausibilidade histórica, estudantes do Ensino Fundamental responderam que a narrativa do livro didático é melhor para aprender História. Essa informação volta com uma jovem que frequenta o Ensino Médio, demonstrando que a estudante aponta um amadurecimento crítico a partir de conhecimentos históricos adquiridos por ela.

Para alguns jovens a História está totalmente ligada ao passado e não estabelecem relação com o presente, como observamos em

Texto 13

Sim, a maioria dos livros que aprendo são com relação a autores brasileiros e livros que foram escritos antes de 2005. (L. 16 anos).

Texto 14

Sim, quando a obra fala dos tempos antigos, como era a vida das pessoas. (M. 16 anos).

Texto 15

Sim, sobre mitologia, porque nas histórias sempre falam sobre os povos, cultura e religião. O que eu mais gosto é mitologia nórdica. (LL. 16 anos)

Aparentemente esses jovens vão ao passado, mas não refletem ainda sobre suas influências no presente.

Há ainda os jovens que se preocupam com a verdade histórica, como os que seguem.

Texto 16

Sim. Livros baseados em fatos reais e até mesmo sobre história (ex.: 1942- A campanha da FEB). Aprendemos porque o autor precisa nos dar um cenário, a época, as condições sociais etc. todas essas informações, se forem reais, precisam ser verídicas, assim conseqüentemente aprendemos. (JL 16 anos)

Texto 17

Sim, é possível aprender História com obras clássicas ou livros informativos de História. É possível aprender observando o contexto da obra e pela personalidade das personagens. (MS. 16 anos).

Houve também jovens que citaram obras literárias como fonte de aprendizagem da História.

Texto 18

Aprendo, não leio muito, mas aprendi bastante com o último livro que eu li que foi “Eles não usam black-tie” (RS 15 anos)

Texto 19

Sim, assim como o “Diário de Anne Frank”, “A menina que roubava livros” e etc., eles apresentam fatos reais de uma forma diferente e atrativa, nos faz entrar dentro da história e entender melhor o assunto abordado. (ME. 16 anos)

A narrativa de ME remete a imaginação e a empatia histórica, categorias do pensamento histórico que fazem parte da aprendizagem como a entendemos.

Esse estudo exploratório indicou que alguns jovens estudantes aprendem História a partir da leitura de textos literários, mas esses precisam apresentar plausibilidade, ao mesmo tempo em que levanta a hipótese de que nem todos os textos lidos são completamente compreendidos. Isso alerta para uma discussão importante a respeito da literacia histórica, que contribui para a atribuição de sentido, um dos pontos relevantes para a formação da consciência histórica. Schmidt (2018, p. 14) ao discutir o conceito de literacia histórica, a partir de Peter Lee, afirma que “aprender história significa transformar informações em conhecimentos, apropriando-se das ideias históricas de forma mais complexa”. Fica também o alerta com relação à formação do leitor. É preocupante que jovens do 2º ano do Ensino Médio não tenham condições de preencher alguns vazios dos textos. Como o foco aqui é a aprendizagem histórica, é necessário refletir sobre os processos mentais de atribuição de sentido e o despertar da consciência histórica como pensada por Jörn Rüsen.

A consciência histórica está fundada na ambivalência antropológica: o homem só pode viver no mundo, isto é, só consegue relacionar-se com a natureza, com os demais homens e consigo mesmo se não tomar o mundo e a si mesmo como dados puros, mas sim interpretá-los em função das intenções de sua ação e paixão, em que se representa algo que não são. Com outras palavras: o agir é um procedimento típico da vida humana na medida em que, nele, o homem, com os objetivos que busca na ação, em

princípio se transpõe sempre para além do que ele e seu mundo são a cada momento (RÜSEN, 2001, p. 57).

Do ponto de vista da Educação Histórica a aprendizagem histórica, assim como a formação da consciência histórica, precisa ser aguçada por inquietações, questionamentos do presente feitos às fontes, para o passado. Sem esse movimento não há reflexão, levantamento de hipóteses, percepção da passagem do tempo, compreensão da ação do homem na sociedade e perspectivas de futuro.

O objetivo do estudo era investigar se os jovens percebem a presença da História e a possibilidade de aprendê-la tendo como fonte textos literários. A resposta foi afirmativa. Sim, aprendemos história a partir do texto literário. Contudo é preciso continuar a pesquisa porque devido à limitação do instrumento não é possível inferir como acontecem e quais os recursos e processos mentais são desencadeados para a efetivação da aprendizagem.

4.2.5 Estudo exploratório 5 – Aprendizagem de conceitos e conteúdos históricos a partir de textos de ficção histórica é possível?

Seguindo no processo de desenvolvimento do doutorado, no segundo semestre de 2018, participei da disciplina obrigatória de Prática de Docência I³⁹. A Prática Docente é uma disciplina ministrada no curso de graduação, nesse caso específico, Licenciatura em História. A professora responsável naquele momento era a professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt. Em uma orientação sobre os encaminhamentos da referida disciplina e discutindo quais seriam as atribuições e que atividades deveria realizar, chegamos ao consenso de que seria importante promover discussões diretamente relacionadas com a prática docente. Diante dessa decisão coube como tarefa produzir material e conduzir um debate sobre Literatura como fonte e evidência histórica.

Antes de descrever o instrumento e sua aplicação julgo importante caracterizar os sujeitos da pesquisa. Vinte e cinco (25) jovens estudantes do curso de Licenciatura em História (formação inicial), a instituição é pública, os jovens têm

³⁹ A Prática de docência é uma atividade obrigatória para os estudantes de Pós-Graduação em Educação que recebem bolsa da CAPES-PROEX. Como parte dessa atividade o estudante deve acompanhar por dois semestres, num total de 90 horas aula, um professor da graduação e produzir relatórios referentes às atividades elaboradas e produzidas durante o período.

origens sociais, étnicas e culturais bastante heterogêneas. A professora responsável pela disciplina conduzia as aulas com objetivos bastante claros de formação na perspectiva da Educação Histórica, com debates intensos sobre Didática da História, Metodologia de Ensino de História, as características e funções do historiador. Compreendendo que todo professor de História é também um especialista na área e, logo, um historiador com condições de discutir e avançar na elaboração de conceitos e pesquisas relacionadas à História, capaz de produzir, portanto, narrativas historiográficas extremamente importantes e relevantes no e para o contexto escolar.

Importante salientar que frequentei todas as aulas do semestre e isso me permitiu conhecer um pouco os estudantes antes de trabalhar efetivamente com eles. As atividades e discussões foram organizadas em dois momentos, dois encontros. Iniciei com a apresentação do trabalho de mestrado e as perspectivas da pesquisa do doutorado em andamento. Em seguida debatemos sobre os conceitos de narrativa histórica, narrativa literária, fonte e evidência histórica. Durante as aulas da professora Maria Auxiliadora Schmidt esses conceitos de narrativa, fonte e evidência já haviam sido apresentados, então essas concepções foram retomadas e inseridas as possibilidades de aproximação com as narrativas literárias. Foi apresentado o paralelo entre as discussões de Jörn Rüsen e Antônio Candido⁴⁰ a partir de um quadro de aproximações e, para encerrar essa atividade, houve a solicitação de que para o encontro seguinte cada estudante trouxesse uma obra de ficção histórica, podia ser um excerto, mas era indispensável que conhecessem a obra na íntegra. Esse primeiro encontro foi uma aula dialogada expositiva.

Na semana subsequente nosso encontro já iniciou com a discussão sobre quais textos os acadêmicos selecionaram para a aula. Como era previsto alguns não trouxeram. Para que todos tivessem a oportunidade de realizar a atividade ofereci um excerto da obra paradigmática *Meninos sem pátria* de Luiz Puntel. Uma apresentação da obra foi feita privilegiando contexto de produção, enredo, personagens, tema enfim elementos composicionais. O próximo passo foi a atividade propriamente dita, cujo objetivo era investigar as ideias de estudantes em formação inicial sobre a construção de suas concepções acerca da possibilidade da aprendizagem de conceitos e

⁴⁰ Essa discussão faz parte do capítulo 2 da já citada dissertação concluída em 2013, há um aprofundamento no capítulo Narrativa Histórica e Narrativa Literária: um diálogo possível? da obra *Educação Histórica – Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. (org.) Ana Claudia Urban, Estevão C. de Rezende Martins, Marlene Cainelli. Curitiba: W.A. Editores Ltda, 2018.

conteúdos históricos a partir de textos de ficção histórica. Esta atividade foi composta por três questões, a saber.

1. Você já aprendeu ou compreendeu fatos históricos a partir da leitura de textos literários? Como? Em que circunstâncias?

2. Você identifica algum elemento histórico na obra em estudo? Qual ou quais?

3. Levando em consideração tanto as funções da Literatura na perspectiva de Cândido quanto às competências da consciência histórica e da narrativa defendidas por Rüsen, elabore perguntas que estimulem a ida do aluno ao passado e a relação com a fonte como evidência histórica.

Para a primeira questão todos os estudantes responderam afirmativamente e disseram que em algum momento aprenderam algum fato histórico a partir de um texto literário. Por exemplo

Texto 1

Sim, diversas vezes. Na maior parte dos textos, existe uma trama principal, a qual necessariamente não aconteceu, mas o cenário da narrativa se passa em algum momento histórico, e daí é possível entender fatos e acontecimentos daquele período. Para além, os costumes, as tramas políticas de romances datados – como, por exemplo, Madame Bovary, que não é sobre um determinado período, mas se passa no século XIX – são facilmente compreendidos através da narrativa. Jovem 1.

Nesta narrativa podemos observar que elementos históricos são importantes para que a jovem classifique a narrativa como histórica: os costumes, as tramas políticas e o contexto de produção.

Texto 2

Sim, diversas vezes. Na maior parte das vezes foi através da leitura de fruição. Entretanto, especialmente durante a universidade, por vezes a leitura de textos literários foi dirigida a objetivos específicos das disciplinas. Penso, porém, que muito mais que fatos a leitura de textos literários possibilitou-me a percepção de experiências passadas diversas sobre um mesmo fato. Jovem 10.

Nesta narrativa, duas questões são relevantes para o aprendizado de História, na perspectiva desse jovem estudante. A primeira é a leitura de fruição que traz informações e o leva ao passado, fazendo-o refletir sobre situações e fatos da

humanidade. Neste sentido temos a dimensão da interpretação e a função formadora. A segunda é a presença do professor com uma leitura dirigida, que leva o leitor a perceber e observar situações que na leitura de fruição podem passar despercebidas.

Texto 3

Sim, já aprendi a respeito de fatos históricos a partir de leitura de textos literários em diversas ocasiões, porém a que eu creio que mais me marcou foi quando no primeiro semestre da faculdade, nossa professora da disciplina de Teoria da História I pediu que lêssemos a obra “A História do Cerco de Lisboa”, de José Saramago. O livro apesar de tratar de uma “mudança” feita na história pelo autor, me trouxe informações a respeito de um fato sobre o qual eu não tinha conhecimento: o cerco feito à cidade de Lisboa por tropas cristãs para acabar com o domínio mouro na cidade. Além disso, eu não sabia que Portugal havia sido dominado por um grande período de sua história pelos mouros, assim o livro me foi muito interessante e esclarecedor, além de ter me colocado em contato com a escrita de Saramago, causando-me uma certa reeducação de leitura por conta do estilo narrativo do autor. Jovem 20.

A plausibilidade que aparece aqui é uma questão bem interessante, pois a Jovem 20 consegue perceber elementos ficcionais na trama de Saramago, mas percebe também que isso faz parte da estética literária e que não compromete o fato histórico de que Portugal foi durante longo período dominado por mouros e que esse fato provocou situações de conflito na época o que levou os cristãos a tomarem determinadas atitudes com intuito de expulsá-los de Lisboa.

Assim como esses três exemplos, outras narrativas elaboradas pelos estudantes do curso de licenciatura em História corroboraram com a afirmação de que Narrativas Literárias de cunho histórico ou narrativas de ficção histórica conduzem à aprendizagem de fatos e acontecimentos históricos.

Para a segunda questão, sobre se os jovens leitores identificaram algum elemento histórico nos textos lidos e discutidos, as respostas foram muito variadas. Apresento três narrativas completas e elenco, em seguida, os conceitos e conteúdos listados.

Texto 4

Sim, são identificáveis elementos históricos como a perseguição e censura de jornalistas, a tortura de presos políticos e o exílio de jornalistas, artistas,

intelectuais durante o período da ditadura militar no Brasil. Jovem 16, sobre o excerto de *Meninos sem Pátria*.

Texto 5

Para esta atividade novamente entrei em contato com a obra literária de Victor Hugo, intitulada “Os trabalhadores do mar”. O romance escrito em 1888 caracteriza a vida dos personagens inseridos em um contexto de forte religiosidade, os medos da industrialização nos grandes centros urbanos franceses, provindos da Revolução Industrial naquele país, como também o aspecto nacionalista dos personagens que marca esse século XIX, principalmente destacando o embate entre marinheiros ingleses e franceses. Victor Hugo, ainda destaca a forte criminalidade, prostituição e miséria nos grandes centros franceses, questão trabalhada por muitos historiadores, como Dominique Kalifa, francês, além do filósofo Michael Foucault. Nesse livro de Victor Hugo a História é pano de fundo da ficção, não traz a verdade, mas nos serve como fonte, uma fonte que abarca um discurso. Jovem 06.

Nesta narrativa além de conceitos substantivos como a Revolução Industrial. Observa a vida de sujeitos que vivem fora da História oficial como as prostitutas, questões sociais do cotidiano como a criminalidade. O jovem refere-se ainda ao conceito de verdade histórica e diz não ser uma preocupação da obra, mas reconhece a plausibilidade da narrativa como fonte histórica.

Texto 6

A obra escolhida foi “Drácula” de Bram Stoker, em que podem ser trabalhadas as questões sobre a representatividade do gênero feminino, relacionando com duas definições de mulher que o autor apresenta: 1 como sendo a mulher boa, que faz parte da sociedade tradicional e destinada a servir seu marido e 2 seria a mulher má, na qual o autor associa com vampiras do castelo do conde. A mulher má estaria associada com as mulheres da virada do século XIX-XX, que buscavam seus direitos civis, autonomia profissional, emancipação sexual e o direito ao voto, que estava cada vez mais ganhando espaço naquele contexto.

Outro ponto histórico que pode ser tratado a evolução da ciência versus religião. No contexto do livro, a ciência, a medicina estavam avançando, por exemplo, a transfusão de sangue. Entretanto, quando a personagem Rucy está à beira do falecimento, o doutor Van Helsing, parte para o uso de métodos ortodoxos

para combater a doença de Rucy. Com isso podemos fazer uma comparação entre a ciência e a religião, sendo a ciência vista como algo positiva, porém a religiosidade sendo muito presente naquele momento, e acabando sendo a melhor alternativa para a cura da personagem. Jovem 24.

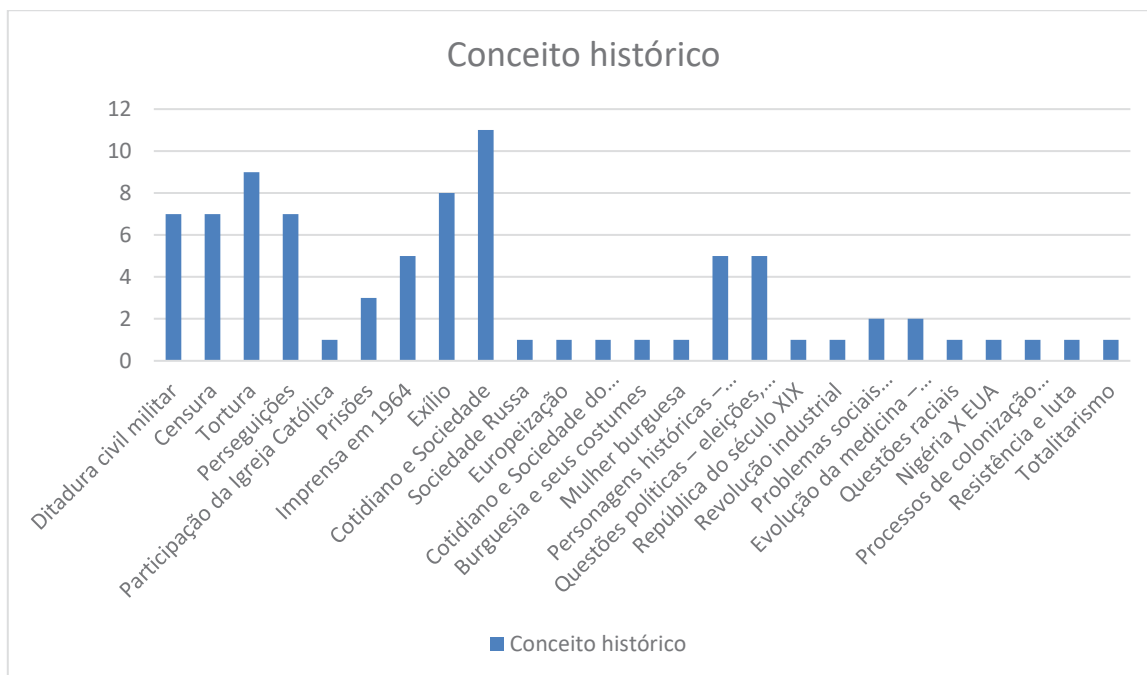
Nas respostas apresentadas na íntegra é possível perceber que os jovens leitores e futuros professores identificaram questões relevantes como: plausibilidade, verossimilhança, aproximações, anacrônicas e sincrônicas nas narrativas de ficção que expuseram. Isso demonstra com clareza que fatos e situações históricas aparecem na Literatura e essa pode ser tomada como fonte e evidência histórica, a partir de um trabalho que siga a metodologia e a didática específica para o ensino de História. Elenco, nos quadros que seguem as treze obras trazidas e outros conceitos e fatos históricos indicados nas respostas.

Gráfico 1 – Obras apresentadas pelos licenciandos em História



(NASCIMENTO, 2019)

Gráfico 2 – Palavras e expressões chave para os conceitos históricos



(NASCIMENTO, 2019).

Ao observar os títulos de obras lidas e discutidas nesse processo fica explícito e é revelador para a pesquisa o interesse dos futuros professores tanto pela leitura de fruição quanto pela leitura de ficção histórica. Esse interesse demonstra também que compreendem a ficção histórica como: fonte, evidência, não ignorando possibilidades de discussão sobre fatos e situações históricas de sujeitos comuns, da vida cotidiana e de conceitos históricos. Fica claro ainda, que esses jovens acadêmicos percebem nessas fontes um viés metodológico e didático para trabalhar conteúdos substantivos e de segunda ordem que são clássicos nos currículos e ementas da disciplina de História na Educação Básica.

A última situação problema está relacionada à produção de material didático. A solicitação foi: Levando em conta tanto as funções da Literatura na perspectiva de Antônio Cândido (psicológica, formadora e a social) quanto às competências (interpretação, experiência e orientação) da consciência histórica defendida por Jörn Rüsen e a narrativa literária lida, elabore perguntas que estimulem a ida do aluno ao passado e a relação com a fonte como evidência.

A jovem 08 produziu questões sobre a obra de George Orwell, *1984*. Em sua leitura observou a presença de temas como guerras, revoluções e controle do pensamento a partir de imposições ligadas ao uso da linguagem e relacionadas ao totalitarismo. A jovem conclui que a ficção foi inspirada em situações reais e coloca

como exemplo elementos ficcionais que apontam para o nazismo. A partir dessas observações suas atividades são elaboradas da seguinte forma:

Texto 7

Com relação ao trecho lido:

- Tendo em vista que a discussão se refere a um ambiente totalitário, qual seria o objetivo de diminuir as palavras e o pensamento?
- Quais problemas são possíveis de identificar com a diminuição das palavras e do pensamento? Você acredita que seria possível divergir ou pensar diferente em uma sociedade como essa?
- É possível relacionar esta sociedade totalitária fictícia com sociedades totalitárias reais e suas práticas de controle?
- Você consegue identificar tentativas de limitação do pensamento, expressões ou interpretações hoje? Quais? Como? Jovem 08

Com as questões e reflexões encaminhadas é possível perceber que a futura professora demonstra preocupação com a empatia histórica, com o sujeito comum que não aparece na história oficial e com a relação com a vida prática, com o presente histórico e com as relações de poder no futuro. Todos esses elementos são apontados por Rüsen como constitutivos tanto da narrativa histórica quanto do pensamento histórico.

O jovem 18 trabalhou com um excerto da obra *Esaú e Jacó* de Machado de Assis. Em sua leitura o jovem estudante percebe relação com a Proclamação da República no Brasil e com o impacto que esse fato teve sobre os personagens na obra. A partir disso elaborou as seguintes questões.

Texto 8

- 1) Observe a pintura “Independência ou Morte” de Pedro Américo. De que modo a Independência é retratada no quadro?
- 2) Leia os capítulos 50 e 60 de *Esaú e Jacó*. Como parece ter sido a Independência para alguém que morava na capital do Império?
- 3) Como são retratados os soldados na pintura? E no romance?
- 4) Ao conhecer as duas versões, explique com as suas palavras como você acha que foi a Independência. Justifique sua resposta.
- 5) Qual fonte você considera mais confiável, a pintura ou o romance? Por quê? Jovem 18.

O futuro professor inicia demonstrando que considera importante aliar à narrativa de ficção histórica outro elemento da cultura, que é o famoso quadro de Pedro Américo, imagem canônica trabalhada como fonte recorrentemente em materiais didáticos de História e que já foi alvo de vários estudos. Com o objetivo de observar as percepções de estudantes da Educação Básica, o Jovem 18 estabelece então a relação entre a obra de ficção, o quadro e os conteúdos de História que fazem parte do currículo. Com isso, aparentemente, esse futuro professor preocupa-se com a plausibilidade das fontes e com a multiperspectividade dos fatos históricos.

A partir dos exemplos colocados a interpretação preliminar com base na análise de tudo o que foi produzido pelos futuros professores observa-se que, embora alguns desses jovens em formação ainda não tenham experiência como docente, elaboram questões que se aproximam muito de objetivos a serem alcançados ou observados por professores nas narrativas de jovens estudantes da Educação Básica, isto é, os conteúdos curriculares são bastante importantes.

Para além e como um aspecto bastante positivo sob a perspectiva da Educação Histórica é perceptível, texto 9, a tentativa de aproximação da vida prática do estudante da Educação Básica com o contexto histórico do presente.

Texto 9

Será que nos dias atuais um promotor de justiça utilizaria argumentos similares para justificar ações criminosas como um assassinato? (o tema aqui era a Ditadura Militar tratada na obra de Luiz Puntel, *Meninos sem pátria*.).

Interpretar o passado para compreender o presente apareceu na seguinte questão:

Texto 10

Ao experienciar o passado com essa leitura, quais aspectos do contexto socioeconômico da Grã-Colômbia você identifica? Você vê relação desse contexto com o contexto político atual? (Jovem 07 trabalhou com a obra *El geral em su labirinto*, de Gabriel Garcia Marques)

Uso de documentos e fontes históricas para complementar a discussão suscitada durante a leitura do excerto da obra *Meninos sem pátria* de Luiz Puntel.

Texto 11

Considerando os dez primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicado em 1948, identifique no texto “a cidadania na Ditadura Militar

no Brasil” “exemplos de quebra desses direitos que foram realizadas pelo governo brasileiro durante a Ditadura Militar”. (Jovem 20.)

Com a aplicação desse instrumento, as discussões e a realização da análise das respostas dos jovens estudantes do curso de graduação e Licenciatura em História se confirmam as hipóteses de que as narrativas literárias ficcionais são consideradas fontes históricas e que é possível aprender História a partir de tais fontes.

Com relação à formação inicial de professores, apesar das experiências pessoais e das propostas de atividades, ainda não é possível afirmar com toda segurança que estes futuros professores consigam mobilizar o pensamento histórico a partir da leitura de obras de ficção histórica, mas deixa muito claro que ao parar para refletir sobre o uso da Literatura como fonte e evidência existe um grande potencial, que precisa ser desenvolvido e acolhido nos espaços escolares e institucionais com melhores condições de trabalho e formação continuada voltada para didática e metodologias específicas da História, como uma ciência social importante na formação dos sujeitos. Em agosto de 2019 os resultados dessa investigação foram apresentados no XIX Congreso Internacional de Educación Histórico, Cali-Colômbia com o título *A Formação Inicial e a construção de concepções de Aprendizagem Histórica a partir de fontes literárias*.

Sigo para a apresentação de dois instrumentos piloto, ambos aplicados em 2020.

4.3 Instrumentos Piloto

Depois do evento na Colômbia, durante uma reunião de orientação, decidimos que o foco seria mantido nos estudantes da Educação Básica, com o intuito de investigar como e se percebem os sujeitos da História no interior da obra de ficção histórica e de que modo essa percepção exerce influência na aprendizagem histórica e na formação da consciência histórica. Esse aspecto surgiu na pesquisa a partir dos estudos exploratórios, das respostas e narrativas de estudantes previamente investigados. Contudo, era indispensável que houvesse a possibilidade de trabalho/investigação junto a professor ou professora de História. Por isso, no início de 2020 um professor de História foi convidado a participar de uma pesquisa colaborativa.

A prática de pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. Neste sentido, a pesquisa colaborativa surge no âmbito da educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos considerados emancipatórios (IBIAPINA, 2008, p.25)

Essa seria a investigação piloto e a partir das respostas alcançadas o instrumento definitivo seria aplicado com outro grupo de estudantes. Descrevo a seguir as impressões sobre os dados recolhidos. O instrumento foi composto por duas partes: a primeira de identificação e a segunda de questões relacionadas a excertos de narrativas de um manual didático, texto historiográfico e de texto literário.

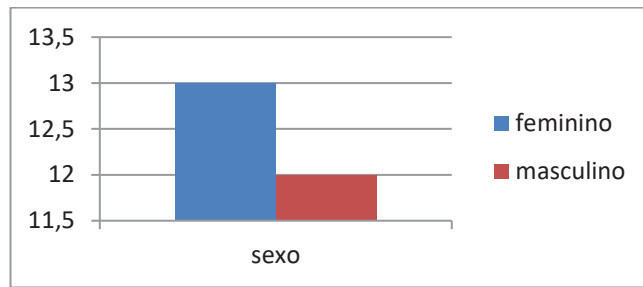
A identificação dos estudantes é o primeiro ponto da descrição.

Jovens estudantes de colégio estadual da área central de Curitiba frequentam as aulas no período da manhã e cursam o 2º ano do Ensino Médio. A turma é composta por 35 estudantes e desses 29 responderam ao instrumento⁴¹. Este foi aplicado pelo professor de História da turma sem a minha presença, houve um desencontro de horários e os combinados não puderam ser cumpridos.

Com relação ao gênero treze (13) mulheres e doze (12) homens, a idade varia entre 15 e 17 anos, sendo que treze estudantes têm 15 anos de idade, onze com 16 anos e um com 17 anos de idade. Vinte e quatro (24) jovens moram com os pais, dois com os avós, um com tios, um com mãe e padrasto, um com mãe, irmã e sobrinho, um só com irmã e um só com irmão. Sobre a naturalidade a família de vinte e três (23) jovens é de Curitiba e seis de outras localidades (União da Vitória, Porto Alegre, Bandeirantes, Joaquim Távora, Foz do Iguaçu e Pará). Dos vinte e nove (29) jovens dezenove (19) frequentaram sempre a escola pública, cinco (5) a maior parte dos estudos em escola pública e cinco (5) a maior parte na escola privada.

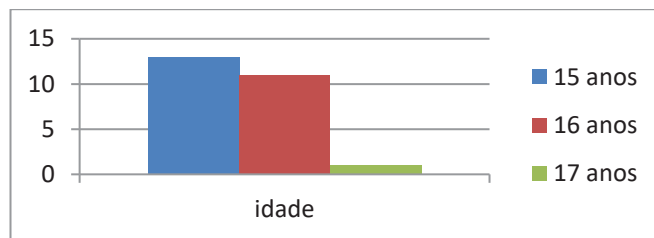
⁴¹ Alguns estudantes não responderam ao item sexo, outros assinalaram mais de uma opção para “mora com”, por isso algumas respostas somam mais de vinte e nove e outras menos.

Gráfico 3 – sexo



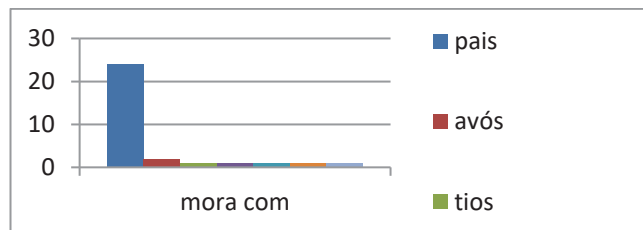
Fonte Nascimento, 2020.

Gráfico 4 – idade



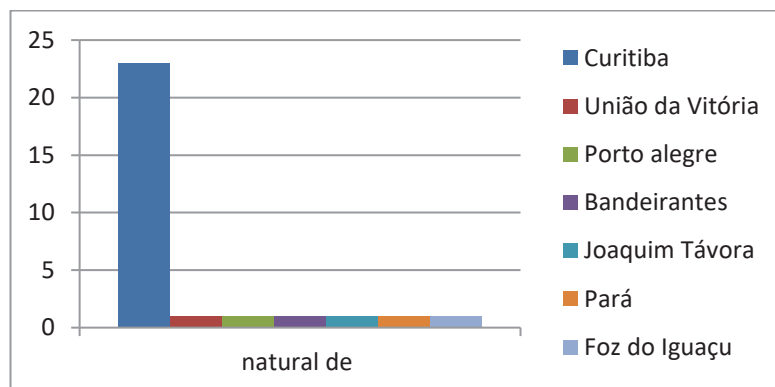
Fonte Nascimento, 2020.

Gráfico 5 – mora com



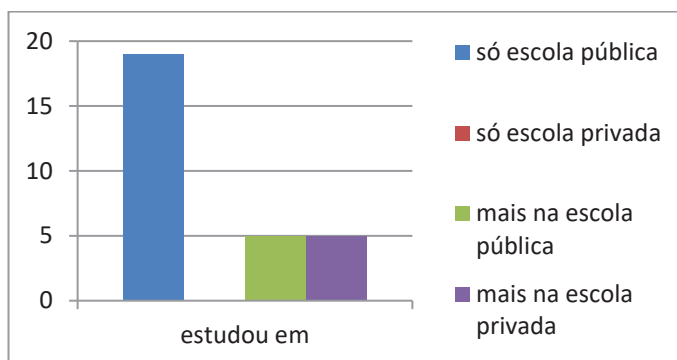
Fonte Nascimento, 2020.

Gráfico 6 – natural de



Fonte Nascimento, 2020.

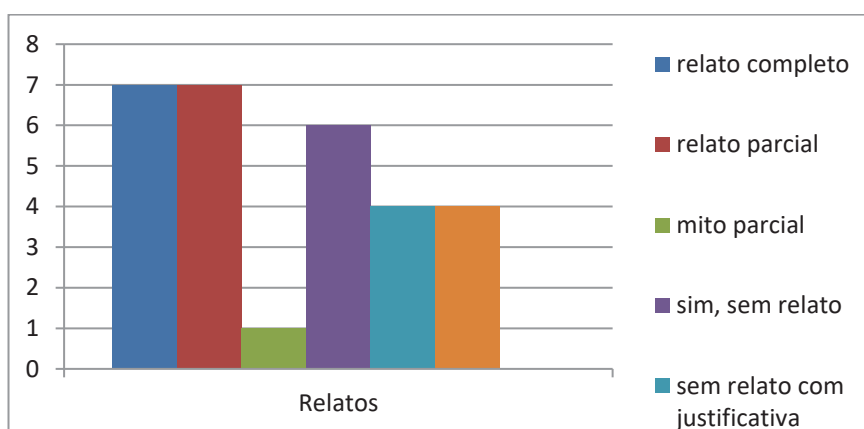
Gráfico 7 – estudou em



Fonte Nascimento, 2020.

O quarto item dessa primeira parte é composto por uma questão dividida em quatro partes⁴². A primeira questiona se os estudantes costumam ouvir histórias sobre seus antepassados; a segunda solicita o relato de uma dessas histórias; a terceira parte pergunta quem conta e, a última em que momento a narrativa é feita. De modo geral essa questão não foi bem respondida porque houve uma junção das partes e, infelizmente, os relatos foram feitos de modo superficial. Durante a leitura e análise parcial categorizei em “relato completo” de vida pessoal e cotidiano; “relato parcial” sobre a vida pessoal e o cotidiano, como por exemplo, história da infância e adolescência de pais e avós; relato parcial que inclui “mito” (lobisomem); indica que a família tem a prática de contar histórias sobre os antepassados, mas não escreveu nenhuma; respondeu que sim e justificou porque não tem relatos para fazer; fez um relato sobre pais, avós e bisavós e “não respondeu”.

Gráfico 8 – relatos



Fonte. Nascimento, 2020.

⁴² As respostas estão relacionadas no anexo I.

A parte 2 do instrumento é composta por três narrativas – a primeira de um historiador, a segunda de um livro didático de História e a última um trecho da obra literário *O Tempo e o Vento (Continente)*. Os estudantes deveriam ler os excertos e responder a seis questões.

Na primeira questão a solicitação é o reconhecimento do tipo do texto. O que se desejava era que identificassem a diferença entre textos historiográfico e literário. Contudo, isso não aconteceu. Dez jovens não responderam a essa questão. Apenas três estudantes fizeram menção ao texto literário e, apenas um percebeu, mas não classificou. Outros perceberam a diferença entre os textos, mas não conseguem dizer a que tipos pertencem; outros ainda classificam como informativos, históricos, descritivos sem apontar a qual se referem. O interessante é que vários observam a diferença de linguagem e caracterizam como mais formal e, apontam as diferenças de vocabulário; há os que prestaram atenção à presença de pessoas, mas não conseguem tipificar, houve também referência ao cultivo e à cultura.

A segunda questão – Em qual deles as pessoas são mais visíveis? Explique como chegou a essa conclusão. Em minha análise preliminar questiono a forma de apresentação das narrativas no instrumento. A apresentação que elaborei foi a seguinte: texto 1 – Jean Roche; texto 2 – livro didático e texto 3 – literário. Contudo, aparentemente a divisão não ficou clara e houve dificuldade por parte dos estudantes na indicação dos textos, ou seja, para alguns o texto 2 é o literário e o 3 é o do livro didático e outros estudantes fazem referência apenas ao texto 2, contudo indicam elementos do texto 3. Acredito que esse ponto precise de ajuste no instrumento definitivo.

No que se refere às respostas dos vinte e nove (29) alunos sete (7) não responderam a essa pergunta. Das vinte e duas (22) respostas cinco (5) indicaram o texto 1 e as justificativas foram: o texto fala sobre as profissões, porque fala do trabalho e do estilo de vida, porque descreve o lugar e, porque é mais curto e mais descritivo.

Onze jovens (11) responderam texto 2 e 3 e os motivos foram: por ser mais detalhado; porque apresenta nome das pessoas; porque tem diálogos; dá mais aspectos e ações aos imigrantes, o escritor foi a cidade em busca da história. Apenas um (1) indicou apenas o texto 2 e justificou porque o texto explica como se estabeleceram. E, cinco (5) jovens indicaram apenas o texto 3 e suas explicações

foram: uso de linguagem poética, uso de expressões em alemão para o leitor imaginar como as coisas eram; mostra mais o que é a pessoa e a profissão; por causa das informações mais detalhadas e porque o foco maior está nas pessoas, incluindo o nome e as ações.

A terceira questão é – Em sua opinião qual dos textos deixa mais evidente que pessoas comuns fizeram parte da colonização do Rio Grande do Sul. Retire uma frase do texto que confirme sua ideia. Seis (6) jovens deixaram a questão sem resposta.

Tabela 1 – Questão 3

TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3	
Excertos	Quantidade	Excertos	Quantidade	Excertos	Quantidade
a) os vários corpos de profissão já são representados	5	a) Aqueles que se dedicavam à colonização localizaram-se, preferencialmente, no Rio Grande do Sul	4	a) Willy experimenta o mate chimarrão, queima a língua, cospe longe a água verde e amarguenta. Mas Hans, o ferreiro, prova e gosta – quatro (4) jovens escolheram esse trecho;	4
b) remetem-se os excedentes da produção para o mercado de Porto Alegre	2	b) Érico Veríssimo, um dos maiores escritores brasileiros da atualidade, foi buscar na História desta colônia o tema (assunto) para uma de suas obras	2	b) Outras levas de imigrantes chegaram – indicado como texto 2;	2
		c) Durante o Primeiro Reinado, chegaram ao Brasil vários alemães. Eles se destinavam ao serviço militar nas tropas imperiais e ao trabalho agrícola;	1	c) Hans, o ferreiro, prova e gosta, veste chiripá, se amanceba com mulata e, vergonha da colônia, muda de nome: João Ferreira – indicado como texto 2.	2
		d) o colono europeu acabasse adquirindo os mesmos hábitos da população rural brasileira; e) O insucesso das colônias não atraía novos imigrantes para o Brasil;	1		
		f) Eles se destinavam ao serviço militar nas tropas imperiais e ao trabalho agrícola.	1		

Fonte: NASCIMENTO, 2020.

Houve reconhecimento de pessoas comuns que participaram da colonização do Rio Grande do Sul e essas foram percebidas nos três textos, prevalecendo o texto do livro didático como o que possibilitou maior identificação.

A questão 4 – Que tipo de pessoa você identifica em cada texto? Como são representados? Descreva-os. Nove (9) alunos deixaram de responder esta questão.

Tabela 2 – Questão 4

TEXTO 1		TEXTO 2		TEXTO 3		TEXTOS 1 e 2		NENHUM DOS TEXTOS	
Colonos e trabalhadores	6	Pessoas da realeza, militares; imigrantes: jovens, fortes e robustos; moradores do Brasil atual; e homens louros e o escritor em busca de fama.	4	Pessoas desinteressadas de vir ao Brasil	1	Fundadores da colônia de São Leopoldo, pessoas normais, nativos e imigrantes	3	Pessoas normais, trabalhadores, imigrantes que não conheciam a cultura local, imigrantes e colonos que se destinavam ao serviço militar, pessoas diferentes em costume, cultura e origem, pessoas sem preguiça, pessoas comuns que não eram líderes, como turista, pobres comuns.	12

Fonte Nascimento, 2020

Doze (12) jovens estudantes não indicaram nenhum dos textos, mas identificaram: pessoas normais, trabalhadores, imigrantes que não conheciam a cultura local, imigrantes e colonos que se destinavam ao serviço militar, pessoas diferentes em costume, cultura e origem, pessoas sem preguiça, pessoas comuns que não eram líderes, como turista, pobres comuns. Essa percepção chama a atenção porque independente da narrativa os jovens estudantes percebem que a História tem também a participação de pessoas comuns. Homens e mulheres, como já definiu Lukács (2011), pessoas normais pertencentes a uma comunidade e que sentem a necessidade de realizar algo por si e pelos seus e que depois desse feito voltam para a vida cotidiana e seguem vivendo com seus percalços e dificuldades, na maioria das vezes não serão lembrados como heróis ou benfeitores.

Quadro 3 – Respostas da questão 4

G.T. – Imigrantes que não possuem conhecimento aprofundado, tanto na profissão que exercem quanto no que se diz respeito a natureza e clima do Brasil.

J.Z. – No segundo texto em uma visão qual vemos moradores atuais do Brasil tendo suas primeiras impressões de alemães que ali chegaram que são descritos como homens louros.

A.S. – Pessoas com costumes próprios. Na primeira narrativa podemos ver que os trabalhadores se destacam bem. Já na segunda e terceira narrativas forma mais nos nativos que havia presentes e nos migrantes.

G.F. – Eles são pessoas comuns, tipo eles não são líderes.

E. – Texto 1 – cidadãos são representados como pessoas trabalhadoras e texto 2 – militares imigrantes são representados como fortes robustos.

L. – No texto 1 eu vejo trabalhadores nos textos 2 e 3 eu percebo que eles também viviam normalmente.

F. – 1º habitantes das colônias de São Leopoldo e Novo Hamburgo, são representados como moleiros, sapateiros, tecelões etc. Nos textos 2 e 3 fundadores da colônia São Leopoldo, Henrich, Kurt, Willy, Hans.

E. – Os pobres e comuns (trabalhadores, fazendeiros, sapateiros, tecelões...) e os imigrantes.

E. – Militares, tecelões... cada pessoa com um costume diferente e com a cultura também de diversos lugares.

A. – No primeiro seria a classe trabalhadora “trabalho pesado”, já no segundo um escritor em busca de uma história para conseguir subir na carreira, já no último textos pessoas desinteressadas em vir ao Brasil.

J.V. – Pessoas simples são representadas como pessoas trabalhadoras, produtores. Resumindo pessoas sem preguiça

K. – Meio que como turista, pois eles tinham onde morar lá na Alemanha, mas decidiram vir para o Brasil.

Fonte Nascimento, 2020

A questão 5 desvia o foco dos três textos indicados para a leitura e procura investigar as experiências do estudante no papel de leitor e, também, busca perceber se houve aprendizagem significativa a partir da leitura de obras literárias. A pergunta é – Em sua opinião as pessoas comuns aparecem em todos os textos como sujeitos da História ou como quem faz parte de um determinado momento histórico? Qual a sua hipótese para que isso aconteça?

Novamente um número bem significativo de jovens não respondeu, desta vez foram onze (11) estudantes. Dezoito (18) alunos responderam e, de modo geral, percebem as pessoas comuns como sujeitos da História, mas não houve unanimidade, explicações.

Texto 1

K. e B.L. – Sujeito da história porque quem faz parte de um momento histórico não é comum.

Texto 2

J.L. – Geralmente as histórias dão mais ênfase em figuras históricas que tiveram grandes feitos e os comuns viram mais figurantes na maioria das obras.

Um estudante traz a reflexão que o sujeito comum o deixa de ser quando faz parte da História.

Texto 3

G.T. – Destaque em certa atividade corriqueira ou luta por algo que se considera correto leva pessoas comuns a serem pessoas reconhecidas, porém até mesmo pequenas ações transformam pessoas simples em pessoas reconhecidas.

Sete estudantes responderam fazendo referência aos trechos lidos no instrumento. Como estas respostas são relativamente controversas, apresento-as no quadro a seguir:

Quadro 4 – Resposta questão 5 – controversas

E. – Para mim, como quem faz parte de um determinado tempo histórico.

L. – Ambos, pessoas comuns fazem parte da história, mesmo que não seja um momento histórico. Na verdade ‘história’ é relativo.

A.S – Aparecem como sujeitos da história, bom nem todos fizeram parte de um determinado momento histórico, apenas estavam presentes.

A. – Sim. As pessoas aparecem como sujeitos da história, que sempre irá ter pessoas como trabalhadores, imigrantes entre outros, por isso, aparecem em todas as histórias.

J.V. – Como quem faz parte de um determinado momento histórico, pois o texto conta a história sobre eles e não os próprios alemães contam a história.

C. – Fazem parte de um determinado momento histórico, pois foi quando houve a colonização do Rio Grande do Sul.

K.A. – Como quem faz parte de um momento histórico. Pois se eles não tivessem vindo para o Brasil talvez não teria a cultura gaúcha.

K.S – Todo personagem tem algum sentido em algum momento da história.

J.O. – Sim, ou seja, uma história boa e agradável.

E.E. – Com quem faz parte da história, pois parece que vários autores se interessam em contar como que foi tal história diante aos famosos e conhecidos representantes da história, sendo que as pessoas comuns também participaram dela e fizeram a diferença.

E. – Geralmente aparecem como sujeito, somente em alguns casos que essas pessoas fazem parte de um momento histórico através de revoluções.

G. – Depende, mas na maioria das vezes não, pois não foram pessoas importantes que contribuíram para o período histórico.

G.F. – Eles são pessoas comuns, tipo elas não são líderes.

Fonte Nascimento, 2020

Com relação à questão 5 do instrumento apresento duas considerações. A primeira diz respeito a estrutura e clareza do documento. Avalio a necessidade de reescrita, porque as respostas conduzem à hipótese de que alguns estudantes não compreenderam o que estava sendo solicitado. A segunda consideração está vinculada ao que Lukács discute sobre “A arte de Scott está justamente em individualizar seus heróis históricos de tal modo que traços determinados, individuais

e peculiares de seu caráter são postos em uma relação muito complexa e viva a cuja vitória eles dedicam seus esforços” (LUKÁCS, 2011, p. 66). Os jovens estudantes percebem as características individuais de cada personagem e conseguem vincular a essa particularidade um fazer que se constitui histórico.

Encerrando o questionário a questão 6 – Há leituras realizadas por você em que aprendeu algo sobre o passado e que fizeram sentido em sua vida?

Sete (7) alunos não responderam; seis (6) responderam apenas sim e, três (3) apenas não, ou seja, não justificaram seu sim ou não. Algumas justificativas foram pouco elaboradas como: sim, vários livros; sim, vários livros todos no colégio; sim, alguns fazem sentido outros não.

Quadro 5 – As explicações mais elaboradas

Explicações mais elaboradas para o sim:

E. – Sim, várias vezes li um livro que retratava o passado.

C. – Sim, em minha religião temos o “Livro de Mórmons” ele é basicamente um complemento da bíblia, e nele contém muitos fatos, muitas histórias que me ajudaram a ver um sentido na vida, pois nele contém registros dos nossos antepassados.

J.V. – Sim, como por exemplo, tomar erva mate (chimarrão) e também a vontade de viver no campo.

A.S. – Sim, como por exemplo, a escravidão, que não devemos distinguir ninguém por sua cor, raça, religião de onde mora etc.

G.T. – Sim, diversos artigos e textos históricos influenciaram em nosso modo de vida rotineiramente, pois compreendemos mais o que pessoas tiveram de passar para que tenhamos uma sociedade com certas oportunidades e qualidade de vida.

J.L. – Para eu entender o passado é uma ótima forma de entender a realidade qual e como tudo surgiu e, também para onde tudo vai.

Explicações mais elaboradas para não:

C. – Na verdade não, mas é sempre bom saber e aprender coisas novas.

A. – Não mudou nada na minha vida, mas às vezes lendo coisas assim nós aprendemos coisas novas.

K. – Não porque não leio muito, mas tem histórias que vivi e escutei que me ensinaram muito.

L. – Depende do texto. Esses dois não.

Fonte Nascimento 2020

Para esse conjunto de respostas também identificamos a necessidade de aprimoramento do instrumento, talvez com a inserção de um elemento relacionado ao paradigma da Didática da História e à compreensão do que seja e como se dá a aprendizagem histórica. Segundo Rüsen por aprendizagem histórica “entende-se o processo de formação da identidade e orientação históricas mediante as operações da consciência histórica” (RÜSEN, 2012, p. 16). Assim sendo, é possível afirmar que os jovens estudantes demonstraram, mesmo os que responderam negativamente, que a ficção histórica pode conduzi-los a reflexões sobre o passado. E, a partir de tais reflexões, têm condições de reconstruir momentos passados, a identidade dos personagens que viveram nesse passado e desenvolver a consciência histórica própria constituindo-se em um sujeito que percebe a importância temporal em seu processo de aprendizagem.

Depois dessa análise e compreendendo que há pontos falhos no instrumento em uma orientação *on line*, porque já estávamos em isolamento social devido à pandemia do COVID 19, decidimos quais pontos no instrumento deveriam ser modificados e que o próximo passo seria uma conversa com o professor para discutir o instrumento e iniciarmos efetivamente o trabalho em colaboração. Chegamos a uma versão, ainda provisória, mas que daria início a minha conversa com o professor de História.

A parte 1 não sofreu nenhuma modificação.

Na parte 2 suprimimos os trechos do manual didático, deixamos o trecho do historiador e da Literatura. Também suprimimos a questão cinco, porque consideramos que estava deslocada e fora de contexto e incluímos:

a) escreva em até cinco linhas o que você pensa sobre as pessoas na História.

b) selecionamos das respostas do instrumento anterior as seguintes afirmativas:

- i. Geralmente as histórias dão mais ênfase em figuras históricas que tiveram grandes feitos e os comuns viram mais figurantes na maioria das obras.

- ii. Com quem faz parte da História, pois parece que vários autores se interessam em contar como que foi tal história diante aos famosos e conhecidos representantes da História, sendo que as pessoas comuns também participaram dela e fizeram a diferença.
- iii. Depende, mas na maioria das vezes não, pois não foram pessoas importantes que contribuíram para o período histórico.
- iv. Eles são pessoas comuns, tipo elas não são líderes.

Em seguida o estudante deveria comentar a frase com a qual mais se identificou e comentá-la. Cada uma dessas afirmativas seria acompanhada de opções – concordo; concordo parcialmente; discordo; discordo parcialmente. Seguida da solicitação para justificar a escolha.

Essa proposta não passou dessa fase, porque o isolamento exigido pelas autoridades sanitárias nos alcançou e não havia possibilidade de aplicação do instrumento naquele momento. Quando as atividades remotas foram iniciadas surgiu a hipótese de que os resultados não seriam bons, afinal um número reduzido de estudantes tinha acesso às aulas *on line*. Além disso, nós professores ficamos sobrecarregados com as demandas dessa nova modalidade e, não houve mais resposta do professor com relação ao trabalho colaborativo.

Os meses foram passando, e os encontros *on line* do grupo da Educação Histórica e a retomada dos instrumentos aliada às conversas e orientações conduziu a um novo encaminhamento. A percepção foi de que todos os estudos feitos demonstraram que os estudantes aprendem História quando são expostos a ficção histórica como fontes historiográficas. Esse *insight* possibilitou que olhássemos para o professor de História. Um novo instrumento foi elaborado, e nele o sujeito passou a ser o professor de História.

4.3.1 Instrumento piloto da pesquisa com professores de História.

O instrumento piloto foi feito e aplicado em outubro de 2020, com objetivo de analisar de que maneira os professores de História trabalham conceitos históricos a partir de ficção histórica. O instrumento foi aplicado via formulário da plataforma digital *Google Drive*, composto por duas partes. Na primeira foi solicitada a identificação do participante: nome, formação, tempo de trabalho docente, nível de ensino em que

trabalhou por mais tempo e tipo de instituição, se pública ou privada. A segunda parte, composta por cinco questões objetivas e uma subjetiva, se concentrou mais especificamente na experiência do professor como leitor e no trabalho docente.

Enviei o formulário para trinta professores de História, todos ligados ao debate da Educação Histórica de alguma forma, seja por fazerem parte do grupo de orientados pelas professoras doutoras Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban ou porque participaram dos cursos de formação, das disciplinas oferecidas pela Pós-Graduação em Educação da UFPR ou eventos promovidos pelo LAPEDUH/UFPR. Recebi dezenove respostas.

A faixa etária dos professores está entre 22 e 54 anos de idade sendo que a maior parte é do sexo feminino 63,2%, ou seja, doze (12) mulheres e 36,8% ou sete (7) homens.

Gráfico 9 – Faixa etária

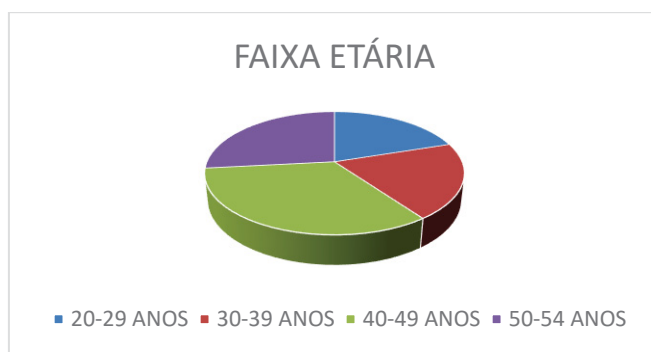
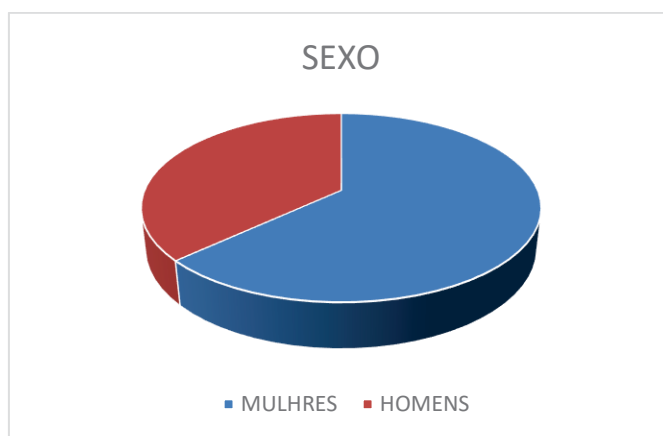
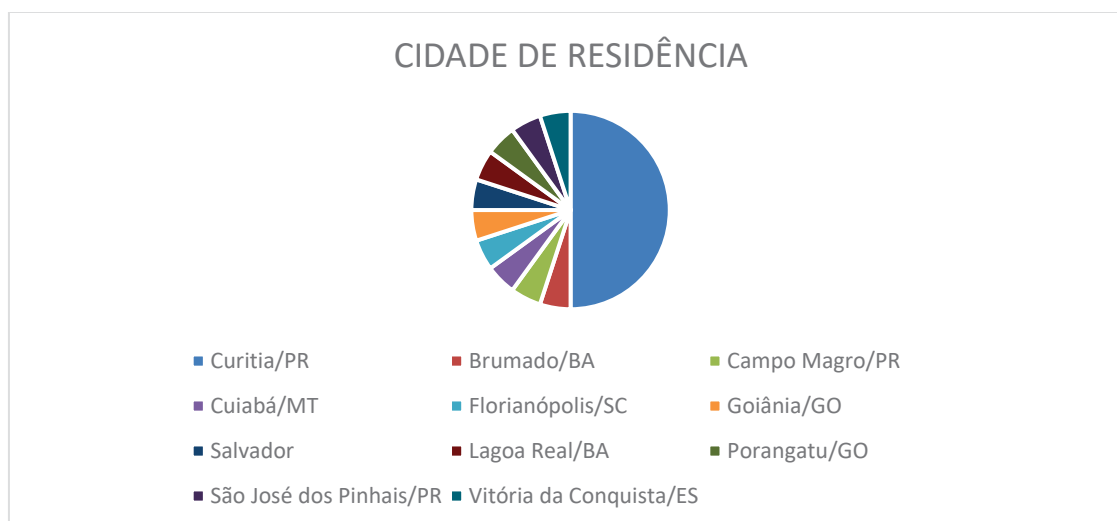


Gráfico 10 – Sexo



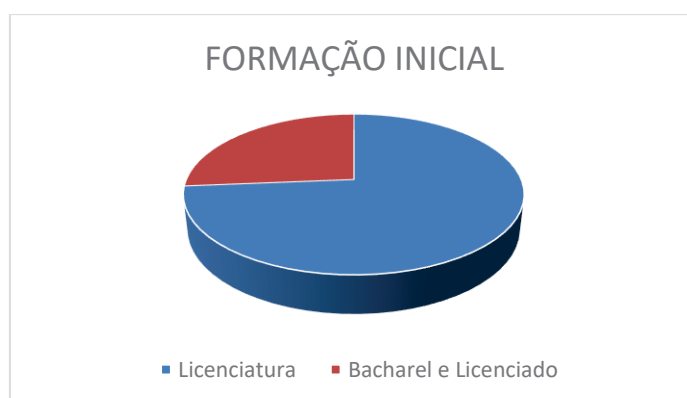
Os professores e professoras participantes da pesquisa são de espaços geográficos bem diversos, sendo dez (10) de Curitiba, e nove (9) de cidades diferentes, a saber: Brumado/BA, Campo Magro/PR, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, Goiânia/GO, Salvador/BA, Lagoa Real/BA, Porangatu/GO, São José dos Pinhais/PR e Vitória da Conquista/ES.

Gráfico 11 – Cidade de residência



Essa diversidade só foi possível porque a pesquisa foi realizada *on line* e, assim, abarcou professores de outras regiões do país e que também tem algum contato com a Educação Histórica.

Gráfico 12 – Formação inicial



No que se refere à formação inicial dezoito (18) professores são historiadores e um (1) filósofo. A maioria fez licenciatura, quatorze (14), e cinco (5) são bacharéis e licenciados.

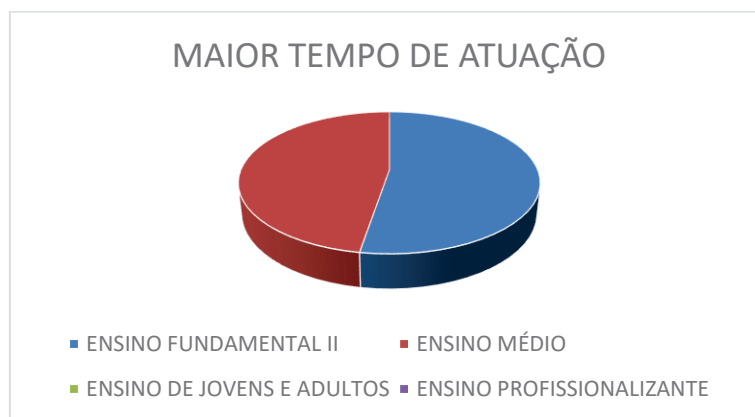
O tempo de trabalho docente varia de 2 a 35 anos e 80% desses profissionais tem sua maior experiência na escola pública, num total de dezessete (17) e apenas dois (2) na rede privada. Esta informação gerou três gráficos: tempo de docência; Maior tempo de atuação – Nível de ensino e Maior tempo de atuação – Público X Privado.

Gráfico 13 – Tempo de docência



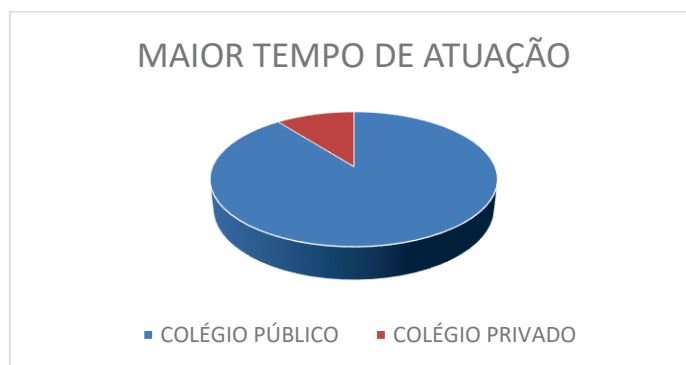
Dez (10) professores e professoras têm maior dedicação ao Ensino Fundamental II e nove (9) trabalharam mais tempo com o Ensino Médio.

Gráfico 14 – Maior tempo de atuação – Nível de ensino



No que se refere ao tipo de instituição em que atuam os professores dezessete (17) maior tempo em escolas públicas e dois (2) em colégios privados.

Gráfico 15 – Maior tempo de atuação – Público X Privado

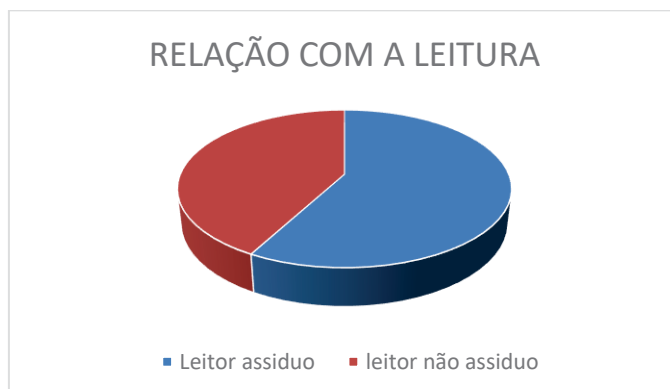


Sobre a primeira parte do instrumento fica bastante claro que professoras e professores são formados com vasta e diversificada experiência docente.

A segunda parte do instrumento, como já mencionado, é sobre a experiência como leitor e o trabalho docente relacionado com ficção histórica. A primeira questão

é sobre a assiduidade como leitor, das respostas onze (11) foram afirmativas e oito (8) negativas, ou seja, quase 60% dos envolvidos afirmam ser leitores assíduos.

Gráfico 16 – Relação com a leitura



Todos conhecem romances históricos, gostam e afirmam ser possível trabalhar com esse gênero em aulas de História.

Resposta a questão 5 – Em sua experiência como professor já trabalhou com Romance Histórico como fonte em suas aulas de História? Faça um relato dessa experiência. Dos dezenove (19) professores e professoras onze (11) já trabalharam com romance histórico em suas aulas, alguns com maior frequência que outros e oito (8) ainda não trabalharam com ficção histórica em suas aulas.

Relato 1

Já promovi algumas experiências relacionando a literatura e a História: - Algumas passagens da trilogia "O Tempo e o Vento" (Veríssimo) serviram como introdução (não necessariamente fonte) para o tema Revolução Federalista. – Uma adaptação para o público infanto-juvenil da "Epopéia de Gilgamesh" é sempre recontada, para o público do sexto ano, em tratando de Mesopotâmia/sumérios. – Passagens de "O Diário de Anne Frank" são repetidamente utilizadas (com sucesso) para trabalhar as questões relativas ao holocausto (talvez, nesse caso, de modo a inquiri-la como fonte, mais apropriadamente). – Recentemente (2020) tentei (mas sem muito sucesso, infelizmente) tomar "Dom Quixote de la Mancha" (releitura cujas edição estava disponível em minha escola). – Também, muitas vezes, já utilizei releituras da Ilíada e Odisseia, bem como Eneida, para trabalhar alguns elementos do tempo histórico que até hoje teimamos chamar de "Antiguidade". É fato que, em muitas dessas experiências, a leitura integral da obra nem sempre se faz possível e, por isso, inclui-se, como fonte, algumas representações fílmicas das obras mencionadas. S.R.

Nesse relato é possível perceber que a professora tem clareza de que em alguns momentos o trabalho foi mais para introduzir e motivar o tema do que uso como fonte ou evidência. Outro ponto importante é a multiplicidade de obras que é incluída como recurso para auxiliar no aprendizado do conteúdo de História. Fica também evidente a relação entre cultura escolar e cultura histórica. Aparentemente ainda não se procedeu uma discussão mais aprofundada sobre como trabalhar metodologicamente a ficção histórica como fonte. Everton Crema em sua tese afirmou que “Nos primeiros contatos com os professores da educação básica fui percebendo certo silêncio da escola em relação a um debate mais pontual e preciso sobre metodologia de ensino, didática e da própria teoria da História...” (CREMA, 2019, p.12). O pesquisador discutia a formação e as condições de trabalho dos professores da Educação Básica paranaense, contudo esse instrumento apesar de não tratar do mesmo tema traz narrativas que nos levam à hipótese de que também os processos cognitivos e de aprendizagem são afetados por essa falta de diálogo.

Relato 2

Sim. Trabalhei com "A Revolução dos Bichos" e após a leitura foi realizada a análise de pontos específicos relacionados ao período histórico que estávamos estudando. Os alunos conseguiram relacionar os personagens e os acontecimentos presentes na literatura com os acontecimentos históricos. Outra obra foi "Nada de novo no front", discutindo a Grande Guerra, sobretudo a partir das ideias anteriores sobre o conflito e como ele ocorreu de fato, como foram as consequências sobretudo para os jovens. A.S.

Relato 3

Já usei a literatura como fonte em sala de aula. No entanto, outros tipos gênero literários. (sic) Por exemplo o Cortiço de Aluísio Azevedo para discutir as condições de vida, moradia e trabalho no Brasil no final do século XIX (9º ano). O Diário de Anne Frank para refletir sobre o Holocausto, combinado com uma visita no Museu do Holocausto em Curitiba (9º ano). M.O

As estratégias utilizadas pelos professores são diferentes: a professora A.S. fez uma discussão mais direcionada para o contexto político, fazendo aproximações e procurando estabelecer plausibilidade e aproximação entre o ficcional e o histórico enquanto o professor M.O. trabalha os elementos descritivos do romance para trabalhar o cotidiano no século XIX, ambos podem ser explicados pelas discussões

pelas quais as narrativas literárias passaram, principalmente as de ficção histórica, as que pretendem retratar com alguma precisão episódios do passado.

Relato 4

Nunca tive essa experiência. Acredito que o motivo foi o fato que a escola em que trabalhei pertencer ao sistema privado de ensino. Assim não podíamos fugir ao material estabelecido, que era um apostilado que já vinha pronto (Sistema Objetivo). M.P.

Relato 5

Não tive oportunidade por causa da carga horária da disciplina que não permite que saíamos do roteiro proposto pelo livro didático. M.P

Nesses relatos as dificuldades encontradas para driblar o sistema apostilado, o manual didático e a grade curricular são apontados como impedimento para que um trabalho diferenciado seja executado. Crema (2019), a partir de Apple (1989), discute que os professores e professoras estão perdendo o controle e o domínio de suas ciências para “metodologias padronizadas de ensino, alienando o professor da autonomia e identidade docente, características fundamentais dentro de espaços criativos de produção do conhecimento (CREMA, 2019, p. 183).

Relato 6

Ainda não trabalhei com esse tipo de fonte em sala de aula enquanto professora. Mas enquanto aluna sim, tanto no Ensino Médio como na graduação. Foram experiências que aumentaram meu interesse por literatura, e me fizeram encarar a historicidade das histórias. Particularmente foi ótimo, muito mais leve, divertido e aprofundado em questão de conhecimentos históricos e de mundo. M.L.

A professora em questão está ainda no início de sua carreira e demonstra ter consciência de que o trabalho com e a partir da ficção histórica pode ser mais interessante que aulas tradicionais.

Relato 7

Na escola pública e com alunos de baixa renda se torna um pouco difícil o acesso e uso de literatura diferente do livro didático. Mas na medida do possível, por meio de xerox e compartilhamento de PDF para leitura no celular conseguimos disponibilizar a obra, que segue sempre com um roteiro para orientar na leitura. I.P.

Aqui a justificativa demonstra um esforço por parte do professor em disponibilizar obras em formato digital e assim, driblar o sistema.

Relato 8

Muito pouco. Só trabalhei com trechos de livros. É complicado fazer com que os alunos tenham acesso a materiais, então quando fui utilizar romances históricos acabou sendo somente trechos. Mas sempre faço sugestões de leituras, embora poucas vezes os alunos foram atrás dos livros para ler. C.C.

Aqui também um esforço em oferecer e incentivar a leitura sem muito êxito.

As narrativas dos professores nos levam à hipótese de que a cultura escolar e as exigências curriculares de prazos e conteúdos lhes absorve de tal forma que não encontram as condições necessárias para ampliar discussões e uso de fontes.

A última questão – Você deseja participar dessa investigação a partir da metodologia da pesquisa colaborativa? Dezesseis (16) professores têm interesse em participar e três (3) não tem. Diante das respostas e narrativas dos professores é possível perceber que há uma interação entre esses professores e a narrativa de ficção histórica. Por isso, os próximos passos da pesquisa são: a) selecionar dentre os professores de História que responderam ao instrumento os que farão parte da pesquisa colaborativa. b) colocá-los em contato com o debate sobre a constituição da narrativa do romance histórico. c) refletir sobre as aproximações entre narrativas históricas e narrativas literárias. d) ponderar a respeito da presença do sujeito tanto da narrativa histórica quanto na ficção histórica. e) propor uma experiência de trabalho tendo como fonte narrativas de ficção histórica, que poderão ser escolhidas em conjunto. f) elaborar proposta de trabalho a partir da fonte da ficção histórica escolhida direcionada a estudantes do ensino fundamental II ou médio. g) produzir uma justificativa para a proposta amparada na teoria narrativística, levando em consideração os pressupostos da Educação Histórica e da atribuição de sentido na aprendizagem histórica.

Foi importante durante todo esse processo deixar absolutamente claro que essa investigação teve como principal preocupação a produção do pensamento histórico a partir da discussão entre narrativa de ficção histórica e o conceito de narrativa histórica. Ao delimitar esse ponto foi possível perceber de que maneira o sentido é estabelecido na relação presente-passado, observado as fontes a partir dos personagens que expressam o sofrer e o viver.

5. O PROFESSOR E A NARRATIVA DE FICÇÃO HISTÓRICA COMO FONTE

A análise do estudo piloto aplicado em professores da Educação Básica trouxe à tona dois dados: o interesse de professores historiadores por narrativas de ficção histórica, romances históricos tanto em leituras para sua formação pessoal quanto no uso como fonte histórica em algumas experiências de sala de aula; e interesse em participar de uma investigação em colaboração. De posse dessas informações iniciamos o processo de pesquisa colaborativa e uma breve explanação do método se faz necessária.

A pesquisa colaborativa é o método no qual o participante é um sujeito ativo que contribui para modificar práticas cotidianas no meio em que estiver inserido. De acordo com a professora Ivana Maria Ibiapina a pesquisa colaborativa

deixa de investigar sobre o professor e passa a investigar com o professor, trabalhando na perspectiva de contribuir para que os docentes se reconheçam como produtores de conhecimentos, da teoria e da prática de ensinar, transformando, assim, as compreensões e próprio contexto do trabalho escolar. (IBIAPINA, 2008, p. 12-13)

Os professores participantes dessa pesquisa são produtores de conhecimento, são pesquisadores com maior ou menor experiência acadêmica. Um dos critérios de participação é fazer parte do grupo Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH/UFPR e conhecer, ainda que inicialmente, os pressupostos da Educação Histórica. Diante do perfil dos partícipes podemos definir como foco da pesquisa o desenvolvimento e o ancoramento “na racionalidade emancipatória” almejando um processo formador “de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade”. (IBIAPINA, 2008, p. 16). Seguindo os pressupostos da pesquisadora, o tripé basilar das condicionantes individuais ou coletivas é composto pela “colaboração, círculos reflexivos, e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores”. (IBIAPINA, 2008, p.17). Esses elementos oferecem condições adequadas para que os professores possam refletir sobre suas atividades profissionais cotidianas e encarem alguns de seus questionamentos teóricos procurando dar-lhes soluções ou, ao menos, opções de resolução no retorno à práxis.

Pesquisa colaborativa para Ibiapina (2008) “é atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de

resolver conjuntamente problemas que afligem a educação.” Nessa pesquisa a inquietação está em como tratar a Literatura como fonte histórica e, nesse aspecto, se dará a formação em colaboração, pois a união dos professores historiadores que dominam as metodologias e a Didática da História com o uso das fontes e a discussão pelo olhar da pesquisadora que estuda ficção histórica e procura comprovar a sua eficácia como fonte e evidência histórica.

Em uma pesquisa em colaboração os papéis e as funções são fluídas em quase todo o processo, mas cabe ao pesquisador “propor aos professores atividade reflexiva que permita, de um lado, satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional e, de outro lado, atender as necessidades de avanço do conhecimento no domínio da pesquisa no qual ele se inscreve.” (IBIAPINA, 2008, p. 33). Seguindo esse requisito organizei as reuniões, separei e pesquisei materiais que poderiam oferecer condições para que chegássemos a respostas às perguntas surgidas durante nossas reuniões que foram planejadas como descritas no tópico que segue.

5.1 O convite para a pesquisa e seus partícipes

No dia 18 de dezembro de 2020, depois da sessão de qualificação que aconteceu em 15 de dezembro de 2020, entrei em contato via e-mail⁴³ com 16 professores historiadores ligados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, convidando-os formalmente para fazer parte da pesquisa colaborativa. Apenas três professores responderam aceitando o convite. Esse número pequeno não me preocupou porque estávamos no final de um ano extremamente complicado e desgastante física e emocionalmente. Anexo ao convite enviei três textos como sugestão de leitura: *O romance histórico ainda é possível?* De Fredric Jameson (2007), *Trajetos de uma forma literária* de Perry Anderson (2007) e, *Repensando o romance histórico* de Marilene Weinhardt (2019).

Em 26 de janeiro de 2021 entrei em contato novamente com os professores convidados marcando uma reunião via Meeting para o dia 04 de fevereiro de 2021, comprometendo-me a enviar o link na véspera.

Dessa forma, o primeiro encontro com os professores de História aconteceu no dia 04 de fevereiro de 2021, às 17h, via Meeting (link de acesso:

⁴³Apêndice

meet.google.com/ruw-ykap-wzx). A duração foi de 1h10. Compareceram quatro dos dezesseis convidados. Houve algumas justificativas para a ausência, foram elas: consulta médica, questões familiares a serem resolvidas, insegurança com relação às turmas com as quais esses professores irão trabalhar durante o ano letivo de 2021 e não estar trabalhando com Educação Básica no momento.

Durante o encontro discutimos os textos sugeridos no momento do convite. Os professores fizeram questionamentos tanto sobre os textos lidos, quanto sobre conceito e função da Literatura em diferentes períodos. Dessa forma, a discussão foi bastante proveitosa e esclarecedora. A resposta a questão feita por F. Jameson (2007) “*O romance histórico ainda é possível?*” foi respondida afirmativamente e, mais do que isso, chegamos à compreensão de que a ficção histórica pode ser trabalhada como fonte histórica em aulas de História na Educação Básica.

Ademais, foi importante aos professores historiadores entrarem em contato com as preocupações que constituem o universo dos pesquisadores dedicados ao universo da ficção histórica. Além disso, puderam perceber que a História e seus métodos de pesquisa têm grande influência na categorização e classificação dos gêneros narrativos literários.

Ao final combinamos que em quinze dias faríamos novo encontro e que cada professor deveria pensar em um conteúdo substantivo e escolher um excerto ou texto completo de ficção histórica e expor para o grupo o modo como pretende apresentá-lo a seus estudantes.

Aos quatro professores do primeiro encontro juntaram-se mais duas professoras no segundo encontro, infelizmente, por motivos pessoais uma delas não pode continuar. Então, a partir do terceiro encontro seguimos com um grupo de pesquisa composto por cinco professores de História e eu. Os professores participantes são todos pesquisadores do campo de investigação da Educação Histórica, todos estão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – PPGE/UFPR, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos.

Professor CAS⁴⁴ sexo masculino, 52 anos de idade, licenciado em História, mestrando em Educação, professor há 20 anos na rede estadual de ensino do Paraná, conhece romances históricos, mas por causa da vida atribulada entre trabalho e

⁴⁴Para garantir a privacidade e o anonimato do professor a sigla CAS será usada para nomeá-lo.

mestrado não lê com frequência. De modo intuitivo fez alguns trabalhos com fontes literárias em suas turmas, mas isso não é uma situação constante. A partir de sua experiência profissional e pessoal afirma que é possível trabalhar História tendo como fontes trechos, excertos e textos completos de ficção histórica.

Professor Pero Vaz⁴⁵ sexo masculino, 52 anos de idade, 15 anos de magistério entre rede pública e privada, mestre em Educação e doutorando em Educação. Conhece romances históricos, mas não é um leitor assíduo. Já trabalhou com excertos de ficção histórica com objetivo de discutir questões referentes a mudanças de perspectivas históricas.

Professora Claire⁴⁶ sexo feminino, 37 anos de idade, licenciada em História, Mestre em Educação e doutoranda em Educação. Leciona na rede pública do estado do Paraná há 15 anos, também já fez parte do quadro de professores da Rede Municipal de Araucária. A professora Claire relata que sua experiência de trabalho com fontes literárias foi realizada em parceria com professores da disciplina de Língua Portuguesa momento em que trabalhou com excertos das obras *Anne Frank*, *O Perfume* e *Vidas Secas*.

Professora Ana Terra⁴⁷, sexo feminino, 29 anos de idade, licenciada em História, Mestra em Ensino de História, doutoranda em Educação, leciona há 6 anos na rede pública do estado do Paraná. Durante longo período foi uma leitora contumaz de obras literárias, mas com os compromissos, demandas de trabalho e formação acadêmica não conseguiu manter o volume de leitura, apesar de gostar muito. Levada por suas experiências pessoais, já fez alguns trabalhos em conjunto com professores de Língua Portuguesa e, desta maneira, trabalhou a literatura como fonte.

Professor Oliver⁴⁸, sexo masculino, 29 anos de idade, licenciado em História, leciona na rede pública do estado do Paraná há 5 anos e 6 meses. Gosta e é um leitor assíduo de romances históricos e outros gêneros de ficção. Em sua experiência como professor já trabalhou com Literatura como fonte com obras como: *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo para discutir as condições de vida, moradia e trabalho no Brasil no

⁴⁵ Para preservar o anonimato e a privacidade o professor será nomeado nessa pesquisa por Pero Vaz. Nome do autor do documento histórico por ele utilizado durante esse trabalho.

⁴⁶ Para preservar o anonimato e a privacidade a professora será nomeada de Claire nessa pesquisa. Personagem da obra *Meninos sem pátria* por ela utilizada durante esse trabalho.

⁴⁷ Para preservar o anonimato e a privacidade a professora será nomeada de Ana Terra nessa pesquisa. Personagem da obra *O tempo e o vento* por ela utilizada durante esse trabalho.

⁴⁸ Para preservar o anonimato e a privacidade o professor será nomeado de Oliver nessa pesquisa. Personagem da obra *Oliver Twist* por ele utilizada durante esse trabalho.

final do século XIX (9º ano) e *O Diário de Anne Frank* para refletir sobre o Holocausto, combinado com uma visita no Museu do Holocausto em Curitiba (9º ano).

Interessante observar que todos os profissionais conhecem e já usaram a Literatura como fonte histórica, alguns em coparticipação com colegas professores de Língua Portuguesa. Esse fato fez com que levantasse a hipótese de que apesar de reconhecerem a Literatura como fonte não se sentem confortáveis em trabalhar com ela. Diante disso, durante as reuniões tenho a intenção de observar como se estabelece na prática de sala de aula, na vida cotidiana desses professores a relação entre Literatura e Ensino de História.

5.1.1 A pesquisa na prática e as produções de cada professor

Os dois primeiros encontros foram de discussões relacionadas a organização da pesquisa e ao início da reflexão sobre os textos indicados para leitura. A primeira metade do primeiro encontro foi reservada a esclarecimentos sobre quais eram os objetivos da pesquisa; procedi uma breve apresentação dos encaminhamentos e avanços da pesquisa até aquele momento.

Acordamos que os encontros seriam quinzenais com duração aproximada de uma hora. Esse acordo não se concretizou, as reuniões foram mais longas do que planejado. Foram definidas as atividades de cada um – produção de um material a ser aplicado em sala de aula. Os critérios eram escolher um conteúdo substantivo, apresentar ao menos uma fonte de ficção histórica para ser trabalhada, podendo ser incluídas outras, definir o nível de escolaridade para o qual o material seria aplicado e que cada professor teria um encontro para expor sua produção e os colegas fariam uma leitura crítica com foco no uso da fonte literária.

Sobre a publicização da pesquisa todos concordaram em ceder suas produções para compor essa tese. Ainda com foco na divulgação da pesquisa colaborativa firmei um compromisso com os cinco professores de que concluída a tese voltaremos a nos encontrarmos para produzirmos colaborativamente artigos a partir de cada uma das produções. Outro acordo ajustado foi o uso de nome fictício, por isso escolhi personagens das obras trabalhadas como pseudônimo para os professores e professoras que produziram material e as iniciais do nome do professor que, por motivos de saúde, não pode concluir essa etapa do trabalho.

Com as decisões tomadas passamos à reflexão sobre cada um dos textos. Os professores fizeram perguntas e construíram conceitos sobre o romance histórico e sua constituição. Refletiram, também, sobre a maneira como os fatos históricos são tratados. Vários títulos foram citados no afã de confirmar a categorização de ficção histórica.

Os encontros seguintes foram totalmente dedicados a discutir as atividades propostas pelos professores e professoras. A ordem de apresentação foi aleatória. O professor Pero Vaz foi o primeiro porque, sendo ele funcionário de instituição privada, já estava em atividade com os estudantes e se dispôs a nos apresentar o material produzido para que analisássemos. Professor Oliver foi o próximo trazendo a discussão a obra “*Oliver Twist*” como fonte para o trabalho com o conteúdo Revolução Industrial e tema trabalho infantil. Ana Terra apresentou no quarto encontro reflexões baseadas no romance “*O tempo e o Vento*” tendo como conteúdo substantivo as Guerras Guaraníticas. No quinto, e último encontro, Claire trabalhou com “*Meninos sem pátria*” o conteúdo ditadura civil militar no período de 1964 a 1985 recortando como tema repressão e censura. O professor CAS participou de todas as reuniões e trouxe importantes contribuições para as discussões, contudo uma questão de saúde o impediu de elaborar uma atividade e nos apresentar.

5.2 Literatura como fonte histórica na práxis

Durante a pesquisa colaborativa duas perguntas foram as mais recorrentes. Como distinguir entre os textos literários quais são os de ficção histórica? Como afirmar que a narrativa contida no texto literário é verdadeira? Com propósito de indicar possibilidades de resposta para essas questões realizei análise de trechos das discussões e reflexões que surgiram nos encontros. A base teórica da análise está em Jörn Rüsen (2001, 2015), Lukács (2011), Jameson (2007) e Anderson, (2007). Também a partir desses autores foram elencadas cinco categorias de análise que auxiliam no processo de reconhecimento, caracterização e entendimento do que é ficção histórica. São elas: sujeito; cotidiano; experiência; orientação e motivação.

5.2.1 Literatura ou Ficção Histórica?

A Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal D. Manoel é considerada fonte histórica, documento por historiadores e para a Teoria da Literatura é

reconhecida como literatura de viagem⁴⁹. Professor Pero Vaz trabalhou a carta com estudantes do Ensino Médio de um colégio da rede privada, região Leste da cidade de Curitiba. O objetivo era discutir a epistemologia da ciência da História, uso da fonte e a heurística. Em um dos nossos encontros individuais o professor trouxe a preocupação se a carta pode ser considerada Literatura. Com base em Anderson (2007) é possível afirmar que a narrativa da *Carta de Pero Vaz de Caminha* tem características da forma clássica, épica. Pois descreve a vida, costumes e os habitantes da nova terra, apresenta também a conquista de um território.

A obra selecionada pelo professor Oliver foi o romance de Charles Dickens *Oliver Twist* o professor demonstrou insegurança em considerar o romance como ficção histórica em alguns momentos no processo da pesquisa colaborativa. A dificuldade é perceptível em comentários como.

...dá para trabalhar só a fonte literária? Eu acho que se for só a fonte literária será a aula do tipo professor contando a história ou ficará só na experiência do aluno versus a fonte literária. Essa é uma preocupação que eu tenho, porque eu acho que fica naquela história representativa e se trazer múltiplos olhares para o tema, incluindo a fonte literária, desse modo o aluno põe a mão na massa e isso fica legal. Então, eu acho que é preciso mais de uma fonte e não só a literária.

E a justificativa para essa afirmação

mesmo que os alunos já conheçam o professor e estejam habituados a trabalhar com fontes, pode haver um ou outro que seja novo. Podemos encontrar alunos que mesmo já tendo contato ainda não compreenderam e, por isso, a diversidade de fontes auxilia.

A partir das dúvidas do professor é possível encontrar em Rüsen (2015) um encaminhamento. Em resposta à pergunta o que é um evento? afirma “Para se ter a peculiaridade do pensamento histórico é importante examinar com vagar o estatuto de acontecimentos ou eventos no processo temporal do mundo humano” (Rüsen, 2015, p. 43). O enredo da narrativa em estudo faz parte de um momento histórico temporalmente marcado, a Revolução Industrial. Esse evento causou grande impacto no processo de desenvolvimento da humanidade, de tal forma que é conteúdo presente nos programas de ensino de História brasileiros. Além da confirmação pelo viés da ciência da História os trechos selecionados pelo professor podem conduzir à categorização de Jameson (2007) o drama de costumes, porque é uma descrição de

⁴⁹ A euforia dos descobrimentos gerou, como se sabe, a crônica ultramarina, encetada por Azurara, e uma avalanche de documentos oscilantes entre a ficção mais desabrida e a historiografia mais fidedigna. (MOISES, 1974, p.127)

ambientes e trajés. Há também a figura do vilão e é perceptível a dicotomia do bem e do mal, a (des)valorização dada ao ser humano e as condições de vida de uma determinada população em um determinado espaço temporal e geográfico.

A professora Ana Terra produziu seu trabalho com trecho da obra *O tempo e vento* de Érico Veríssimo. Essa obra não suscitou nenhum questionamento sobre ser ou não ser de ficção histórica, talvez por ser uma narrativa clássica com características históricas bem marcantes como guerra e conquista de territórios. Sendo uma narrativa longa que atravessa gerações de uma mesma família, acompanhando e descrevendo suas ações e sofrimentos, pessoas comuns dividem o espaço com líderes políticos e militares. Todas essas características estavam claras para esses professores.

A professora Claire produziu seu trabalho a partir de dois excertos da obra *Meninos sem pátria* de Luiz Puntel. Talvez pelo conteúdo da obra ou pela justificativa dada pela professora para sua escolha essa narrativa também não foi questionada sobre sua ficcionalidade histórica.

5.2.2 A plausibilidade histórica das narrativas de ficção histórica

Uma das maiores preocupações sobre o trabalho com a ficção histórica como fonte está relacionada à verdade, à plausibilidade. A ciência da História compartilha dessa preocupação no que se refere à narrativa histórica. Jörn Rüsen (2001) afirma que a História como ciência deve interrogar-se sobre suas pretensões de validar a credibilidade do pensamento histórico, mas não apenas. Segundo o autor é preciso perceber se a narrativa histórica desperta confiabilidade auxiliando o homem a orientar-se no tempo.

Lukács sobre verdade no romance de Walter Scott afirma

A autenticidade histórica significa a singularidade temporalmente condicionada da vida psicológica, da moral, do heroísmo, da capacidade de sacrifício, da perseverança etc. É isso que, na autenticidade histórica de Walter Scott, é importante, imperecível, [...]. Ele (Walter Scott) nos familiariza com as peculiaridades históricas da vida psicológica de sua época não por meio da análise ou da explicação psicológica de seus conteúdos mentais, mas pela ampla figuração de seu ser, pela demonstração de como as ideias, sentimentos e modos de agir crescem a partir desse solo. (LUKÁCS, 2011, p. 69)

As perspectivas da ciência da História e a Teoria Literária apontam para o agir humano no tempo como um dos critérios de verdade, de plausibilidade. Diante desse

argumento é possível indicar que a narrativa de ficção histórica será plausível quando apresentar um evento que tenha marcado a humanidade como uma guerra, uma revolução, uma catástrofe natural, mas não apenas. É necessário representar o homem suas condições de vida no contexto narrado. Portanto, a análise dos excertos selecionados pelos professores para serem trabalhados como fontes atendem a esses critérios de validade. Contudo, no momento da prática, da elaboração de atividades surgem dúvidas.

A professora Ana Terra selecionou um trecho da parte 8 de *O Continente*. O capítulo encerra com um elemento mítico religioso em que Pedro Missioneiro, um índio, importante personagem da narrativa, sonha ou tem uma espécie de visão do futuro no qual lhe é revelado que o Capitão Sepe morre durante um confronto. De acordo com Luiz Costa Lima (2006) a escrita da História, bem como da Literatura sofreram influência substancial da religião durante um longo período da nossa História e culturalmente a religião faz parte da experiência cultural de um povo. Porém fica claro como esse elemento se coloca como um obstáculo para a professora que afirma ser impossível aproximar essa cena literária de uma situação histórica real e, por isso, coloca em dúvida a validade do trecho escolhido. Rösen (2015) refletindo sobre as dimensões da cultura histórica define a dimensão religiosa como sendo relacionada às subjetividades humanas com a intensão de salvação da “finitude humana”. Na cena o diálogo entre Padre Alonzo e Pedro a premonição revela a possibilidade de derrota do Salvador, informação que provoca em Alonzo uma desorganização e o leva ao desespero. Desse modo

o sentido histórico fica impregnado de transcendência e ganha, assim, uma qualidade espiritual. Com essa qualidade, o espírito humano vai além ou fica aquém e sua capacidade de dar sentido a seu próprio mundo, com a intenção de alcançar a plena significância na própria totalidade. (Rösen, 2015, p. 234).

Uma das atividades elaboradas pela professora é também reveladora da dificuldade em trabalhar com a dimensão religiosa. A atividade em discussão é a 9, composta por dois tópicos com o seguinte enunciado. a) Pesquise sobre os personagens da fonte literária e escreva quais deles existiram. b) Você acredita que a história apresentada neste trecho é verdadeira ou fictícia? A justificativa para a produção dessa atividade é a seguinte

Aqui pensei em trabalhar a diferença entre a fonte literária e os documentos anteriores. Partindo da ideia de que o escritor tem uma liberdade de trabalho criativo para acrescentar ao enredo personagens e eventos para a história, enquanto o escritor historiador segue um rigor metodológico que o conduz a um texto sem elementos ficcionais.

A resposta demonstra o entendimento de que o texto do historiador é plausível, porque resulta de um processo metodológico científico, enquanto a produção da narrativa literária é o resultado da imaginação sem compromisso com a verdade. Porém, as discussões e reflexões sobre os elementos, as características e contextos da produção da ficção literária permitem afirmar que a vida e a ação do homem exercem influência sobre as produções literárias.

O romance infanto-juvenil *Meninos sem pátria*, de Luiz Puntel, escolhido pela professora Claire não suscitou discussões sobre seu cunho histórico. A obra de Puntel atende a característica apontada por Anderson (2007) que afirma “o romance histórico é a concatenação de acontecimentos públicos do passado”. Para esse autor o romance histórico tem um forte viés político retratando situações de um passado que influenciou a existência humana. Neste caso, o período da Ditadura Civil Militar no Brasil. O autor afirma que na forma clássica o romance histórico “descreve a transformação da vida popular através de um conjunto de tipos humanos”. A transformação sofrida pelos personagens de *Meninos sem pátria* é a situação política que impõe a condição de exilados a uma família, que representa muitas.

5.3 O professor historiador e seu olhar para o sujeito da História

Os professores que participaram da pesquisa em colaboração em diversos momentos externaram a sua simpatia em trabalhar a partir de um olhar voltado para o homem comum. Provavelmente o período de formação acadêmica com a exposição a discussões e reflexões mais humanistas e humanizadoras tenha tido influência sobre esse agir docente.

Dessa forma todos os textos escolhidos trabalharam de algum modo com personagens medianos na classificação de Lukács, ou seja, pessoas que participaram de eventos históricos canônicos, mas que não tinham poder de decisão sobre o coletivo. A exceção é a *Carta de Pero Vaz de Caminha* que apresenta os indígenas, mas suas ações não são significativas; a posição do colonizador é mais evidente. Em *Narradores de Javé*, versão fílmica trabalhada pelo professor Pero Vaz, os

personagens são pessoas comuns, trabalhadores explorados e com pouco acesso a direitos básicos mínimos. Exatamente por isso enfrentam uma situação bastante complexa com a iminente inundação da cidade em que moram.

Em *Oliver Twist* a personagem é uma criança inglesa órfã que atravessa sozinha dificuldades para sobreviver. É vendida e tratada de modo desumano; explorada, humilhada, escravizada. É a representação de muitas crianças e jovens que enfrentaram condições precárias naquele contexto inglês e, por esta razão, pode também ser classificada como personagem mediano.

No trecho de *O tempo e o Vento* são visíveis Padre Alonzo e Pedro Missioneiro, ambos lutando por condições de vida e sobrevivência envoltos em decisões políticas sobre as quais não tinham nenhum controle.

Marcão, Tererê, Claire e outras personagens de *Meninos sem pátria* viveram situações de exclusão, medo, clandestinidade e preconceito. Seguiram suas vidas e, de certo modo, tiveram a possibilidade de mudá-las quando foram criadas outras condições políticas, entre elas a anistia para exilados políticos.

5.3.1 O olhar para o sujeito na práxis

Lukács (2011) expõe sua análise sobre o romancista Walter Scott aborda a construção de alguns personagens e afirma “a tarefa do romancista histórico é figurar da maneira mais rica possível essa interação concreta, que corresponde às circunstâncias históricas da época representada.” (Lukács, 2011, p. 63). A composição do personagem scotiano se concretiza em narrativas sobre o embate ou combate entre nações inimigas que pretendem aniquilar-se. Nesse contexto Scott compõe o herói mediano que é a pessoa que conhece e experiencia os dois lados em conflito e não toma partido. Assim, retratar as pessoas na multiplicidade de contextos, situações e interações enriquece o ser social e, dessa maneira, as pessoas podem ser dotadas de fraquezas, virtudes, podem ser más ou boas, pois são a representação do humano. Nem todos os personagens que encontramos nas narrativas de ficção histórica selecionadas pelos professores atendem ao critério de herói scotiano, mas o relevante é a construção humana, a imperfeição, as situações a que são submetidos e como reagem às consequências delas advindas. Esses personagens são sujeitos históricos pouco conhecidos ou não conhecidos, os invisíveis para a História. A partir desse olhar dos sujeitos que não são os heróis, mas que fazem parte de contextos e

eventos históricos é possível analisar as atividades elaboradas pelos professores e professoras e observar o modo como conduzem o trabalho de interpretação dos sujeitos históricos.

O professor Oliver elaborou duas perguntas a partir do trecho da obra trabalhada. São elas:

- Quais são os personagens apresentados na história? Qual deles você mais gostou e qual deles você mais odiou? Por quê?
- Como eram as condições de vida e trabalho dos personagens presentes na história?

O professor Oliver investiga com a primeira questão a empatia histórica, o envolvimento dos estudantes com os sujeitos. Ao reconhecer-se no outro há um processo cognitivo de compreensão da ação e do contexto histórico que tornam o pensamento histórico mais elaborado. Com a segunda pergunta olhar para o passado, para o contexto e as condições de vida das pessoas retratadas pode influenciar o estudante a continuar questionando a fonte. As perguntas resolvem ou indicam a resolução de carências do presente, podendo levar a perspectivas de futuro ou no mínimo refletir e compreender situações do presente.

A professora Claire também produziu duas atividades que considera os personagens da narrativa

- Como os personagens do livro *Meninos Sem Pátria* se sentiram em relação ao que aconteceu no jornal?
- O que teria acontecido com os personagens do livro (na sequência)?

A primeira questão explora a empatia, reconhecimento do sentimento e das circunstâncias vividas pelo outro a partir do levantamento de hipóteses sobre o motivo pelo qual o jornal teria sido invadido. Conforme explanação da professora sobre essa pergunta, sua intenção é observar se os estudantes reconhecem ou inferem a situação violenta, de repressão e censura que são os temas de trabalho, ou seja, é uma investigação das carências de orientação apresentadas pelos alunos. A outra pergunta solicita o levantamento de hipótese de continuidade do presente e futuro da narrativa e tem objetivo semelhante. Os personagens dessa narrativa enfrentam situação política em um contexto marcado historicamente, e ao mesmo tempo seguem com suas vidas, o que os torna absolutamente humanos e inseridos culturalmente agindo e sofrendo.

Também duas questões foram elaboradas pela professora Ana Terra para discutir os sujeitos do trecho trabalhado

- Quais são os personagens apresentados na história?
- O Tratado de Madrid foi aceito pelos personagens da fonte literária?

A primeira pergunta é de reconhecimento dos personagens. Na sua explanação a professora Ana Terra deixa claro que o objetivo é observar se os estudantes reconhecem quais personagens são históricos e quais são fictícios. Algumas discussões sobre a construção e a constituição do personagem aconteceram durante os encontros. Chegamos coletivamente à compreensão de que os personagens podem ser fictícios, mas representam sujeitos reais que viveram, agiram, lutaram e fizeram parte ativa do momento e do movimento histórico e que, portanto, não é uma discussão relevante elencar ou listar quais personagens são reais e quais não são. A segunda questão tem um objetivo de observar se os estudantes percebem que o documento não foi aceito de modo pacífico e inferem quais foram as ações seguintes.

5.4 O cotidiano na narrativa de ficção histórica e o olhar do professor

O cotidiano pode ser representado na ficção histórica como a ação humana como uma resposta a necessidade que pode ser individual ou coletiva. Para a ciência da História o cotidiano é a possibilidade viver e conviver em condições adversas.

No excerto do romance *Oliver Twist* duas cenas mostram brevemente como era o cotidiano do menino órfão e suas condições de vida ficam explícitas. O primeiro quando chega à casa do fabricante de caixões e é levado para comer os restos deixados para o cão.

— Carlota — disse a Sra. Sowerberry, que acompanhara Oliver —, dê a esse pequeno os restos que se puseram de lado para dar ao cão; ele não voltou hoje à casa, passará sem comer. E espero que não torças o nariz, meu pequerrucho.

Oliver, cujos olhos faiscavam com a ideia de comer carne e morria de vontade de a devorar respondeu que não, e os restos do jantar foram postos diante dele. (DICKINS, 2002, p. 30)

E, em seguida ao ser apresentado ao lugar em que irá dormir.

Travou de uma candeia suja e fumegante e o levou ao alto da escada. Tua cama é debaixo do balcão. Não tens medo de dormir entre caixões de defunto? E que importa que tenhas medo? Não dormirás em outra parte. Ainda. Não me faças estar à tua espera.
Oliver, sem perder tempo, acompanhou docilmente a sua nova ama.
(DICKENS, 2002, p. 30)

As cenas que acontecem na sequência fazem ver ao leitor as carências enfrentadas pelo personagem e impactam pela crueldade. O professor Oliver questiona os estudantes da seguinte forma

- Como eram as condições de vida e trabalho dos personagens presentes na história?

De acordo com o professor seus objetivos com essa pergunta são: comparar as condições de vida da criança e dos adultos que participam dessa ação e observar se os estudantes ao produzirem suas respostas fazem referência às condições de vida e de trabalho oferecidas para Oliver Twist. Nesse caso o cotidiano do personagem está integrado a uma condição social mais ampla, contudo a crise individual prevalece nesse momento.

Em *Meninos sem pátria* o trecho destacado pela professora Claire mostra uma cena bastante comum de crianças jogando, brincando enquanto situações bastante complexas da vida acontecem ao seu redor sem que as crianças consigam entender completamente o que está acontecendo.

Eu e o Ricardo lembro-me como se fosse hoje, embora isso tenha acontecido há tantos anos, jogávamos uma partida decisiva de futebol de botão na mesa grande da sala. [...] (PUNTEL, 2006, p. 17)

Especificamente sobre o cotidiano e a vida familiar não foram elaboradas perguntas, mas de acordo com a professora na apresentação da obra e discussão do enredo situações do cotidiano seriam levantadas com a finalidade de discutir como as pessoas passaram por aquele momento de crise nacional muito sofrida por alguns e pouco notada por outros. A cena em que os irmãos Marcos e Ricardo jogam demonstra que os sujeitos comuns enfrentam as crises, sofrem e a vida continua a acontecer mesmo sob tensão e compreensão, ainda que parcial, sobre a situação pela qual o pai passava.

Na versão fílmica de *Narradores de Javé*, o professor Pero Vaz selecionou cenas em que a vida na vila de Javé corria tensa e a rotina pacata da cidade foi

modificada. Nesse caso a crise apresentada era coletiva. Havia a necessidade de criar condições para que a hidrelétrica não fosse instalada naquela região.

Em *O tempo e vento – Continente*, o cotidiano não é privilegiado de modo direto, mas na cena em que se faz a descrição do padre Alonzo é possível observar as dificuldades enfrentadas

De faces descarnadas de um amarelo lívido a que a barba cerrada emprestava um tom esverdeado, ele dormia e comia pouco e mal, e vivia num constante estado de agitação física e espiritual. A roupeta preta lhe ia ficando cada vez mais folgada no corpo anguloso; a voz se lhe tornava azeda e áspera, os gestos nervosos, e às vezes toda a vida que havia nele parecia concentrar-se unicamente nos carvões ardentes dos olhos. (VERÍSSIMO, 2013)

Nesse trecho é possível perceber o sofrer humano no seu cotidiano, apesar de não haver elementos que demonstrem para o leitor como era a vida naquela comunidade e contexto, é apresentada uma das tensões defendidas, o que de acordo com Rüsen confere plausibilidade histórica. “verdade política, como capacidade de adesão a relações de dominação, dependente da legitimidade dessas” (Rüsen, 2015, p. 62), portanto faz ver ao leitor as dificuldades experienciadas pelo homem em crise que envolvem o coletivo.

Nesse momento não cabe analisar as obras completas, que certamente apresentam cenas com as quais seria mais profícua a discussão sobre o cotidiano. Nesta pesquisa a análise ficou restrita aos trechos selecionados pelos professores e as perguntas e reflexões por eles elaboradas.

5.5 A experiência e a motivação histórica na narrativa de ficção histórica e sob olhar do professor

Para Jörn Rüsen (2001, 2015) a experiência histórica diz respeito as mudanças temporais sofridas nas relações humanas sejam elas políticas, sociais, religiosas, individuais ou coletivas. Quando o homem é conduzido a enfrentar situações desafiadoras busca por orientação em experiências pretéritas que podem ser individuais ou coletivas. Essa orientação permite observar a ruptura temporal do antes e depois e perceber nela o entrelaçamento de situações que desestabilizam suas ações, assim a experiência histórica não diz respeito apenas ao passado concluído.

É preciso ver e entender a experiência do distanciamento contra o pano de fundo, ou melhor, sobre a base da experiência viva de uma ruptura temporal. Nessa ruptura temporal o presente há, como dito, dois tempos: o do antes e o do depois. Toca-se aqui em um elemento essencial da experiência histórica: trata-se da experiência da diferença temporal, da diferenciação entre tempos, entre o tempo próprio e o outro tempo (o outro tempo não é experimentado como irrelevante ou secundário – pois é o tempo próprio que foi ou tornou-se outro.) (RÜSEN, 2015, p. 45)

A experiência na ficção histórica aparece ao figurar situações individuais ou coletivas que tenham constituído um problema em um tempo passado. Em minha dissertação de mestrado apresentei discussões sobre Literatura como fonte histórica em uma relação de proximidade entre História e Literatura. Desse modo, a aproximação se deu com a função formadora, exposta por Antônio Cândido (1972), e a dimensão da interpretação da ciência da História. Naquele momento as discussões não se aprofundaram na ficção histórica. De todo modo, nessa pesquisa é possível estabelecer aproximação entre a função formadora da Literatura e a experiência histórica.

O autor (Antonio Candido) afirma que a literatura está presente na formação do indivíduo quando, por meio da leitura de fruição, atinge níveis de conhecimento que não interessariam a quem detém o poder, ao contrário, essa instituição utiliza a literatura como pretexto para trabalhar ideologicamente com os conceitos morais “do Verdadeiro; do Bom e do Belo”. (NASCIMENTO, 2013, p. 32)

A discussão sobre a importância de leitura de fruição na formação humana pode conduzir à reflexão de que a cultura escolar cristalizou o trabalho utilitarista da Literatura, renunciando à estética no seu sentido mais amplo, na possibilidade de oferecer experiências e alimentar a imaginação do leitor, do ser humano. Para Antônio Cândido

[...] a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p.805-806).

A função formadora ao lado da competência de interpretação histórica proporciona experiências que permitem ao homem

ir ao passado em busca de uma explicação para o presente, apreende informações e argumentos que sustentarão os argumentos do sujeito que de

volta ao presente tem condições de observar criticamente o seu tempo e mudar suas ações humanas perspectivando o futuro. (NASCIMENTO, 2013, p. 32)

Ir ao passado é possibilitado com tranquilidade pela ficção histórica. A partir das análises de Lukács sobre a obra de Walter Scott é visível que a experiência na ficção histórica se expõe na apresentação das diferenças marcadas pelo tempo, pelas ações, pelos contextos. Para o autor o mais importante no romance histórico é “Em primeiro lugar, figurar destinos individuais em que os problemas vitais da época ganhem uma expressão direta e, ao mesmo tempo, típica.” (Lukács, 2015, p. 346). Mais adiante este mesmo autor afirma “mas o que é artisticamente decisivo é o conteúdo social e psicológico do destino figurado; portanto a questão sobre esse destino estar ou não ligado às grandes questões típicas da vida do povo.” (p. 346). É possível interpretar as reflexões e a resposta como a apresentação de uma experiência vivida que poderá orientar o homem diante de suas carências do presente.

Os professores e professoras participantes da pesquisa em colaboração não produziram perguntas para a fonte de ficção histórica relacionadas às categorias experiência e motivação histórica, mas estas questões ficam visíveis nos questionamentos feitos para as outras fontes.

A professora Claire no encaminhamento do trabalho com a segunda fonte, a fotografia de 1968 pergunta para os estudantes.

- Você já presenciou atitudes como essas? Ou, você já viu alguma cena parecida em alguma outra mídia? Se sim, era uma cena do passado ou do presente?

Enquanto nos explicava como seria o encaminhamento de trabalho com essa fonte imagética Claire relatou outras situações em que usou o método de omitir a data em que a fotografia foi tirada. O objetivo dessa omissão é instigar nos estudantes a memória de experiências anteriores com o tema, com a discussão ou com a situação vivida. Na vida prática essa pergunta suscitaria várias informações. Os jovens trariam cenas de filmes, de games, vídeos, novela, reportagens e outras situações em que cenas como a da fotografia poderiam ter sido vistas. Desse modo a experiência que segundo Rüsen (2001) proporciona um ordenamento na vida do homem estaria sendo colocada na prática. Entender o momento histórico e as circunstâncias em que o registro fotográfico aconteceu acrescentam à consciência histórica elementos importantes para compreender que as ações daquele contexto específico provocaram

ações, reações e sofrimentos que impactam pessoas, indivíduos e grupos de indivíduos ainda no presente. Essa consciência poderá engendrar motivação para ações de contrariedade a manutenção ou ao retorno daquelas situações do passado que continuam sendo dolorosas para muitos homens.

O professor Oliver elaborou para a fonte Manchete jornalística acompanhada de fotografia as seguintes perguntas

- Você conhece alguém ou já vivenciou o trabalho infantil.
- Existe trabalho infantil na atualidade? Justifique

Solicitar ao estudante uma narrativa em que é necessário colocar-se como sujeito pode ser bem desafiador, pois no contexto de trabalho do professor Oliver não é raro que jovens e crianças trabalhem. Segundo o professor muitos relatam exploração e violência durante a execução de atividades parcamente remuneradas. Desse modo a experiência de vida da entrevistada Hannah Brown, as condições de Oliver Twist e a imagem da reportagem podem ser uma forma de representar a vida real de algumas dessas crianças. Neste contexto a experiência está fortemente presente. A segunda pergunta pode possibilitar o posicionamento da vida prática desses jovens e crianças trabalhadoras. As reflexões podem também conduzir ao entendimento de que essa situação é cultural e histórica, portanto, não estão sozinhos nesse sofrimento, podem criar empatia por pessoas com quem convivem. Sobre a motivação, o professor Oliver, após ouvir os colegas, resolveu inserir uma fonte que apresente exemplos de ações que possam modificar esta situação no futuro, possibilitando aos estudantes perspectivas de mudança no agir humano.

A professora Ana Terra, com a intenção de incitar o pensamento crítico, elaborou os seguintes questionamentos sobre a fonte Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

- Pesquise e responda. Atualmente, o Brasil vem seguindo as recomendações da ONU na questão indígena? Justifique.
- Reflita sobre a questão apontada na declaração e responda. Você concorda com a recomendação da ONU? Explique.

As perguntas possibilitam reflexões de experiências vividas e sofridas pelos povos indígenas. As pesquisas e justificativas serão importantes na formação da consciência histórica motivando os jovens a compreenderem que os povos indígenas, mesmo que estejam em pontos muito distantes das cidades, pertencem à sociedade

e como tal tem direitos que precisam ser respeitados, por isso a necessidade de documentos de órgãos internacionais para a proteção dessas pessoas.

5.6 A orientação histórica na produção da narrativa do estudante

A motivação nasce da experiência. Segundo Rüsen “as orientações culturais se prolongam, por princípio, até a dimensão da mentalidade humana, na qual se formam as motivações para o agir, como impulsos da vontade.” (Rüsen, 2015, p.49) Weber afirma que a motivação é um impulso colocado entre o pensar e o agir enquanto para Nietzsche a motivação é a “vontade de poder” localizada na fronteira de interpretação do mundo. As reflexões de Rüsen a partir destes dois pensadores o fazem afirmar que “O saber histórico interpretado é um elemento indispensável dessa interpretação do mundo” (Rüsen, 2015, p.49) Assim, a motivação impulsiona a compreensão e a formação da identidade tanto individual quanto coletiva, ajustando as ações e as intenções humanas.

“O saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar.” (Rüsen, 2015, p. 49) As mudanças ocorrem quando a emoção se torna mediadora do pensamento e da vontade, orientando a partir das experiências próprias ou coletivas.

Rüsen defende que a motivação é consequência da experiência e da orientação histórica que possibilitam o saber histórico e o saber histórico motiva as mudanças humanas. A partir desse pressuposto, no processo de aprendizagem histórica é importante a produção de narrativas históricas por parte dos estudantes. Cada um dos partícipes da pesquisa elaborou um enunciado solicitando a produção de narrativas como elemento para concluir essa etapa. Importante ter em mente que para a Didática da História o processo é ininterrupto, pois ao concluir a discussão de um tema ou conteúdos os estudantes revelam novas carências que suscitam novas discussões, leituras e interpretações de fontes. E o ciclo recomeça.

A professora Claire fez um enunciado bastante abrangente

- Escreva um pequeno texto explicando qual foi o aspecto do passado (estudado) que mais chamou a sua atenção.

O objetivo da professora é trabalhar com maior intensidade os temas repressão e censura, por isso espera que esses elementos sejam contemplados pelos jovens estudantes. Despertando o interesse deles por mais informações e

conduzindo-os a reflexões sobre situações no presente que são consequências do passado e perspectivando um futuro diferente.

O professor Oliver fez a solicitação de produção de uma carta.

- Escreva uma carta para Hannah Brown e Oliver Twist com sua opinião sobre a vida deles e como está o mundo na atualidade.

O objetivo do professor é observar de que modo os estudantes interpretaram o passado dos personagens em destaque na ficção histórica e na entrevista. Sua intenção é que os alunos escrevam demonstrando empatia pelos sujeitos, talvez reconhecendo suas experiências pessoais a partir dos relatos da vida de Hanna e Oliver. Durante a discussão o professor Oliver anunciou que fará uma alteração no enunciado inserindo a perspectiva de futuro e desse modo a motivação será mais explicitamente acionada.

A professora Ana Terra elaborou um enunciado solicitando a produção de uma carta.

- Escreva uma carta para Sepé Tiaraju relatando os acontecimentos para os indígenas a partir do Tratado de Madri e como, atualmente, está a situação da luta dos indígenas por suas terras.

Os alunos devem produzir uma carta com duplo destino, ou seja, a Sepe e aos indígenas de sua tribo na qual devem relatar como foi a batalha e quais as consequências do tratado de Madri que impactam as comunidades indígenas no tempo presente. O objetivo da professora Ana Terra é observar de que modo os alunos interpretaram o passado e se reconhecem no tempo presente vestígios desse passado doloroso.

O professor Pero Vaz fez duas solicitações

- Elabore uma narrativa em formato de vídeo ou texto escrito que deverá ser entregue para o professor e discutida com a turma. É necessário que contenha elementos da narrativa histórica e de narrativa de ficção histórica.
- A partir do trabalho desenvolvido sobre fontes históricas e fontes ficcionais históricas elabore uma narrativa discutindo a possibilidade ou não da aprendizagem histórica por meio de fontes históricas literárias.

O trabalho do professor Pero Vaz com a epistemologia da ciência da História e seu objetivo com as solicitações é observar se houve por parte dos estudantes compreensão sobre a importância das narrativas, fontes e evidências histórica.

5.7 Brevíssima avaliação da experiência com pesquisa colaborativa

O primeiro elemento que avalio está relacionado ao modo como apresento a pesquisa⁵⁰, optando por uma narrativa reflexiva, ou seja, em cada reunião foram discutidas as produções dos professores historiadores contemplando múltiplos documentos, fontes e formas de apresentar os conteúdos e temas para o alunado. Ocupei nesses momentos a posição de aprendiz e observadora dando voz aos especialistas, cumprindo desse modo com uma das características previstas pelo método no que se refere à posição ética do pesquisador que tem “consciência de que a interpretação que faz é apenas uma das possíveis compreensões.” (Ibiapina, 2008, p. 110).

Em vários momentos desse capítulo os professores expõem suas histórias pessoais como forma de exemplificar ou justificar suas ações pedagógicas. Para Ibiapina

Dessa maneira, as histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, as suas emoções e os seus conceitos, possibilitando que sejam identificadas rupturas e continuidades com as práticas docentes construídas coletivamente. Dessa forma, asseguram o lugar do indivíduo na história coletiva da categoria, respondendo, ao mesmo tempo, pela reorientação profissional.” (IBIAPINA, 2008, p.87)

Além disso, Ibiapina afirma que ao assumir esse modo de apresentar a pesquisa “o pesquisador está consciente de que ao examinar e analisar esses discursos, é influenciado por esse conjunto de vozes ainda que esteja fazendo a análise a partir de seus próprios referenciais teóricos.” (IBIAPINA, 2008, p.110)

O processo da pesquisa colaborativa foi intenso e recompensador. As discussões e tomadas de decisão sobre as atividades tiveram peso igual entre os partícipes da pesquisa. Cada um dos professores ou professoras tinha autonomia para apresentar sua proposta de trabalho e ao concluí-la passava a palavra aos colegas professores que formulavam reflexões expondo suas impressões de modo ético e respeitoso sem julgamento de valor. Desse modo, o exercício de pensar e repensar as próprias propostas em colaboração elaborando perguntas, críticas, sugestões de complementação ou retirada de elementos são recebidas e colocadas

⁵⁰ Apêndice 3 A descrição da pesquisa colaborativa

respeitando as condições teóricas e práticas de cada participante. Não ficando a pesquisadora responsável pela última palavra, esse diferencial do grupo trouxe agilidade discursiva e argumentativa. Ainda que cada um esteja em um estágio diferente das discussões sobre a Educação Histórica todos sentiam tranquilidade em fazer observações, colocações e elaborar questionamentos para dirimir eventuais dúvidas.

Cabe salientar que “nos trabalhos colaborativos os partícipes colocam-se como aprendizes, apreendendo com as experiências, os conhecimentos, as reflexões, objetivos e organização cognitiva do outro.” (Ibiapina, 2008, p. 34). A autonomia e as reflexões trazidas por cada professor e professora proporcionaram ampliação efetiva de conhecimento a todos os componentes do grupo. Houve momentos em que já estávamos reunidos há horas e ainda sentíamos energia e vontade de continuar debatendo, organizando, reorganizando, escrevendo e reescrevendo as atividades. Foi um processo muito intenso de aprendizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores entraves para aceitação da Literatura e da ficção histórica como fonte histórica se alicerça no descrédito e desconfiança com relação à verdade dessa narrativa. Com o fim de apresentar as possibilidades de plausibilidade contidas nas narrativas de ficção história foi necessário buscar elementos na historiografia a partir dos estudos organizados por Jurandir Malerba (2016). Conhecer o caminho percorrido e alguns percalços para que a História alcançasse a consolidação como ciência é um elemento importante nessa discussão. Compreender que a escrita da História enfrentou e recebeu questionamentos de validade e veracidade permite entender o processo vivo da própria História.

No decurso de mudança pelo qual passou a constituição da História como ciência surgiu o paradigma narrativístico. Discutir e refletir sobre a narrativa histórica exige, no campo de investigação da Educação Histórica, debruçar-se sobre as obras do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Para observar a existência de pontos comuns ou convergentes entre História e Literatura fez-se necessário investigar em estudos literários o que é, como se constitui e como podem ser caracterizados os romances históricos. Esse estudo foi extremamente importante para compreender como a história da escrita literária é conectada e por vezes justaposta à História. A base teórica principal foi Luiz Costa Lima (2006) e György Lukács (2011).

As incursões teóricas foram necessárias para subsidiar as discussões e atingir o objetivo: Investigar se a partir da perspectiva do professor de História a narrativa de ficção histórica permite aos estudantes do Ensino Fundamental II e Médio recuperar o lugar e as ações dos sujeitos da história na aprendizagem histórica. Tão importante quanto a teoria para chegar ao objetivo foi a aplicação dos instrumentos e estudos exploratórios apresentados no capítulo 4. A aplicação dos instrumentos e estudos exploratórios permitiram analisar as narrativas de jovens estudantes e compreender que, de modo geral, os estudantes quando leem ficção histórica percebem e se identificam com os sujeitos da História. Quando questionados sobre aprendizagem de história os estudantes respondem afirmativamente, ou seja, o trabalho com ficção histórica como fonte auxilia na aprendizagem histórica porque essas narrativas permitem um olhar para o passado que aguça a percepção, estimula questionamento. As perguntas fazem aflorar a compreensão do agir e do sofrer do homem no tempo, assim o sentido histórico vai se constituindo e a aprendizagem se consolidando “o

saber histórico pode ser utilizado como prevenção contra abusos e para motivar a vontade de mudar” (Rüsen, 2015, p.49).

A verificação feita a partir das intervenções realizadas com os jovens estudantes indicou o caminho da pesquisa em colaboração com professores de História na investigação a apresentação da pesquisa e análises que compõem o capítulo 5 dessa tese. A intenção era refletir de que modo o professor licenciado em História trabalha com fontes e mais especificamente com a ficção histórica como fonte. Foram dois critérios de seleção a) ser professor de História da Educação Básica e b) ter algum contato com as discussões da Educação Histórica. Dezesesseis professores cumpriam os critérios e foram convidados, porém por diversos motivos o grupo que efetivamente participou da pesquisa colaborativa foi composto por cinco professores. Ibiapina e Ferreira (2007) e Ibiapina (2008) balizaram o encaminhamento metodológico dessa pesquisa.

Com relação à metodologia algumas situações previstas realmente aconteceram. Ferreira e Ibiapina alertam que a pesquisa em colaboração aflora um sentido de pertencimento que traz para a pesquisa situações do cotidiano escolar que não pertencem ao objeto da pesquisa. Destaco três questões relacionadas às condições de trabalho que foram tema nas reuniões.

- a) O trabalho com fontes exige encaminhamentos que demandam mais tempo tanto de preparação quanto de execução. Sobre isso o professor expos a seguinte situação.

Para trabalhar com a fonte literária é indispensável ler o texto na íntegra, porque ler trechos não permite uma discussão profunda para tratar a literatura como fonte histórica, mas para o trabalho em sala o professor precisa escolher um trecho. Porque existe um engessamento do currículo de modo que pais, equipe pedagógica e, às vezes, a direção escolar queixam-se pelo “atraso” da execução das atividades, fazendo comparações entre turmas, níveis de ensino e colegas. (OLIVER)

A ‘queixa’ do professor foi corroborada pelos colegas como sendo essa uma das dificuldades enfrentadas por docentes diariamente, mas que era possível através de um contorcionismo pedagógico organizar e reorganizar para conseguir aplicar atividades mais significativas e discussões mais estimulantes para os estudantes. Durante o trabalho remoto, no entanto, a autonomia docente e consequente inserção de fontes e discussões mais amplas ou multiperspectivadas não tem sido possível.

- b) Ainda sobre as condições de trabalho no modelo de ensino remoto:

Eu sempre trabalho com fontes. Trago diferentes tipos, imagens, texto. Gosto muito de trabalhar com imagens. Mas agora sinto medo. Não sabemos quem está nos ouvindo, se estão nos gravando. Sinto que sou vigiada, controlada o tempo todo, porque não posso escolher os conteúdos, já estão relacionados pela SEED. Nas minhas explicações e intervenções não vejo o rosto dos alunos. Não sei avaliar suas reações. É complicado. (CLAIRE)

A insegurança relatada pela professora não é só dela, todos têm receio em iniciar discussões com os estudantes e que suas palavras sejam mal interpretadas. Os estudantes também estão limitados pelo sistema e nem sempre conseguem expor seus pensamentos, porque o microfone não está funcionando, porque o espaço de que ele dispõe para estudar é barulhento ou muito movimentado, então ele prefere não falar e o professor fica sem poder avaliar como está a aceitação ou rejeição de sua explanação.

c) Experiência de trabalho com fontes e tecnologia.

Quando eu trabalhava em Araucária havia um programa vinculado ao governo federal que era Um Computador por Aluno em Araucária – UCAA, havia uma prateleira em que os computadores eram acondicionados e ficavam carregando, então é só entrar na sala e usar. A rede de internet não era uma maravilha, mas funcionava bem. E, nesse contexto eu conseguia solicitar aos alunos que buscassem fontes e escolhessem as que mais lhes interessassem. Foi um bom tempo, mas acho que acabou. (CLAIRE)

A experiência da professora Claire foi relevante para a discussão de atender às necessidades e permitir ao estudante que participe do processo de investigação e procura de fontes. O professor Pero Vaz relatou que tem condições tecnológicas de trabalho na instituição em que é docente, mas reconhece que essa situação não se estende aos demais colegas.

Segundo Ferreira (2007) o processo de pesquisa colaborativa traz à tona discussões que não são exatamente ligadas à pesquisa, mas que de algum modo impactam no fazer docente. Esse grupo de professores é também um grupo de pesquisadores, porém são impactados com as condições efetivas de trabalho e suas interações fazem ver que a autonomia de trabalho é tolhida por um sistema de ensino que não compreende os sujeitos envolvidos, professores e estudantes, não respeita o processo impondo situações e condições e dificultam o fazer pedagógico.

Outro ponto que não fazia parte direta da pesquisa é a avaliação, mas é bastante improvável discutir sobre aprendizagem e didática e não tratar da avaliação. No campo de investigação da Educação Histórica a avaliação é realizada a partir da produção de uma narrativa solicitada aos estudantes. A narrativa é a materialização do sentido, uma categoria muito cara para os pressupostos rüsenianos e de acordo com a professora Maria Auxiliadora Schmidt

[...] sentido é o conceito-chave da teoria da ciência da história e, portanto, da aprendizagem histórica que engloba forma, conteúdo e função, e uma concepção de sentido, 'é uma configuração concreta da interpretação de si e do mundo, pelo homem, tornada uma forma de vida, uma determinada grandeza dos agrupamentos sociais' (SCHMIDT, 2020, p. 23).

Nos encontros da pesquisa a situação de avaliação e de análise das narrativas apareceu constantemente. As preocupações dos professores estavam relacionadas a questões técnicas como: quantas fontes apresentar? Iniciar com fonte ou com explicação? Pode começar com a fonte literária? Quantas e quais perguntas? Todas essas preocupações impactam ou não na produção da narrativa dos alunos. As reflexões do grupo permitem dizer que o mais relevante é o professor ter clareza do que deseja ver desenvolvido, que tipo de reflexão e levantamento de hipóteses espera do grupo de estudantes. O professor Pero Vaz fez uma explanação bastante rica nesse sentido, de todo modo ficou perceptível essa carência na vida prática dos professores e professoras. A avaliação, portanto, é um assunto que espera por maiores discussões, reflexões e orientações.

Mas antes de avaliar é necessário trabalhar com a fonte de ficção histórica confiando em sua veracidade. O capítulo 3 apresenta reflexões que auxiliam nesse aspecto. Contudo a verdade ou a plausibilidade não são questões apenas para a Literatura, a História também debate esse tema.

A pura facticidade raramente aparece em sua "pureza", se é que aparece. Essa "pureza" é um modo derivado, secundário, da diferença temporal. Trata-se de uma experiência, por assim dizer, mutilada. Ela perdeu sua significância – melhor dizendo: perdeu-se de vista sua significância, pois ela foi extirpada do contexto em que pode ser experimentada, significativamente, tanto como diferente quanto em sua diferenciação. É justamente esse significado da diferença que motiva o pensamento histórico a pensar a relação entre o tempo distante e o tempo presente vivaz, enquanto contexto abrangente da história. (RÜSEN, 2015, p. 46)

Se para o pensamento histórico é indispensável observar as ações humanas no fluxo do tempo, a Literatura pode ser um instrumento para a efetivação dessa observação, principalmente a partir dos personagens que integram as narrativas de ficção histórica. Para a ficção histórica o sujeito é representado de modo a caracterizar contextos e situações de um passado próximo ou remoto. A depender do período e do estilo de escrita o sujeito poderá representar os grandes vultos de um momento histórico ou poderá dar vida a uma pessoa comum que levada por uma situação

excepcional quebra protocolos agindo de modo impetuoso. Pode também representar um grupo que por seu agir e sofrer simboliza uma classe específica, como migrantes, por exemplo.

Arlenice Almeida da Silva ao apresentar o *Romance Histórico* de Lukács (2011) define o sujeito enquanto elabora comentários sobre A Revolução Francesa e a queda napoleônica. De acordo com Silva esse episódio histórico se constitui uma “experiência das massas em escala europeia.”

As rápidas e sucessivas reviravoltas produzidas nos acontecimentos intensificam a aceleração temporal diante da qual a percepção das mudanças como fatos naturais não ocorre, fazendo com que os homens se vejam como sujeitos da história, em uma experiência sem precedentes de reconhecimento das multidões, nomeada por Lukács de “sentimento histórico”. O que significa não só a percepção de que os destinos individuais estavam conectados com o universal, mas sobretudo, a demanda por uma nova compreensão da história nacional e de suas correlações com o movimento internacional, isto é, com a história universal. (LUKÁCS, 2011, p. 18)

Portanto, discutir a veracidade, a plausibilidade e os fatos históricos são atividades que exigem provas, fontes, argumentos e evidências. Afirmar que a ficção histórica pode ser uma fonte e uma evidência histórica não exclui a necessidade de verificação dos fatos. As experiências culturais de professores e estudantes serão, sem dúvida, balizas para o reconhecimento do que é histórico e do que não é, ao reconhecer o histórico isso o torna plausível. Não significa que todos os personagens da ficção histórica existiram e atuaram como descrito e narrado, significa que aqueles personagens representam sujeitos que realmente viveram, sofreram e agiram em contextos históricos de crise. As experiências revividas pelo romance histórico tornam viável olhar para o passado, analisar causas e compreender consequências verificando as marcas no presente. Compreender o presente humaniza o homem, o faz pertencente a uma história, faz com que perceba sua importância e a relevância de suas ações. Desse modo perspectivar o futuro passa a ser uma possibilidade e uma motivação.

As discussões afluídas durante essa pesquisa permitem observar que esse grupo de professores tem grande interesse em trabalhar com a fonte ficcional histórica, embora isso ainda não tenha ficado totalmente consolidado na vida prática, pois o processo é mesmo longo e repleto de dúvidas, mas a vivência da sala de aula

real poderá, aos poucos, estabelecer a ficção como fonte do mesmo modo que a fotografia se tornou fonte válida, indiscutível e amplamente trabalhada.

Considero os resultados dessa pesquisa com potencial para auxiliar professores e professoras, como eu, que buscam aprofundar discussões relacionadas ao aprendizado histórico e à formação de sentido histórico. Acredito na possibilidade de desdobramentos para essa pesquisa com situações mais pontuais como, por exemplo, a aplicação das atividades produzidas pelos professores e na sequência, em parceria, proceder a análise das narrativas, e, após esta análise, fazer a divulgação dos resultados em artigos ou eventos. O professor Pero Vaz já fez uma apresentação e publicação de artigo sobre sua experiência em um evento⁵¹. A divulgação da pesquisa colaborativa é um dos encaminhamentos metodológicos sugeridos por Ibiapina.

Em consequência dos relatos dos professores de História talvez faça sentido um movimento no qual seja solicitado a permissão para que estudantes da licenciatura em História possam cursar disciplinas no departamento de Letras e, assim, terem acesso a discussões literárias.

⁵¹ Trabalho apresentado na XV semana de História; X Seminário de estudos étnico-raciais; VII Jornada Integração de graduação e pós-graduação. UNICENTRO 12-16 de abril de 2021. Título - Aprendizagem histórica por meio de fontes históricas literárias. Disponível em: <https://evento.unicentro.br/anais/semanahistoriairati>.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Trajetos de uma forma literária. *In: Novos Estudos*. CEBRAP, São Paulo, n. 77, p. 205-220, mar. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000100010.

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular**. 500 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

AZEVEDO, Aluísio. **Casa de pensão**. 5.ed., São Paulo: Ática, 1989.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

BOEIRA, Nelson. A Filosofia Analítica e o papel da narrativa no conhecimento histórico. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. pp.105-116.

BOYNE, John. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Ciência e Cultura nº 24, set. 1972.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. Ricouer: de uma hermenêutica histórica a uma hermenêutica para a narrativa histórica. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 213-228)

CARR, David. A narrativa e o mundo real: um argumento a favor da continuidade. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 229-247)

CARR, David. Entendendo direito a estória: narrativa e conhecimento histórico. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 249-263)

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CORTESÃO, J. **Carta de Pero Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel sobre o Achamento do Brasil**. Texto integral. São Paulo: Martim Claret, 2003.

COSTA LIMA, LUIZ. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSTA LIMA, LUIZ. **O insistente inacabado**. Recife: Cepe, 2018.

CREMA, Everton Carlos. **Currículo, Cultura Histórica e Cultura Escolar na construção estética da aula**. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

- DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.
- DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. Trad. Machado de Assis e Ricardo Lísias. São Paulo: Hedra, 2002.
- DIVARDIM DE OLIVEIRA, Thiago Augusto. **A formação histórica (Bildung) como princípio da Didática da História no Ensino Médio: teoria e práxis**. 444 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.
- DRAY, William. Da natureza e função da narrativa na historiografia. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 117- 135)
- ELMIR, Cláudio Pereira. O enredo como categoria e como método de análise. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 193-211)
- FERNÁNDEZ PRIETO, Célia. **História y novela: poética de la novela histórica**. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A. EUNSA, 2003.
- FICO, Carlos. História que temos vivido. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 273-301)
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Tradução de Alves Calado. 54ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 478 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.
- GALLIE, Walter B. Narrativa e compreensão histórica. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 137-151)
- GAMA, Basílio. **O Uruguai**. Luís Augusto Fischer (org. e apresentação). Porto alegre: Coleção L&PM Pocket, 2009.
- GUARNIERI, Gianfrancesco. **Eles não usam black-tie**. 24ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- HOBSBAWM, E.J. A outra História: Algumas reflexões in KRANTZ, F. **A Outra História: ideologia e protesto popular nos séculos XVII a XIX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel FERREIRA, Maria Salonilde. (organizadoras) **Pesquisas em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro editora, 2007.

JAMESON, Fredric. O romance histórico ainda é possível? In: **Novos Estudos**. CEBRAP, São Paulo, n. 77, p. 185-203, mar. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a09n7>

KERN, Daniela. Hayden White e o pluralismo histórico. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 181-191)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**: Dossiê Educação Histórica. Curitiba, n. especial, 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 05 set. 2017.

LIMA, Luiz Costa. A ficção externa e a historiografia. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 75- 84)

LUKÁCS, György. Narrar ou Descrever? Contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo. In: **Ensaio sobre a Literatura**. Tradução Leandro Konder. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira, 1965, pp. 43-94)

LUKÁCS, György. **O romance histórico**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MANDELBAUM, Maurice. Uma nota sobre a história e narrativa. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 153-160)

MEGILL, Allan. Historiologia/filosofia da escrita histórica. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp.35-43)

MEGILL, Allan. Literatura e história. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 265-271)

MIGNOLO, Walter. Lógica das diferenças e política das semelhanças: da literatura que parece história ou antropologia e vice-versa. In: CHIAPPINI, Lígia & AGUIAR, Flávio Wolf. (Org.) **Literatura e história na América Latina**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001, pp. 115-161

NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais**: um estudo a partir de manuais didáticos de história. Dissertação de

Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

NASCIMENTO, Solange Maria do; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência Histórica e as demandas sociais contemporâneas: Literatura e Educação Histórica. *In* **REVISTA de Educação Histórica** – REDUH/Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da UFPR. N.º.17 (Jul/Dez – 2018). Curitiba: LAPEDUH, 2018. Disponível em: <https://lapeduh.files.wordpress.com/2020/03/reduh-17-completa.pdf>.

Oliveira, Andressa Garcia Pinheiro de. **A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil**. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2019.

PUNTEL, Luiz. **Meninos sem pátria**. 23. ed. - São Paulo: Ática, 2006. 184 p. (Vaga-Lume). Disponível em: <https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2019/08/meninos-sem-patria-1.pdf>

RODRIGUES, Lisiane Sales. **Educação histórica na perspectiva de Jörn Rüsen: limites, possibilidades e desafios de uma experiência no ensino médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências. Ijuí, 2016.

RÜSEN, Jörn, **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Tradução de: Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Tradução: Peter Horst, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineschen, Sibebe Paulino. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido: orientações entre o hoje e o amanhã**. Tradução: Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Narração Histórica: funções, tipos, razão**. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 45-57)

RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; Martins, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b, p. 93-108.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Tradução de: Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Retórica e estética da história: Leopold von Ranke**. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 85- 103)

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, Zeloí Aparecida Martins dos. **História e Literatura**: uma relação possível. Revista Científica/FAP, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan./dez. 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Por que Pensamento Histórico? in SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. (orgs.). **Competências do Pensamento Histórico**. Coleção Educação Histórica. Vol 2. Curitiba: Editores W.A. 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (orgs.). **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009.

SCOTT, W. **Ivanhoé**. Tradução Brenno Silveira. São Paulo: Abril editora, 1972.

THOMPSON, Paul. A voz do passado. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TOPOLSKI, Jersy. O papel da lógica e da estética na construção de totalidades narrativas na historiografia. In MALERBA, Jurandir. (org.) **História e Narrativa**: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (pp. 59-73)

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento**, parte i: O Continente 1 / O Continente 2 /. — 4ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

WALLIS, Sarah; PALMER, Svetlana **Éramos jovens na guerra**. Tradução Clovis Marques. 1ª ed. São Paulo: Objetiva, 2013.

WEINHARDT, Marilene. **Anotações de aula**. Disciplina Literatura e História I. 2019.

WEINHARDT, Marilene. Romance Histórico: das origens escocesas ao Brasil finissecular. In **Ficção Histórica**: teoria e crítica. (org. Marilene Weinhardt). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. pp. 13-55.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

Disciplina: História

Professor: Pero Vaz

Turma: 2ª Série do Ensino Médio

Atividade: O trabalho com fontes históricas

Questão 01

A fonte 1 apresenta *Tiradentes* (1961), pintura de Alberto da Veiga Guignard. A fonte 2 é um texto sobre os integrantes e suas funções na Inconfidência Mineira. A fonte 3 é uma pintura “Tiradentes”, Décio Villares, 60,5 x 49,7cm, 1880, Igreja Positivista do Brasil, RJ. A fonte 4 é um texto de André Figueiredo Rodrigues (09/09/2007) “Joaquim José da Silva Xavier era um simples alferes sem posses?”

Fonte 1



Fonte: UNOI Apostila

Fonte 2

Em sua maioria, os conjurados integravam a elite colonial. Mineradores, fazendeiros, padres, funcionários públicos, profissionais liberais e militares de alta patente compunham o grupo. Entre eles destacaram-se os advogados Cláudio Manuel da Costa, Inácio José de Alvarenga Peixoto e Tomás Antônio Gonzaga, que eram também poetas, o especialista em mineralogia José Álvares Maciel, os padres Luís Vieira da Silva e José da Silva de Oliveira Rolim, além dos contratadores João Rodrigues de Macedo e Joaquim Silvério dos Reis e do alferes Joaquim José da Silva Xavier, conhecido como Tiradentes. Tomás Antônio Gonzaga, Inácio José de Alvarenga Peixoto, Cláudio Manuel da Costa e Luís Vieira da Silva seriam os responsáveis pela organização do novo governo. Caberia a esse grupo redigir uma Constituição. O plano militar, que envolvia o uso de táticas de guerrilha, tinha a defesa por objetivo principal.

Fonte: UNOI Apostila

Fonte 3

Fonte 4



“Tiradentes não era uma pessoa pobre, como muitos imaginam. Antes de ingressar na carreira militar, envolveu-se em diversas atividades econômicas: foi mineiro, tropeiro e proprietário de terras.

Em 1781, comandou a construção do Caminho do Menezes, que atravessava a Serra da Mantiqueira. Ao verificar as riquezas minerais de rios e córregos da região, solicitou o direito de explorar 80 datas minerais. Recebeu do comandante do distrito autorização para explorar 43 lavras. “

A devassa descobriu, quase um mês após o seqüestro de seus bens, que Tiradentes era dono de um sítio de aproximadamente 50 quilômetros quadrados na Rocinha da Negra, no porto do Menezes. Por esses dados, creio que Tiradentes era um homem de posses, e não um homem

Fonte: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/tiradentes-esquartejado-uma-leitura-critica/>

Fonte: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/joaquim-jose-da-silva-xavier-era-um-simples-alferes-sem-posses?>

A partir das evidências das fontes históricas, construa uma narrativa apresentando uma hipótese a qual contraponha a ideia de que “apenas Tiradentes, que assumiu sua participação nos planos, foi executado e esquartejado” (UNOi, 2020, p. 27).

Competência 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

(EM13CHS103)

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Questão 01, valor: 15

A fonte 1 retrata o encontro entre os portugueses e os ameríndios em 1500. A fonte 2 apresenta um texto sobre a chegada dos portugueses às terras que hoje formam o Brasil.

Fonte 1



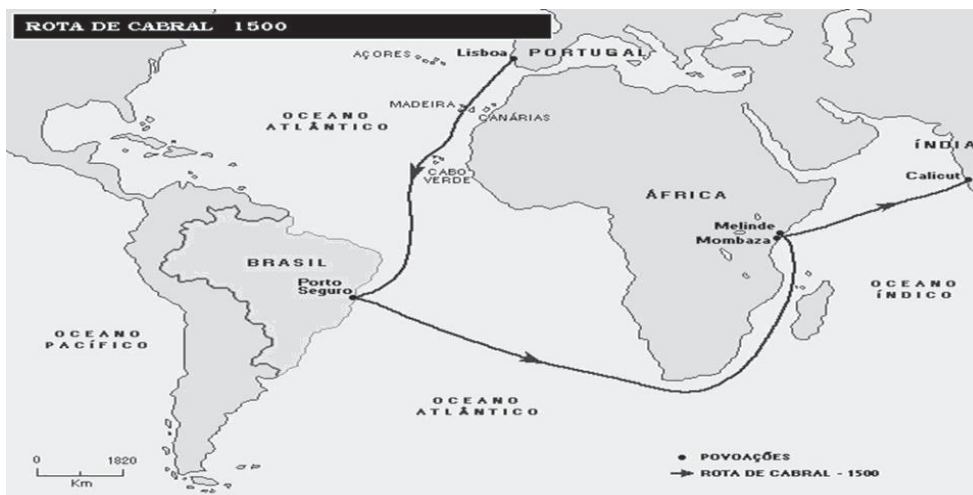
Fonte: infoescola.com

Fonte 2

A chegada dos portugueses às terras que hoje formam o Brasil envolve o debate em torno de duas questões: a controvérsia sobre o conhecimento prévio de Portugal sobre a existência do território brasileiro antes de Pedro Álvares Cabral aportar em Porto Seguro em 1500; e a contestação do termo “descobrimento” do Brasil [...] a despeito da narrativa oficial da Coroa portuguesa sobre o desvio da rota para as Índias e a chegada eventual a uma terra até então desconhecida, existem fontes históricas que apontam para expedições anteriores, como a do navegador Duarte Pacheco Pereira (1460-1533) que, em 1498, a serviço de D. Manuel, contornou o litoral próximo dos atuais estados do Maranhão e Pará [...] os portugueses aportaram no litoral sul da Bahia no dia 22 de abril e estabeleceram contato com os Tupinambá.

Fonte: UNOi Apostila

Fonte 3



Fonte: Apostila FTD, Sistema de Ensino.

Com base nestas fontes históricas, construa argumentos explicando por que o termo “descobrimento do Brasil” está sendo contestado na atualidade pela historiografia brasileira.

Trechos da carta de Pero Vaz de Caminha

Trechos de carta

Senhor:

Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova, que ora nesta navegação se achou, não deixarei também de dar disso minha conta a Vossa Alteza, assim como eu melhor puder, ainda que — para o bem contar e falar — o saiba pior que todos fazer. (...)

Viu um deles [índio] umas contas de rosário, brancas; acenou que lhas dessem, folgou muito com elas, e lançou-as ao pescoço. Depois tirou-as e enrolou-as no braço e acenava para a terra e de novo para as contas e para o colar do Capitão, como dizendo que dariam ouro por aquilo.

Isto tomávamos nós assim por assim o desejarmos. Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isto não o queríamos nós entender, porque não lho havíamos de dar. E depois tornou as contas a quem lhas dera. (...)

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença.

E, portanto, se os degredados, que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E, pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa. Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim.

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos. (...) e a terra por cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. (...) De ponta a ponta, é toda praia parma, muito chã e muito formosa.

Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa.

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados como os de Entre Douro e Minho, porque neste tempo de agora os achávamos como os de lá.

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. (...)

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha

Competência 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Habilidades

(EM13CHS102)

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Ensino Médio

Requisitos curriculares para trabalhar em 2021 (lacunas de aprendizagem – 2020)

PROFESSOR: Pero Vaz

TURMA: 1º Ensino Médio

Considerações: A aprendizagem histórica deve estar pautada na própria ciência de referência, ou seja, numa Didática da História, pois segundo Jörn Rüsen (2015, p. 248) “ela produz de modo científico (especializado) o conhecimento necessário à própria história, quando se necessita compreender os processos de aprendizagem e lidar com eles de modo competente”. Desta forma, aprender a pensar historicamente deve levar os estudantes a percorrerem o processo da produção do conhecimento histórico por meio da

[...] análise e produção de narrativas históricas, entre outras tarefas, tendo como objetivo uma progressão do saber histórico nos jovens e nas crianças, à luz do conhecimento científico e articulado às necessidades de compreensão da realidade social. (SCHMIDT; BARCA, 2009, p. 12).

Para tanto, torna-se imprescindível o trabalho com fontes históricas diversificadas como jornais, revistas, artigos, documentários, filmes, fotos, imagens e documentos, pois para a pesquisadora Rosalyn Ashby (2006, p. 153) é por meio delas que “a História faz diferentes perguntas sobre o passado e é a natureza individual e específica dessas questões que determina o que serve como evidência na validação de qualquer afirmação de conhecimento em resposta a eles”.

Área de conhecimento: História	
Objeto de Conhecimento:	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (habilidades)
PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM FONTES HISTÓRICAS	(EM13CHS502) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

REFERÊNCIAS

ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar em Revista**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.

SCHMIDT, M.; BARCA, I. (Orgs.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

ANEXO 2

Continuidade...

Professor: Oliver

Disciplina: História

Conteúdo Histórico/conteúdo substantivo: Revolução Industrial

Série: 8º ano

Fonte 1

Entrevista concedida por Hannah Brown ao Comitê da Câmara de Comuns, 1832.

Pergunta: Com quantos anos você começou a trabalhar em fábricas de fiação?

Resposta: Aos nove anos de idade.

P: Qual era seu horário de trabalho?

R: Eu começava às seis horas da manhã e trabalhava até às nove da noite.

P: Havia um horário para as refeições?

R: Não, não tinha.

P: Este trabalho afetou seus membros? [...]

R: Sim; meus dois joelhos são meio virados pra dentro. [...]

P: Sr. Ackroyd alguma vez castigou você?

R: Sim; ele me segurou pelo cabelo e pela orelha, me puxou e me bateu.

P: Você o viu adotar um tratamento semelhante com alguém mais?

R: Sim. Eu tinha visto ele puxar uma parente minha pelo cabelo.

P: Você quer dizer que ele a arrastou pelo cabelo?

R: Sim, por vários metros.

¹ HANNAH BROWN (child factory worker). *Spartacus Educational*. Disponível em: <<http://spartacus-educational.com/IRbrown.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2018. (Tradução do autor.)

1. O que mais chamou sua atenção na entrevista? Por quê?
2. Em qual tempo histórico ocorreu essa entrevista? Como você chegou a essa conclusão?
3. Como era as condições de vida e trabalho da entrevistada?

Esta primeira parte busca investigar quais as carências dos alunos... Interpretação?
Empatia? Orientação? Etc.

Fonte 2

Leitura de trecho do livro "Oliver Twist" de Charles Dickens

— E o pequeno? Quer o pequeno?

— O senhor sabe — respondeu o fabricante de caixões de defunto que eu pago um avultado imposto para os pobres.

— E então? — disse o Sr. Bumble.

— Então, é que se eu pago muito para os pobres, tenho o direito de os explorar também como posso; assim... Creio que esse pequeno pode ficar comigo.

O Sr. Bumble segurou no braço do fabricante de caixões de defunto e fê-lo entrar no asilo. O Sr. Sowerberry conferenciou com os administradores durante cinco minutos e ficou assentado que Oliver iria nesse mesmo dia para casa dele e que, se no cabo de certo tempo, Oliver produzisse mais com o seu trabalho do que gastava com a comida, ficaria com o fabricante durante certo número de anos, com o direito de o empregar à sua vontade.

O pequeno Oliver foi levado nessa mesma noite aos administradores e informado de que ia entrar imediatamente, como aprendiz, na casa de um fabricante de caixões de defunto, e que, se se queixasse de sua posição, se voltasse ao asilo, seria embarcado para ser morto no mar ou a cacete. Oliver não manifestou nenhuma comoção. Os administradores declararam que ele era um peralta sem alma e deram ordem ao Sr. Bumble para levá-lo imediatamente.

Oliver não deixava de ter sensibilidade, mas os maus-tratos é que o tinham embrutecido tanto. Ouviu a notícia sem dizer palavra, pôs a bagagem debaixo do braço, e não era pesada, porque não passou de um pequeno embrulho, enterrou o boné nos olhos e, agarrando-se

27

outra vez à aba da casaca do Sr. Bumble, foi levado por esse funcionário à casa do fabricante de caixões de defunto.

Durante algum tempo o Sr. Bumble arrastou Oliver após si sem lhe prestar atenção. Ventava; o pequeno Oliver ia completamente escondido pela casaca do bedel, que se abria, deixando ver o coleto de rebuço. No momento de chegar, o Sr. Bumble julgou conveniente ver se o pequeno estava capaz de aparecer e o fez com aquele ar próprio de um protetor benévolo.

— Oliver — disse ele.

— Senhor? — respondeu a criança com voz fraca e trêmula.

— Não enterra assim o boné; levanta a cabeça.

Oliver obedeceu, passando a mão pelos olhos; mas uma lágrima lhe tremia nos olhos quando ele os levantou para o Sr. Bumble e correu pela face abaixo; atrás dessa veio outra, e outra e outra e outra. A criança não as pôde reter, os seus esforços foram vão; largou a aba do bedel, pôs as mãos na cara e uma torrente de lágrimas correu por entre os seus dedos emagrecidos.

— Bom! — disse o Sr. Bumble, parando e lançando um olhar feroz ao seu protegido. — De todas as crianças mais ingratas, mais viciosas que tenho visto, você é...

— Não, não senhor — disse Oliver soluçando e agarrando-se à mão que empunhava a famosa bengala. — Não, não senhor; eu quero ser bom; sim eu hei de ter juízo... eu sou criança... eu sou... tão... tão...

— Tão o quê? — perguntou o Sr. Bumble admirado.

— Tão infeliz! — disse a criança. — Todos me detestam. Oh! senhor, eu lhe peço, não se zangue comigo! A criança batia no peito, soluçava e olhava para o bedel com angústia e terror.

28

Durante alguns instantes, o Sr. Bumble contemplou pasmado a cara assustada e triste de Oliver; tossiu três ou quatro vezes, como um homem endefluxado, e disse a Oliver que enxugasse os olhos e fizesse juízo. Depois segurou-lhe na mão e penetrou na casa do fabricante de caixões de defunto.

Estava este a preparar-se para lançar algumas entradas no livro das contas, à luz de uma ruim vela, quando o Sr. Bumble entrou.

— Ah! — disse ele, erguendo os olhos e parando de escrever. — É o senhor?

— Em pessoa — respondeu o bedel. — Cá lhe trago o pequeno.

Oliver cumprimentou o Sr. Sowerberry.

— Ah! — O pequeno de que falamos — disse o empresário de enterros levantando a vela para ver Oliver. — Ó minha dona, venha cá fora.

A Sra. Sowerberry saiu de uma salinha que ficava por trás da loja; era uma mulher pequena, magra, arrebatada, uma verdadeira Megera.

— Minha dona — disse o Sr. Sowerberry com deferência —, aqui está a criança de quem lhe falei.

Oliver fez outro cumprimento.

— Meu Deus! — disse ela. — Como está magrinho!

— Sim, não é forte — disse o Sr. Bumble olhando severamente para Oliver como se a culpa fosse dele —, mas há de desenvolver-se.

— Sim — disse ela —, há de desenvolver-se com a nova comida. Que ganhamos nós com esses filhos da paróquia? Custam mais do que valem. Vamos, desce, esqueleto.

29

Dizendo isto, abriu uma porta e empurrou Oliver para uma escada íngreme que conduzia a uma espécie de adega, sombria e úmida, ao pé da fogueira, que se chamava cozinha, onde estava uma rapariga suja, com sapatos rotos e grossas meias azuis e rasgadas.

— Carlota — disse a Sra. Sowerberry, que acompanhara Oliver —, dê a esse pequeno os restos que se puseram de lado para dar ao cão; ele não voltou hoje à casa, passará sem comer. E espero que não torças o nariz, meu pequerrucho.

Oliver, cujos olhos faiscavam com a ideia de comer carne e morria de vontade de a devorar respondeu que não, e os restos do jantar foram postos diante dele.

Eu quisera que algum filósofo de estômago cheio, em quem a boa comida não gera bÍlis, algum desses filantropos sem sangue nem alma, visse Oliver Twist atrair-se àqueles restos que nem o cão quis comer e contemplasse a avidez com que ele partia e engolia os pedaços. Só há uma coisa que eu preferia a isso: era ver o filósofo comer a mesma com igual prazer.

— Então — disse a mulher, quando Oliver acabou a ceia, que ela assistiu com um horror silencioso, tremendo pelo futuro apetite do pequeno —, acabaste?

Como não havia mais nada, Oliver respondeu que sim.

— Anda comigo — disse ela.

Travou de uma candeia suja e fumegante e o levou ao alto da escada.

Tua cama é debaixo do balcão. Não tens medo de dormir entre caixões de defunto? E que importa que tenhas medo? Não dormirás em outra parte. Ainda. Não me faças estar à tua espera.

Oliver, sem perder tempo, acompanhou docilmente a sua nova ama.

30

1. O que mais chamou sua atenção neste trecho do livro? Por quê?
2. Quais são os personagens apresentados na história? Qual deles você mais gostou e qual deles você mais odiou? Por quê?
3. Como era as condições de vida e trabalho dos personagens presentes na história?
4. Com a leitura, você saberia dizer em qual período histórico se passa a história do livro? Justifique.
5. Você acredita que a história apresentada neste trecho do livro é verdadeira ou fictícia? Por quê?
6. Você gostaria de ler mais sobre a história presente neste livro? Justifique.
7. Em sua opinião existe algo em comum entre a Fonte 1 e Fonte 2?

Fonte 3

“A elevada mortalidade que se verifica entre os filhos dos operários, e particularmente dos operários de fábrica, é uma prova suficiente da insalubridade à qual estão expostos durante os primeiros anos. Estas causas também atuam sobre as crianças que sobrevivem, mas evidentemente os seus efeitos são um pouco mais atenuados do que naquelas que são suas vítimas. [...] O filho de um operário, que cresceu na miséria [...], na umidade, no frio e com falta de roupas, aos nove anos está longe de ter a capacidade de trabalho de uma criança criada em boas condições de higiene. Com esta idade é enviado para a fábrica, e aí trabalha diariamente seis horas e meia (anteriormente oito horas, e outrora de doze a catorze horas, e mesmo dezesseis) até a idade de treze anos. A partir deste momento, até os dezoito anos, trabalha doze horas. Aos fatores de enfraquecimento que persistem junta-se também o trabalho. É verdade que não podemos negar que uma criança de nove anos, mesmo filha de um operário, possa suportar um trabalho cotidiano de seis horas e mais sem que daí resultem efeitos nefastos visíveis, de que este trabalho seria a causa evidente. Mas temos que confessar que a permanência na atmosfera da fábrica, sufocante, úmida, por vezes de um calor morno, não poderia em qualquer dos casos melhorar a sua saúde.”

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe operária na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1986 [1845], p. 170-171.

1. Qual é o assunto do texto?
2. Sobre qual período o texto está falando?
3. Com base na leitura do texto, destaque quais eram as condições de vida e de trabalho das crianças.
4. Você concorda com a forma de vida e trabalho destas crianças? Por quê?

Fonte 4

Trabalho infantil é causa de abandono escolar e vulnerabiliza milhões no mundo

No Brasil, 68,6% dos rapazes com 15 a 24 anos que foram trabalhadores infantis concluíram no máximo a educação primária, segundo relatório da Organização Internacional do Trabalho



Disponível: <https://oglobo.globo.com/sociedade/trabalho-infantil-causa-de-abandono-escolar-vulnerabiliza-milhoes-no-mundo-16401313>

1. Com base no enunciado da reportagem, na imagem e nos seus conhecimentos e vivências responda:

a) Descreva a imagem... Você conhece alguém ou já vivenciou o trabalho infantil.

Mudar a ordem.

a) Existe trabalho infantil na atualidade? Justifique.

b) Qual a sua opinião sobre o trabalho infantil?

Atividade Final

1. Escreva uma carta para Hannah Brown e Oliver Twist com sua opinião sobre a vida deles e como está o mundo na atualidade. (falta uma ligação com a perspectiva de futuro)

Uso público que se faz da história (falar nas aulas);

Descrever a imagem;

No futuro pode ser diferente?

Distopia

Relação passado/presente/futuro.

MultTemporal

Qual das fontes eles gostavam mais? Texto do historiador, texto do livro Didático e texto literário.

Por todas...

Será que existiu esse personagem? Esse acontecimento?

Será que precisa ter link entre a fonte literária histórica e fonte histórica?

A questão da representação.

Como você vê a imagem do texto literário (desenho ou escreva)

Cada fonte tem sua temporalidade

ANEXO 3

Professora: Ana Terra

Disciplina: História

Conteúdo Histórico/conteúdo substantivo: Colonização do Brasil: resistência indígena

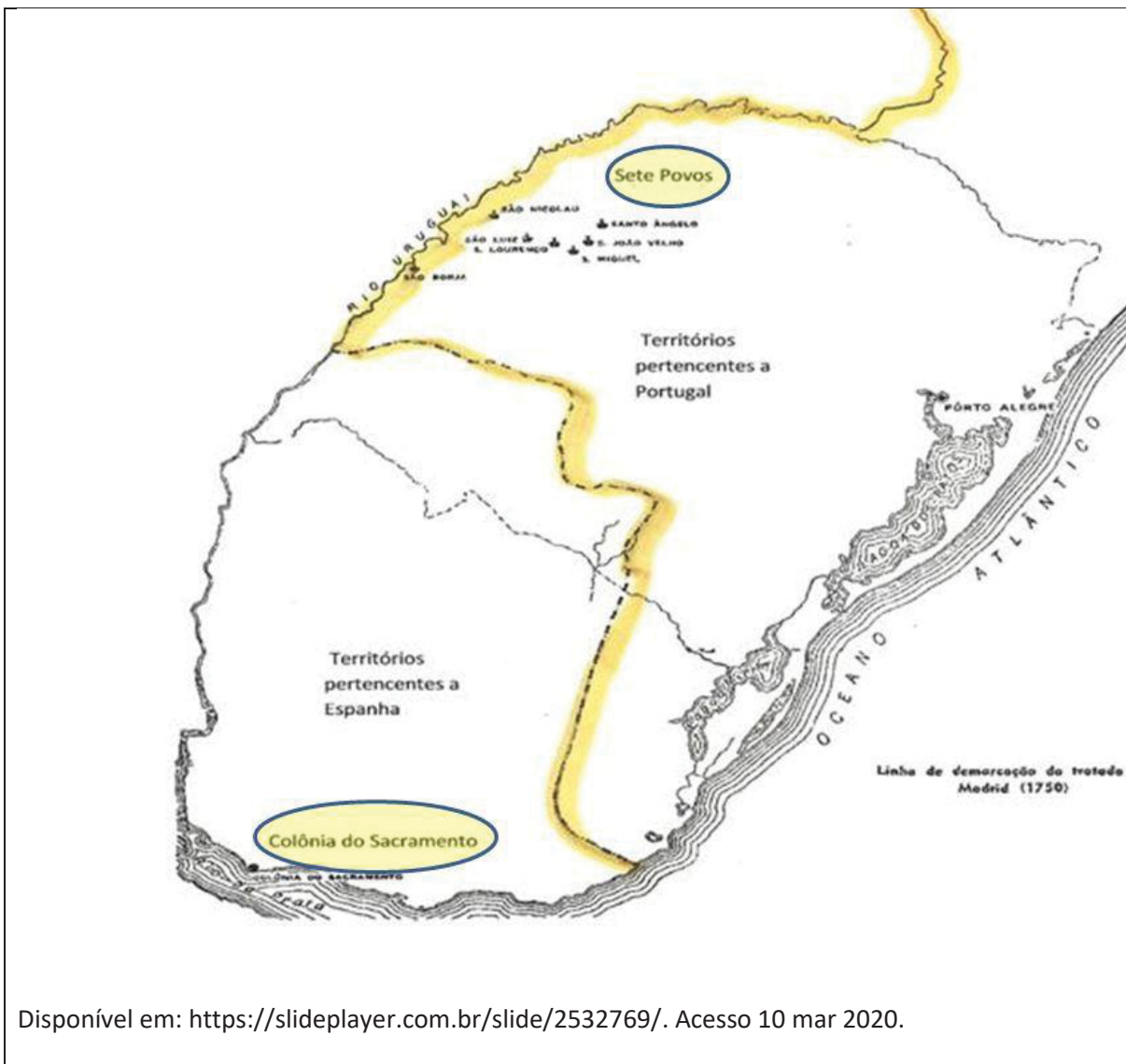
Série: 7º ano

Fonte 1

Leia o trecho do Tratado de Madri de 1750 e depois observe o mapa.

<p style="text-align: center;">TRATADO DE MADRI D. João V (Portugal) / D. Fernando VI (Espanha) - 13 janeiro 1750</p> <p>ART. XIII Sua Majestade Fidelíssima, em seu nome e de seus herdeiros e sucessores, cede para sempre à Coroa de Espanha a Colônia do Sacramento e todo o seu território.</p> <p>ART. XVI Das povoações ou aldeias que cede Sua Majestade Católica na margem oriental do rio Uruguai sairão os missionários com todos os móveis e efeitos, levando consigo os índios para povoá-los em outras terras da Espanha; e os índios acima mencionados também podem carregar todos os seus móveis, bens e semi-bens, e as armas, pólvora e munição que eles têm;</p> <p>Disponível em: http://info.Incc.br/madri.html. Acesso 10 mar 2020.</p>
--

Mapa 1



1. Qual foi o acordo estabelecido por Espanha e Portugal no Tratado de Madri?
2. O que foi decidido sobre os indígenas que viviam na região dos Sete Povos?

Fonte 2

Leia o trecho do texto abaixo feito por investigadores do Museu das Missões.

As missões jesuíticas no Sul [...]. Do ponto de vista português, os Trinta Povos das Missões foram historicamente encarados como iniciativas que haviam se adequado às estratégias de ocupação territorial espanhola, em contraposição às intenções portuguesas. Eram vistos, por isso, como um entrave à consolidação portuguesa na região.

Na Europa, os interesses jesuítas eram cada vez mais postos em questão. Muitos, e aí podemos incluir Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro português, acusavam os jesuítas de acumularem riquezas na América do Sul.

Segundo seus detratores portugueses e espanhóis, os jesuítas insuflavam os Guarani a resistirem ao conjunto de deveres impostos pelas metrópoles. O próprio fato de a língua guarani ser aquela adotada pelos indígenas e padres jesuítas nas reduções tornou-se um ponto de discórdia no quadro de tensão que passou a envolver os jesuítas, Espanha e Portugal. A partir da assinatura do Tratado de Madri, em 1750, que inviabilizara a experiência das missões no Brasil, outros atos se somaram até o fim do que tinham sido os Trinta Povos das Missões.

Em 1761, o modelo de administração das reduções em território espanhol foi revisto: os jesuítas foram substituídos por representantes da Coroa espanhola. Até o fim da década de 1760, além de terem visto o fim das missões na América do Sul, os jesuítas foram expulsos de Portugal no ano de 1759, da Espanha em 1767 e do continente americano em 1768. Houve tentativas de resistência indígena ao processo de esvaziamento das reduções. Depois de assinado o Tratado de Madri, parte da população dos povoados recusou-se a deixar suas casas e o modelo de organização social das missões, opondo-se ao processo de demarcação das novas fronteiras estabelecidas pelo acordo. A esse movimento de resistência, Espanha e Portugal responderam com violência e configura-se o que ficou conhecido como as Guerras Guaraníticas. As batalhas duraram do ano de 1754 ao de 1756 e são descritas por estudiosos como uma grande sucessão de massacres de indígenas pelas tropas ibéricas.

BOTELHO, André Amud; VIVIAN, Diego; BRUXEL, Laerson. **Museu das Missões**. Brasília: Ibram, 2015. p. 30-31. (Coleção Museus do Ibram). Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/Museu-das-Missoes.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2018.

1. Pesquise as palavras que você desconhece no texto.
2. Explique o que foram as Guerras Guaraníticas.

Fonte 3

Leia a Declaração dos índios da Cidade de São Borja registrada em 1759.

DECLARAÇÕES DOS ÍNDIOS DA CIDADE DE SAN BORJA

No mesmo dia Romualdo Ibaraza, cinqüenta e oito anos de idade, Alferes Real de San Borja, testemunhou. Ele disse que muitos índios das seis cidades se uniram para se opor aos dois exércitos, mas que em sua cidade não houve tumulto, embora possa ser que alguns poucos índios da cidade se tenham misturado aos rebeldes de outros. [...] Que o Capitão Cepé percorreu as cidades reunindo pessoas para se oporem aos espanhóis, razão pela qual o em todas as cidades, após a publicação do mandato real, os Padres insistiram que ele fosse cumprido, pública e privadamente admoestando os índios de sua obrigação para com ele, mas que seus esforços eram frustrados, e que eles eram frequentemente propensos a quebrar sua palavra e ameaçá-los de morte se eles não desistissem de seus esforços.

Disponível em: http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1277817082_ARQUIVO_ArtigoAnpuhrs.pdf. Acesso 11 mar 2021.

1. Explique com suas palavras, o que os indígenas de São Borja relataram sobre os acontecimentos dos anos anteriores.
2. A partir da comparação entre o as fontes estudadas, explique como os indígenas reagiram ao Tratado de Madri e seus motivos.

Leitura de trecho do livro “O continente de Érico Veríssimo

8

Alonzo ia sendo aos poucos consumido pelo lento fogo que se lhe acendera no peito desde o dia em que chegara aos Sete Povos a notícia da assinatura do Tratado de Madri. Era um brasileiro de paixão, misto de revolta nascida da consciência duma injustiça, de mágoa e — embora ele relutasse em reconhecer — de ódio. De faces descarnadas, dum amarelo lívido a que a barba cerrada emprestava um tom esverdeado, ele comia e dormia pouco e mal, e vivia num permanente estado de agitação física e espiritual. A roupeta negra lhe ia ficando cada vez mais folgada no corpo anguloso; a voz se lhe tornava azeda e áspera, os gestos nervosos, e às vezes toda a vida que havia nele parecia concentrar-se unicamente nos carvões ardentes dos olhos.

Aqueles últimos anos haviam sido particularmente difíceis e duros, talvez os mais dolorosos de sua existência. Outra vez estava ele em face duma tragédia. Agora, porém, não se tratava apenas de sua pessoa, mas sim de dezenas de milhares de criaturas humanas. Ele sofria na carne e nos nervos o drama dos Sete Povos. Não se conformava com a ideia de que aquela obra abençoada da Companhia de Jesus, aquele trabalho precioso de mais de um século estivesse a pique de desmoronar-se. A princípio parecera a ele e aos outros padres que a Espanha, percebendo afinal as desvantagens que lhe traria aquele tratado injusto e absurdo, tudo faria para revogá-lo. Era uma insensatez entregar a Portugal, em troca da Colômbia do Sacramento, aquelas ricas terras das missões orientais, com aldeamentos prósperos, templos magníficos, estâncias, lavouras, casas... Por outro lado, como seria possível fazer a mudança de mais de trinta mil índios para o outro lado do rio Uruguai sem causar-lhes danos irreparáveis? Como transportar sem riscos mais de setecentas mil cabeças de gado?

Alonzo lera e relera os termos do tratado, no qual havia um artigo que, pela sua cínica simplicidade, lhe ficara gravado na memória:

Das Povoações ou Aldeias que cede Sua Majestade Católica na margem oriental do Uruguai, sairão os Missionários com todos os móveis, e efeitos, levando consigo os Índios para aldear em outras terras de Espanha; e os referidos Índios poderão levar também todos os seus bens móveis e semoventes, e as Armas, Pólvora e Munições que tiverem; em cuja forma se entregarão as Povoações à Coroa de Portugal, com todas suas Casas, Igrejas, e Edifícios e a propriedade e posse do terreno [...]

Todas as casas, igrejas, edifícios e propriedades! Por meio dum frio pedaço de papel, El-Rei movia as trinta mil e tantas almas daquelas reduções como se elas fossem utensílios de pouco ou nenhum valor!

Em fins de 1752 chegara aos Sete Povos o jesuíta Lope Luiz Almirando com a incumbência de convencer os curas de São Lourenço, São Luis e São Borja a saírem com parte de seus povos rumo dos terrenos escolhidos para os novos aldeamentos em terras do Paraguai. Fora, porém, tão grande entre os índios a indignação contra aquele padre — a seu ver um agente secreto da Coroa de Portugal — que Almirando se viu obrigado a fugir intempestivamente para não ser morto por um grupo de habitantes de São Miguel.

O pe. Matis, o superior das missões, declarara repetidamente que nem em cinco anos seria possível fazer aquela mudança em massa que os representantes de Espanha e Portugal esperavam se processasse dentro apenas do prazo de alguns meses. Para principiar, era difícil encontrar do outro lado do rio terrenos apropriados para a instalação das aldeias com suas lavouras e estâncias de gado. Alonzo horrorizava-se à ideia de que para chegar ao terreno que estava reservado a seu povo, ao norte do Queguai, teriam de percorrer duzentas léguas de deserto!

Durante todos aqueles anos os padres das missões, de um e outro lado do Uruguai, tinham despachado cartas de protesto. O próprio governador de Buenos Aires havia feito uma representação ao rei de Espanha, mostrando-lhe os inconvenientes daquela permuta, contra a qual se manifestaram também a Audiência Real de Charcas e o bispo de Córdoba e Tucumán.

Tudo, porém, fora em vão. O tratado estava sendo cumprido. A demarcação começara. Portugueses e espanhóis tinham ficado indiferentes a todos os protestos. Havia um porém, diante do qual não podiam apenas encolher os ombros: era a manifestação dos índios, que haviam impedido de armas nas mãos que a primeira partida demarcadora entrasse em terras de São Miguel.

A frente desses rebeldes achava-se o corregedor Sepé Tiaraju. Bradara ele corajosamente em face dos representantes de Portugal e Espanha que Deus e são Miguel haviam dado aquelas terras aos índios; e que se a comissão e os soldados espanhóis quisessem entrar nelas, seriam bem recebidos, mas que os portugueses, esses jamais poriam o pé naqueles campos.

A partida demarcadora achara prudente retirar-se para o rio da Prata, pois fora informada de que estavam reunidos na redução cerca de oito mil índios em armas, dispostos à guerra. Essa primeira vitória causara grande contentamento nas missões. Alonzo, porém, não se iludira. Ele sabia que o gesto de rebeldia dos índios equivalera a uma abertura de hostilidades.

Pelo inverno de 1753 divulgou-se a notícia de que os exércitos de Portugal e Espanha tinham decidido declarar guerra aos Sete Povos.

Já então lavrava a revolta e a desordem entre os índios, que não mais obedeciam aos padres. A disciplina das reduções se quebrava. Caciques, corregedores e alcaides estavam resolvidos a enfrentar os exércitos aliados. E Alonzo via, agoniado, transformar-se a vida daqueles povos, onde agora só se faziam preparativos bélicos. Os hinos religiosos eram substituídos pelos cantos tribais de guerra, entoados com o fervor do ódio. Os estandartes da Igreja tinham sido postos de lado para dar lugar a bandeiras vermelhas, que os cavaleiros índios agitavam ao vento, de povo em povo, para incitar os companheiros ao combate. Os padres que tentassem chamá-los à razão eram desacatados e às vezes corriam até o risco de serem agredidos.

Em tudo isso o que mais espantava Alonzo era ver que a piedade, a cortesia e as inclinações pacifistas dos indígenas não passavam dum tênue verniz que agora se quebrava para mostrar a natureza verdadeira daquela gente, que aos olhos dos padres se revelava com a força

escandalosa duma nudez medonha. A antecipação da luta com todas as possibilidades de violência deixava-os intoxicados. As praças das reduções enchiam-se de rumores de guerra. Nas oficinas já não mais se esculpavam imagens nem se forjavam instrumentos de trabalho: agora só se fabricavam armas e munições. As lavouras estavam abandonadas, pois os homens válidos haviam sido convocados para formar o grande exército das missões. Alonzo decidira — e nisso tivera a reprovação do cura — encerrar a situação com realismo. Achava que os índios tinham todo o direito de resistir, de não entregar aos portugueses a terra que lhes pertencia. Assim, empenhou-se também em ajudar o corredor dos preparativos militares: insinuar os guerreiros no manejo das espingardas e das peças de artilharia que ele próprio ajudava a fabricar. A princípio fizera essas coisas com fria eficiência; depois sentira que passava a trabalhar com interesse e finalmente com uma paixão que chegava a ser quase voluptuosa.

Numa tarde, em fins de janeiro de 1756, pouco antes de partir para uma das batalhas da campanha, o cap. Sepé lhe mostrara uma carta que acabara de receber e cujos dizeres impressionaram Alonzo profundamente, reforçando nele a convicção de que os índios estavam com a boa causa. A carta rezava assim:

Apenas se aproximem esses homens que nos aborrecem, devemos invocar a proteção de Nossa Senhora e de São Miguel e de São José, e de todos os santos, e se forem de coração, as nossas preces serão ouvidas. Devemos evitar toda a conferência com os espanhóis e ainda mais com os portugueses, que de todo o mal são a causa. Lembrai-vos como em todos os tempos antigos mataram muitos milhares de nossos pais, sem perdoarem nem as inocentes crianças, e como nas nossas igrejas profanaram as imagens que adornam os altares dedicados a Deus Nosso Senhor. E como queriam tornar a fazer-nos o mesmo, a nós e aos nossos. Não queremos aqui esse Gomes Freire e a sua gente, que por instigação do diabo tanto ódio nos tem. Foi ele que enganou o seu rei e a nosso bom monarca, e por isso não queremos recebê-lo. Temos derramado o sangue no serviço d'El-Rei, pelejando em suas batalhas na Colônia e no Paraguai, e ainda ele nos diz que abandonemos nossas casas, nossa Pátria! Este mandamento não é de Deus, é do diabo, mas o nosso rei anda sempre pelos caminhos de Deus, não do demônio: assim no-lo têm dito sempre. Ele sempre nos amou como seus pobres vassallos sem jamais buscar oprimir-nos nem fazer-nos injustiça, e quando souber todas essas cousas, não podemos crer que nos mande abandonar quanto temos e entregá-lo aos portugueses; nunca o acreditaremos. Por que não lhes dá ele Buenos Aires, Santa Fé, Corrientes e o Paraguai? Por que há de somente sobre nós, pobres índios, recair a ordem de deixar casas, igrejas, tudo quanto possuímos e que Deus nos dera? Se querem conferências, que não venham mais de cinco espanhóis, e o padre, que é pelos índios, será intérprete. Desta forma se farão as coisas como Deus quiser, senão será o que quiser o demo.

Alonzo lera a carta e tornara a entregá-la a Sepé Tiaraju, que a metera sob a camisa, no dia em que saíra a enfrentar os exércitos inimigos mandados para atacá-lo, sob o comando do governador de Montevideú.

Alonzo despediu-se do alferes real ali na praça da redução, à frente da catedral. E quando o cap. Sepé montou a cavalo e desapareceu com seus homens na encosta do outeiro, Pedro puxou a manga da roupeta do padre e disse:

— O capitão Sepé não volta mais.

Alonzo lançou um olhar de censura para o menino e murmurou:

— Não digas uma coisa dessas!

Pedro olhava para o horizonte com seus olhos mansos e limpidos, e com aquela expressão de

alheamento que tanto impressionava os padres e os índios. Impaciente, Alonzo segurou o menino por ambos os braços e começou a sacudi-lo num frenesi. O rosto de Pedro, porém, não se alterou.

— O capitão Sepé vai morrer — repetiu ele.

O padre sentiu uma súbita náusea. Ele sabia, por amarga experiência, que as premonições daquela criança sempre se confirmavam.

— Cala a boca! — gritou.

Pedro calou-se. Alonzo encaminhou-se, então, para a igreja, de olhos baixos, olhando fixamente para a própria sombra no chão.

Se José Tiaraju morrer — refletiu — estará tudo perdido. E assim, como temia o autor da carta que havia pouco ele lera, as coisas se fariam não como Deus as queria mas sim como o demo as esperava...

1. Pesquise as palavras que você não conhece.
2. Explique qual é o assunto da fonte literária
3. O que mais chamou sua atenção neste trecho do livro? Por quê?
4. Quais são os personagens apresentados na história?
5. Com a leitura, você saberia dizer em qual período histórico se passa a história do livro? Justifique.
6. O Tratado de Madrid foi aceito pelos personagens do da fonte literária?
7. Você acredita que a história apresentada neste trecho do livro é verdadeira ou fictícia? Por quê?
5. Você gostaria de ler mais sobre a história presente neste livro? Justifique.
6. Em sua opinião existe algo em comum entre a Fonte 1, a Fonte 2 e a Fonte Literária? Justifique.
7. Pesquise sobre os personagens da fonte literária e escreva quais deles existiram.
8. Comparando as fontes históricas, é possível dizer qual guerra é narrada nesta fonte? Explique.

Fonte 3

Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas

Artigo 10

Os povos indígenas não serão removidos à força de suas terras ou territórios. Nenhum traslado se realizará sem o consentimento livre, prévio e informado dos povos indígenas interessados e sem um acordo prévio sobre uma indenização justa e equitativa e, sempre que possível, com a opção do regresso

Artigo 26

1. Os povos indígenas têm direito às terras, territórios e recursos que possuem e ocupam tradicionalmente ou que tenham de outra forma utilizado ou adquirido.

2. Os povos indígenas têm o direito de possuir, utilizar, desenvolver e controlar as terras, territórios e recursos que possuem em razão da propriedade tradicional ou de outra forma tradicional de ocupação ou de utilização, assim como aqueles que de outra forma tenham adquirido.

3. Os Estados assegurarão reconhecimento e proteção jurídicos a essas terras, territórios e recursos. Tal reconhecimento respeitará adequadamente os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas a que se refiram.

ONU. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso dia 10 mar 2021.

1. O Brasil é membro fundador da Organização das Nações Unidas e participa em todas as suas ações. Em 2008, o Brasil assinou a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. A partir da leitura do texto responda:

a) De que forma o documento recomenda tratar os indígenas e suas terras?

b) Pesquise e responda. Atualmente, o Brasil vem seguindo as recomendações da ONU na questão indígena? Justifique.

c) Reflita sobre a questão apontada na declaração e responda. Você concorda com a recomendação da ONU? Explique.

Atividade Final

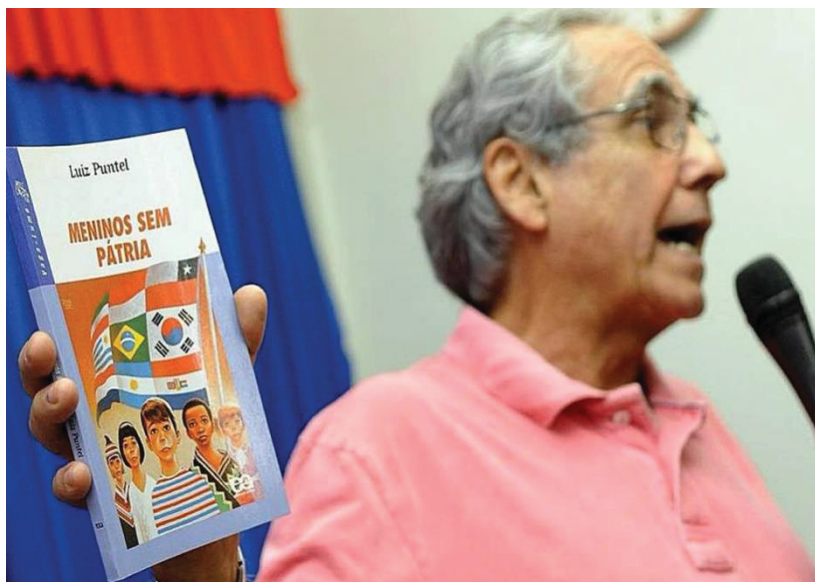
1. Escreva uma carta para Sepé Tiaraju relatando os acontecimentos para os indígenas a partir do Tratado de Madri e como, atualmente, está a situação da luta dos indígenas por suas terras.

ANEXO 4

PROFESSORA: Claire

Luiz Puntel. MENINOS SEM PÁTRIA

Editora Ática. 1988. 9. Edição. SÉRIE VAGA-LUME. ISBN 85 08 027699



Sobre a escolha por (trechos) deste livro:

1. Conteúdo substantivo: 9.º ano
2. Literatura juvenil (pano de fundo histórico)
3. Memória afetiva
4. Identificação - justificativa do autor p escrever o livro citado diz respeito ao trabalho dele enquanto prof. da escola básica.
5. Em 2018 o livro foi rechaçado por um grupo de pais de uma escola (católica) privada no (Leblon) Rio de Janeiro. Foi considerado “apologia ao comunismo” - “A obra está em sua 23ª edição e é uma das mais populares da série, com quase 1 milhão de exemplares vendidos – a maioria deles para uso didático em escolas.”

Fonte:https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/04/cultura/1538677664_945391.html

- **Perspectiva teórica adotada:** Educação Histórica - Interpretar o passado (a partir das fontes históricas) como forma de orientar o presente e perspectivar o futuro = **ORIENTAÇÃO TEMPORAL** = **Constituição de sentido** = motivação (para o agir = na perspectiva da **práxis**) = compreendo a narrativa histórica como uma forma de expressão da Consciência Histórica. (RÜSEN, 2001) – LAPEDUH/2011.

- **Conteúdo substantivo:** O Regime Militar.

- **Temas privilegiados:** Formas de repressão e censura. (Entendo que são demandas/angústias 'também' do tempo presente).

1.º Momento: Investigação das ideias prévias dos estudantes acerca do conteúdo substantivo estudado.

Fonte 1 – Trecho (adaptado) do livro Meninos sem Pátria. (PUNTEL, 1988, p. 11-15). A primeira edição foi publicada em 1982.

UM BINÓCULO DE LENTES QUEBRADAS

Tererê, arrombaram o jornal!

disse papai, entrando no apartamento, voz sumida, desabando em seguida seu corpo na poltrona da sala, ao mesmo tempo em que afundava os dedos nos cabelos anelados e pretos, entrelaçando-os na nuca.

Naquela época ele estava com uns trinta anos.

Era sempre assim quando alguma coisa o preocupava: mergulhava os dedos nos cabelos, segurando a cabeça.

Eu e o Ricardo lembro-me como se fosse hoje, embora isso tenha acontecido há tantos anos, jogávamos uma partida decisiva de futebol de botão na mesa grande da sala. [...]

Mas arrombaram como? mamãe, surpresa, perguntava mais para ter tempo de entender o que papai dizia em letras garrafais.

Arrombaram arrombando. Arrebentando a porta, entrando arrombando, oras! [...]

Mas, e aí? mamãe, também nervosa, não sabia como conduzir a conversa. Chamaram a polícia?...

Polícia? papai gargalhou nervosamente.

Sim. Se roubam, é preciso chamar a polícia, não? [...]

Como chamar a polícia, Tererê, [...], se eles são os primeiros suspeitos?

Quebraram tudo lá dentro, mas não roubaram nada...

Será que foi por causa do artigo que você publicou sobre a tortura do padre? mamãe perguntou, já sabendo a resposta.

Claro que sim, Tererê. Eles já estão deixando de ameaçar, partindo para a ação...

O diálogo dos dois me preocupava. [...]

já estão partindo para o quebra-quebra... Papai falava com voz cansada, de quem entregava os pontos, derrotado. [...]

Questões:

1. Como os personagens do livro Meninos Sem Pátria se sentiram em relação ao que aconteceu no jornal?
2. Em que ano/década/período histórico você imagina que se passa a história retratada no livro Meninos Sem Pátria?
3. Situações como essas (descritas no livro) ainda acontecem no presente?
4. O que teria acontecido com os personagens do livro (na sequência)?

Fonte 2: Fotografia publicada no jornal O Estado do Paraná. Por: Edson Jansen.



Fonte: <https://ditaduraemcuritiba.com.br/centro-politecnico-universidade-federal-do-parana/>

Questões:

1. Você já presenciou atitudes como essas? Ou, você já viu alguma cena parecida em alguma outra mídia? Se sim, era uma cena do passado ou do presente?
2. Você considera que essa fotografia foi tirada em que ano/década/período histórico?
3. O que estaria acontecendo nesse episódio? Quem seriam essas pessoas?
4. O que teria acontecido com esse jovem que está de costas (no primeiro plano) da fotografia?

2º Momento – Entre o 1.º e o 2.º momentos seriam trabalhados textos que aprofundem os assuntos abordados pelos estudantes no primeiro momento – a seleção desses temas seria baseada (também) nas carências de orientação temporal dos estudantes; nas perguntas feitas às fontes históricas; nas evidências suscitadas.

Fonte 3 – Trecho (adaptado) do livro Meninos sem Pátria. (PUNTEL, 1988, p. 124-127).

[...] Um microfone inoportuno apareceu à nossa frente. Um repórter de uma televisão brasileira perguntou-me: Você que está se despedindo de sua namorada, como é que você está vendo o seu regresso ao Brasil?

Olhei para o repórter e não consegui articular nenhuma palavra. Estava emocionado demais. Houve um bloqueio momentâneo, dando-me um branco no cérebro. Há quase dez

anos eu esperava ansiosamente por essa pergunta, desde quando saí do Brasil, via Bolívia, via Chile, via exílio.

Olhei para Claire e ela sorriu, encorajando-me.

Só então respondi, sem medo, com a certeza de que o pesadelo estava para terminar.

Estou vendo essa volta como uma conquista nossa.

Vamos deixar de ser meninos sem pátria.

Afinal, somos filhos desse solo chamado Brasil, como diz o hino, não?

De dentro do avião, Marcão viu, emocionado, o amigo Pierre empunhando uma faixa de despedida e Claire acenando adeus. Ricardo veio correndo chamar-me,

- Vamos embora, Marcão. O Brasil tá esperando pela gente... [...]

Quando o avião rolava na pista, olhei pela janelinha novamente.

Ao lado de Pierre, alguém acenava um lenço branco.

A batucada esquentava. O pessoal começou a cantar um samba muito em voga, propício para a ocasião... [...]

[...] Convidado a cantar, recusei. Fechei os olhos, fingindo dormir. Foi a maneira que arrumei para que ninguém percebesse que eu estava chorando.

Fonte 4 – reportagem (texto e fotografia) publicada em um site:

A ocupação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por estudantes que protestavam contra a cobrança de mensalidades ecoou nacionalmente ao lado do turbilhão de protestos que varreram o mundo em 1968. O episódio foi eternizado pela foto de um jovem empunhando um estilingue contra militares a cavalo e que rendeu ao fotógrafo Edson Jansen, do jornal O Estado do Paraná, a maior premiação jornalística do país: o Prêmio Esso.

O estudante virou médico. José Ferreira Lopes, o Dr. Zequinha, permanece nos movimentos de defesa dos perseguidos políticos. O jovem revolucionário Zequinha, diretor da União Paranaense de Estudantes (UPE) e membro da Ação Popular, percorreu um longo caminho até virar doutor. E pagou caro pela notoriedade. Preso três vezes em Curitiba, decidiu viver na clandestinidade e se mudou para Minas Gerais para trabalhar como operário.

Em Belo Horizonte, caiu nas garras do Dops e vagou quase dois anos pelas mais temidas cadeias militares do país.



“É muito emocionante voltarmos ao pátio da UFPR nas condições democráticas atuais”, diz Dr. Zequinha, ao frisar que o evento que ajuda a coordenar “é para lembrar à sociedade as atrocidades que o regime autoritário cometeu contra a juventude e a uma geração inteira”.

Fonte: <http://www.forumverdade.ufpr.br/caminhosdaresistencia/a-resistencia/centro-politecnico/>

Exercício - (Produção de narrativa histórica):

Escreva um pequeno texto explicando qual foi o aspecto do passado (estudado) que mais chamou a sua atenção.

Obs.: Com essa atividade, espero verificar se os estudantes farão referências às fontes históricas estudadas; se as mesmas os levaram a refletir sobre as suas experiências vividas; sobretudo, se relacionaram passado/presente/futuro. Por exemplo: se há a percepção de que ações/experiência dos indivíduos do passado refletem no presente; e de que ações/mobilizações individuais e coletivas do presente podem impactar no futuro.

APÊNDICES

APENDICE 1 – CONVITE

CONVITE

Caro (a) colega professor(a) de História!

Estou pesquisando aprendizagem histórica, na perspectiva da Educação Histórica. O objetivo principal é investigar qual o lugar da Literatura no ensino de História, entendendo a Literatura como fonte histórica e lembrando que o trabalho com fontes é pressuposto fundamental para aprendizagem histórica no campo de investigação da Educação Histórica.

Dito isso, quero convidá-la(o) a participar dessa pesquisa no modelo investigação colaborativa, ou seja, faremos uma parceria na qual eu me comprometo a colocá-la(o) em contato com as discussões a que tive acesso sobre a narrativa histórica e a narrativa de ficção histórica/romance histórico, para que desta forma possamos pensar em um trabalho sistemático com a fonte literária na aprendizagem histórica. Em contrapartida as nossas discussões poderão auxiliar no processo de construção da minha tese e faremos em conjunto uma proposta de trabalho privilegiando a ficção histórica como fonte.

Entendendo que nos aproximamos do período de recesso escolar e férias e, que todos estamos muito cansados proponho, a todas e todos que aceitarem meu convite, um encontro na terceira semana de janeiro, próximo ao dia 20, podemos combinar o dia exato mais tarde, para conversarmos.

Seguem três artigos para que possam entrar em contato com a discussão.

Agradeço muito pela disposição e colaboração.

APENDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa colaborativa referente à pesquisa que resultará na tese de doutoramento intitulada *Aprendizagem Histórica a partir das relações entre Narrativa Histórica e Narrativa de Ficção Histórica*, (título provisório) desenvolvida por Solange Maria do Nascimento.

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela professora Dr^a. Maria Auxiliadora Schmidt, a quem poderei contatar e consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail dolinha08@uol.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais são discutir e refletir sobre aprendizagem histórica de jovens e crianças que frequentam a Educação Básica em colégios públicos e privados da região da cidade de Curitiba; analisar como professores que já tenham contado com o campo de investigação da Educação Histórica trabalham com fontes literárias, principalmente as de ficção histórica/romance histórico.

Fui também esclarecido(a) de que as informações por mim oferecidas serão foco de análise da pesquisa e de sua orientadora e que ficarão restritos a discussões e reflexões que auxiliem no processo de desenvolvimento da pesquisa em andamento. Minha colaboração se fará por meio da metodologia da pesquisa colaborativa em reuniões virtuais coletivas e individuais que acontecerão pela plataforma Meeting, serão gravadas.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu pessoal ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Curitiba, 13 de fevereiro de 2021.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE 3 – A DESCRIÇÃO DA PESQUISA COLABORATIVA

As discussões e reflexões sobre e a partir das produções de cada professor

O professor Pero Vaz e suas preocupações

O professor Pero Vaz entrou em contato alguns dias antes de nossa segunda reunião coletiva para que pudéssemos conversar e dirimir algumas dúvidas sobre os encaminhamentos do trabalho. Uma das preocupações estava relacionada ao conceito e ao reconhecimento de um texto como ficção histórica ou romance histórico. Em consequência dessa dúvida, como poderia apresentar a seus alunos a Literatura como fonte? Por esse motivo conversamos longamente sobre os textos de Fredric Jameson (2007), Perry Anderson (2007) e de Marilene Weinhardt (2019) essa discussão deixou-o mais tranquilo e, assim, foi possível retomar a produção de material a que se dedicava.

Esse professor trabalha em um colégio privado na região Leste da cidade de Curitiba. Como atividade de início de ano letivo estava construindo o planejamento com os alunos e fazendo levantamento de conhecimentos prévios, seguindo os pressupostos da Educação Histórica. Durante essa atividade iniciou a retomada do que é fonte histórica com os jovens estudantes com quem já havia trabalhado no período letivo anterior e introduziu a discussão com a turma que inaugurava nesse ano. A partir dessa reflexão sobre fontes históricas incorporou a Literatura como fonte histórica, e apresentou alguns autores e textos como exemplo, Jane Austin.

Um novo contato individual com o professor Pero Vaz foi feito e, neste momento, a questão em pauta era a construção de uma atividade a ser aplicada aos estudantes imediatamente. As fontes escolhidas foram o filme: “*Narradores de Javé*” e a “*Carta de Pero Vaz de Caminha*”. Nesse encontro discutimos elementos da estética das fontes, a confiabilidade da Carta e do filme e, fizemos um planejamento discursivo sobre a abordagem de cada uma das fontes, sempre seguindo os pressupostos Educação Histórica e com vistas a formação de sentido histórico. Desse modo o material que havia sido produzido anteriormente, e que não privilegiava fonte literária, foi reorganizado e substituído resultando na atividade que será aplicada aos estudantes e apresentada aos colegas.

Dessa forma, no encontro de 18 de fevereiro de 2021, o professor Pero Vaz foi o primeiro a trazer sua contribuição e apresentar sua proposta de trabalho aos colegas. Confesso que a reação dos colegas professores me deixou um pouco preocupada, não houve perguntas, questionamentos ou qualquer interação com o professor Pero Vaz. Mas na sequência do encontro essa situação foi sendo esclarecida. As preocupações dos professores CAS, Claire, Ana Terra e Oliver eram as mesmas que haviam perturbado o professor Pero Vaz nas semanas anteriores e que nos encontros individuais foram resolvidas. Por isso, o segundo encontro foi também de retomada dos textos lidos, de reflexões sobre as fontes históricas. Conversamos longamente sobre o que é fonte histórica, vestígio, confiabilidade, reflexões sobre estética literária e a estética na pesquisa historiográfica. Todos contribuíram muito para elucidar as questões e, de certa forma compreender a ficção histórica como fonte histórica na perspectiva defendida por Jörn Rüsen.

O professor Oliver e suas preocupações

No dia 04 de março de 2021, o professor Oliver trouxe uma proposta de atividade para ser discutida durante o encontro coletivo. Estávamos, além de Oliver, professor CAS, Claire, Pero Vaz e eu. O conteúdo substantivo escolhido foi “Revolução Industrial” para estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, pelo currículo do estado do Paraná, o tempo médio para a explanação desse conteúdo é de três horas aulas, podendo ser estendido por mais uma aula a depender do grupo de alunos. Professor Oliver diz que é necessário afinar melhor esse conteúdo, fazer um recorte, porque Revolução Industrial é bastante amplo.

A primeira fonte é a entrevista concedida por Hannah Brown ao comitê dos comuns em 1832 e o objetivo primeiro é apresentar a discussão aos estudantes e através de perguntas investigar os conhecimentos prévios. Professor Oliver depois de indicar a leitura do trecho fez três perguntas para verificar quais são as carências dos jovens sobre esse conteúdo substantivo. As questões são bem abertas, ou seja, possibilitam ao aluno um largo espaço para expor sua interpretação e manifestar sua opinião a respeito do texto, do conteúdo e, principalmente, do evento. A partir das respostas dos estudantes o professor terá condições de verificar as carências e aprofundar as discussões. A pergunta dois tem como objetivo perceber se o estudante consegue encontrar informações explícitas no texto e qual a sua potencialidade de

interpretação da fonte. Com a última questão pretende observar quais estratégias de análise o aluno utiliza no processo de leitura da entrevista.

A segunda fonte é um excerto da obra de Charles Dickens, *Oliver Twist*. Ao relatar as condições de produção da atividade o professor Oliver afirma que é necessário ler a obra toda para que o trabalho seja realmente efetivo. Segundo ele, ler trechos não permite uma discussão profunda para tratar a Literatura como fonte histórica, mas alerta que para o trabalho em sala o professor deve escolher um trecho, porque há um engessamento do currículo de modo que pais, equipe pedagógica e, às vezes, a direção escolar queixam-se pelo “atraso” da execução das atividades, fazendo comparações entre turmas, níveis de ensino e colegas. Essas são algumas das dificuldades enfrentadas por docentes no trabalho remoto; a autonomia docente para inserir fontes e discussões mais amplas ou multiperspectivadas, infelizmente, não têm sido respeitadas.

Diante dessa realidade o excerto escolhido conta com as últimas páginas do capítulo 4. O diálogo entre o Sr. Bumble e o Sr. Sowebery sobre o destino do menino Oliver Twist e seu trabalho na fábrica de caixões. O professor Oliver considera importante estabelecer conexão entre fonte histórica e fonte literária e com esse objetivo elabora sete perguntas. Para responder à primeira o aluno deve colocar suas impressões em forma de narrativa. Com a segunda questão professor Oliver provoca os jovens com a intenção de observar se aflora a categoria empatia histórica. A terceira questão tem como objetivo comparar as condições de vida entre os adultos envolvidos na cena e a criança, observar se os estudantes fazem referência às diferenças entre as condições de trabalho oferecidas ao menino. A quarta pergunta procura verificar se o período histórico faz parte do referencial de conhecimento dos estudantes, observar se estabelecem relações entre as narrativas apresentadas até o momento. Na quinta pergunta professor Oliver deseja observar se o estudante percebe o que é ficção e o que é fato, para não influenciar a escrita dos estudantes só depois da produção das narrativas o contexto será discutido. A sexta pergunta é bastante pessoal e indica o interesse do alunado por leitura de texto literário. Por experiência profissional e de pesquisadora, normalmente, há interesse pela continuidade da narrativa, mas nem sempre seguem até a conclusão da obra. A última pergunta procura estabelecer de modo mais sistematizado a relação entre as fontes, objetivo já anunciado na pergunta quatro.

A fonte 3 é um trecho do texto “A situação da classe operária na Inglaterra” de Friedrich Engels (1986) que narra as condições de vida dos filhos dos trabalhadores ingleses do século XIX, crianças que eram também trabalhadores. Professor Oliver elaborou quatro questões para a discussão dessa fonte, as duas primeiras têm objetivo de observar como os estudantes interpretam a fonte, se elaboram inferências, se estabelecem relações intertextuais com as fontes anteriores. A pergunta procura instigar a reflexão dos estudantes sobre as condições de vida e de trabalho, item que esteve presente nos questionamentos das fontes 1 e 2. Oliver levanta a hipótese de que a reflexão sobre a entrevista e o excerto do texto literário oferecerá subsídios para os estudantes construírem suas narrativas neste momento. A última pergunta solicita um posicionamento pessoal sobre as formas de trabalho impostas a crianças no século XIX e, quer perceber se os alunos conseguem se colocar no lugar do outro, ou seja, busca verificar se há empatia histórica.

A fonte 4 é composta por manchete de reportagem “*Trabalho infantil é causa de abandono escolar e vulnerabiliza milhões no mundo*”, linha fina e foto. A intenção é relacionar o tema trabalho infantil e o conteúdo Revolução Industrial com a atualidade, trabalhando com temporalidade histórica. A importância dessa relação é refletir sobre a existência do trabalho infantil no passado continuidade no tempo presente. Para discutir essa fonte foram produzidas duas provocações a serem respondidas a partir dos conhecimentos e vivências de cada estudante. Neste momento, Oliver levanta a hipótese de que todos responderão afirmativamente para a primeira pergunta, as justificativas serão variáveis e a segunda será pessoal, mas provavelmente os estudantes irão reprovar o trabalho infantil.

Para narrativa final, que no espaço escolar é a atividade avaliativa, professor Oliver solicitou a produção de uma carta com o seguinte enunciado “Escreva uma carta para Hannah Brown e Oliver Twist com sua opinião sobre a vida deles e como está o mundo na atualidade.”

Professor CAS inicia suas intervenções afirmando reconhecer o método utilizado pelo professor Oliver como aula histórica e faz referência ao artigo de Silva, Sousa e Scorsato⁵² (2020) e às especificidades do trabalho com a aula histórica, a divisão do conteúdo em aulas é também assunto do mencionado artigo. Sobre a

⁵²SILVA, Carla Gomes da.; SOUSA, Claudio Aparecido de.; SCORSATO, Sérgio Antônio. Conceitos substantivos e formação do pensamento histórico. In: **Competências do pensamento histórico** (org. Maria Auxiliadora Schmidt e Adriane de Quadros Sobanski). Curitiba: W.A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica; 2)

pergunta específica do professor Oliver quanto a ordem de apresentação das fontes o professor CAS defende a ideia de que é preciso conhecer a turma para saber o que funciona melhor. Por isso, em sua opinião, qual fonte deve iniciar a discussão ou com qual concluir não pode ser definido com exatidão, porque na dinâmica e contexto da sala de aula poderá sofrer variações.

A professora Claire sobre a dúvida se a fonte é histórica ou não expõe sua experiência com uso público da História, por exemplo, já fez uso da linguagem fílmica para algumas discussões, alertando sempre os alunos acerca de situações inverídicas como dinossauros e seres humanos na mesma cena. Em casos como esse, Claire retoma informações dadas no início de cada ano letivo reforçando o que é História, como é o processo de investigação percorrido pelo historiador, métodos e critérios de pesquisa. Faz isso, segundo ela, enfaticamente com objetivo de mostrar ao estudante que o uso público da História pode apresentar equívocos, incorreções e até mesmo ter a intenção de propagar informações nocivas ao conhecimento de modo geral. Diante disso, recomenda que o professor Oliver não precisa ter essa preocupação, pois há várias oportunidades durante as aulas de dar informações e resolver divergências a respeito do que é verdade e do que não é, porque a bagagem cultural dos estudantes e o contato com outros professores e professoras lhe trará o discernimento necessário para considerar as verdades e inverdades em cada contexto.

Continuando sua análise a professora Claire faz observações sobre a fotografia que acompanha a manchete da reportagem e sugere, a partir de seus saberes e fazeres de sala aula, que o professor Oliver solicite uma descrição detalhada da imagem. Segundo ela quando fazemos uma pergunta a tendência é uma resposta breve do estudante normalmente sim ou não, ao passo que ao solicitar uma descrição detalhada o jovem precisa olhar para a fotografia e observar detalhes, rostos, expressões, condições e, isso é mais produtivo para o desenvolvimento do trabalho historiográfico do que uma resposta monossilábica.

Claire traz uma reflexão sobre fonte literária questionando a necessidade de sempre apresentar várias fontes e entre elas um excerto de ficção histórica. A questão: “Será que nós conseguimos desapegar de uma fonte histórica e trazer exclusivamente uma fonte literária?”

Professor Pero Vaz é o próximo a falar e, também nos apresenta sua experiência, que consiste em apresentar as fontes, discutir, refletir sobre elas e solicitar que os estudantes escolham uma entre todas as apresentadas. A partir da fonte eleita pelo aluno este produz sua narrativa. Essa estratégia dá indícios das possíveis interpretações dos jovens, o que pensam sobre o tema, quais dúvidas têm, que inferências e hipóteses realizam de acordo com suas vivências pessoais dentro e fora do espaço escolar.

Para além disso, considera importante mostrar para os estudantes como é o trabalho do historiador, de que modo olha para a fonte, o que busca e, ao tratar a Literatura como fonte a estratégia deve ser semelhante. Textualmente Pero Vaz diz “que elementos nós buscamos, nós historiadores quando lemos um livro, um romance [...] para entendê-lo além de uma fonte literária, mas também como uma fonte histórica”

A professora Claire, quando opina sobre as fontes, levanta a possibilidade de elaboração de uma questão que trate da temporalidade histórica pensando na práxis e na transformação. O trabalho infantil sempre existiu? Sempre existirá? Será que há possibilidade de ser diferente no futuro? O objetivo de uma questão como essa está ligada à perspectiva de futuro. Segundo Claire é importante apontar para o horizonte de expectativa e continuar indagando “como será o mundo se o trabalho infantil continuar existindo? E se não houver mais trabalho infantil como será o mundo?” As respostas dos estudantes vão indicando os próximos passos e o professor poderá discutir mais profundamente sobre o tema a partir das manifestações de seus alunos. É muito importante estar sempre atenta a atribuição de sentido e como isso aparece nas narrativas produzidas pelos alunos, pois é nesse momento que conseguimos cumprir com o processo avaliativo como determina a instituição escolar. O diferencial está em proceder avaliações com uma base teórica, fortalecidas a partir das produções elaboradas pelos estudantes como consequência das discussões, perguntas às fontes e encaminhamentos do professor.

Professor Oliver retoma as questões elaboradas para a fonte imagética inserindo a solicitação de descrição como sugerido pela professora Claire e afirma que a amplitude dessa atividade certamente trará maiores e melhores possibilidades de produção do estudante. Para a questão final, a produção da carta, solicita auxílio para reformular o enunciado com a inserção de elementos que provoquem a

exploração de atribuição de sentidos e a perspectiva temporal com a expectativa de futuro. Oliver reflete sobre as fontes que selecionou e apresentou, fazendo um breve retrospecto de cada uma e levanta a hipótese de que são muito parecidas, já que todas trazem os mesmos elementos e sob a mesma orientação. Diante disso, pensa e questiona os colegas sobre a validade de substituir uma das fontes por um documento da ONU que alerte para a proibição do trabalho infantil. Pois da forma como está o estudante pode chegar à conclusão de que sempre foi assim e sempre será, mas se houver algo que quebre essa prescrição a possibilidade de um futuro diferente pode parecer mais plausível para o aluno. Além disso, o jovem entenderá que houve um momento na história em que o trabalho infantil era permitido e até incentivado.

Professor Pero Vaz levanta a possibilidade de trabalhar com a multiperspectividade temporal⁵³ com as fontes apresentadas, porque os estudantes podem, em suas narrativas, trazer elementos como implementação de leis que poderão mudar esse funcionamento no futuro. Observar e salientar a diferença do trabalho infantil no passado e no presente é também relevante como expectativa de mudança no futuro.

Oliver questiona “...dá para trabalhar só a fonte literária? Eu acho que se for só a fonte literária será a aula do tipo professor contando a história ou ficará só na experiência do aluno versus a fonte literária. Essa é uma preocupação que eu tenho, porque eu acho que fica naquela história representativa e se trouxer múltiplos olhares para o tema, incluindo a fonte literária, desse modo o aluno põe a mão na massa e isso fica legal. Então, eu acho que é preciso mais de uma fonte e não só a literária”. E a justificativa para essa afirmação “mesmo que os alunos já conheçam o professor e estejam habituados a trabalhar com fontes, pode haver um ou outro que seja novo. Podemos encontrar alunos que mesmo já tendo contato ainda não compreenderam e, por isso, a diversidade de fontes auxilia.”

Outra questão do professor Oliver é sobre o excerto apresentado, como saber qual o melhor, o mais adequado porque no seu entendimento o estudante deve estabelecer relações entre as fontes, é preciso existir uma intertextualidade para que se desenvolva a multiperspectividade.

⁵³ANOTAÇÃO DE AULA.O professor Pero Vaz faz essa intervenção a partir da aula ministrada, via meeting, pela professora Maria Auxiliadora Schmidt em 02/12/2020.

Professor CAS afirma que uma forma de resolver as dúvidas de Oliver está no processo, ou seja, no decorrer das aulas os estudantes se apropriam dos conhecimentos e no momento da produção da narrativa irão, naturalmente, demonstrar maior afinidade com uma ou outra fonte. Talvez o professor de História tenha a expectativa de que escolham uma das fontes históricas canônicas como a entrevista ou texto de Engels, mas o jovem pode demonstrar compreensão e domínio do conteúdo a partir da fonte literária. Assim o jovem aprendeu Revolução Industrial não por um documento oficial, um documento de historiador, mas pela Literatura. O processo didático é por meio da aula histórica que tem como base o campo de investigação da Educação Histórica e o mais relevante é que houve identificação, empatia, interpretação do conteúdo através da Literatura. O objetivo final é que ele, o estudante, consiga interpretar, apropriar-se e discutir o fato historiográfico por meio da produção de uma narrativa histórica própria.

A reflexão do professor CAS e do professor Oliver fizeram-me recordar de uma parte da minha pesquisa de mestrado⁵⁴. Naquele momento apresentei três fontes sobre a colonização do Rio Grande do Sul, a narrativa de um historiador (Jean Roche), a explicação do manual didático e um fragmento do Tempo e o Vento. A atividade pedia aos estudantes que elegessem qual dos textos era mais confiável, verdadeiro; qual era mais fácil, prazeroso para ler e com qual ele aprendeu mais. A conclusão foi a mais prazerosa é a literária, a mais difícil e mais verdadeira é a do historiador e aprendo melhor com a narrativa do manual didático. Naquele momento essas respostas foram suficientes, mas podemos pensar em articular melhor as perguntas para as fontes literárias e ir além do prazer pela leitura, tratando a ficção como fonte histórica a partir do entendimento que a Literatura como artefato cultural oferece informações e vestígios do passado que permitem olhar sob novo ângulo, observar nuances não detectáveis pela pesquisa histórica, principalmente no que concerne aos sujeitos comuns. Voltar à pesquisa de mestrado nos auxiliou a pensar sobre a preocupação do professor Oliver com a multiplicidade de fontes, ou seja, os resultados que obtive no mestrado mostravam que é válido apresentar várias fontes e refletir sobre cada uma delas em suas especificidades.

⁵⁴NASCIMENTO, Solange Maria do. **Narrativa literária e aprendizagem histórica nos anos iniciais: um estudo a partir de manuais didáticos de História**. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

Professora Claire sobre a preocupação se o professor de História deve ou não fazer atividades intertextuais. Claire afirma não ter preocupação em diferenciar em ou linkar as fontes, porque nas narrativas os estudantes irão demonstrar qual ou quais fontes mais lhe chamaram a atenção e o professor no exercício do trabalho fará oralmente inserções sobre o contexto, ou seja, gênero de documento apresentado, ano de publicação, circunstâncias de produção. Com relação à fonte literária haverá certamente uma fala sobre o ficcional e o histórico, então Claire não vê motivos para questões que tenham como objetivo diferenciar os tipos de fontes.

Para finalizar o nosso trabalho nesse dia Oliver afirma que fará as modificações e aplicará o material produzido por ele e enriquecido pelos colegas.

O saldo desse encontro mostra ainda existir resistência ao trabalho com a fonte literária, as discussões sobre ficção histórica são recentes. A aplicação das atividades e o envolvimento dos estudantes poderá trazer maior segurança para o desenvolvimento do trabalho.

A professora Ana Terra e suas preocupações

A professora Ana Terra não pode participar da reunião coletiva anterior, na qual discutimos a proposta do professor Oliver. Por esse motivo fizemos algumas conversas individuais no espaço de tempo entre as reuniões coletivas. A primeira questão relatada foi a dificuldade de encontrar fontes que dialogassem com a obra escolhida – *O tempo e o vento: O Continente* de Érico Veríssimo. O conteúdo selecionado foram “As guerras Guaraníticas”. Uma das preocupações da professora estava relacionada ao formato da apresentação, discutimos e chegamos à conclusão de que o material deveria ser apresentado na íntegra aos colegas. Combinamos também que a professora enviaria um esboço com as fontes e teríamos outra conversa antes da reunião coletiva. Assim foi feito. E o material produzido é composto por seis fontes: Trecho do Tratado de Madri de 1750; Mapa da região dos Sete Povos das Missões; Trecho de um documento do Museu das Missões; Declaração dos índios da cidade de São Borja – 1759; excerto de *O Continente* – Romance de Érico Veríssimo e dois artigos da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Procedi a leitura do material e concentrei meu olhar sobre o trabalho com a fonte literária. Fiz alguns questionamentos que foram respondidos e debatidos

na reunião coletiva de trabalho, porque não conseguimos conversar como havíamos planejado.

Assim, no dia 18 de março de 2021 a professora Ana Terra iniciou sua apresentação aos colegas justificando a escolha da obra literária “*O continente de Veríssimo*”; sua motivação foi afetiva. Desde a infância a professora ouvia essa história, seus pais gostam muito do personagem Capitão Rodrigo, de tal modo que o nome de um de seus irmãos é Rodrigo. O ponto seguinte é relatar a dificuldade de encontrar fontes sobre as guerras guaraníticas, uma de suas hipóteses é o pouco contato com esse tema, além de nunca ter trabalhado com o conteúdo em sala de aula, mas a dificuldade foi superada, pois como já exposto o trabalho conta com seis fontes. A descrição de cada fonte foi seguida da explicação e das motivações para as questões elaboradas. As fontes 1 e 2 Tratado de Madri e o Mapa, respectivamente, formaram um conjunto de interpretação com duas questões. O motivo para a colocação do mapa diz respeito a uma necessidade da professora que sente mais facilidade de localização com esse instrumento, diante disso, julga que também os estudantes teriam maiores condições de perceber o movimento de deslocamento das pessoas com o trajeto marcado no mapa. Interessante aqui perceber a influência e as escolhas feitas a partir de carências e escolhas do próprio professor.

A fonte 3, um trecho de um texto de historiadores e investigadores do Museu das Missões, apresenta a saída dos povos como imposição do Tratado de Madri, para interpretá-lo foram elaboradas duas questões. A fonte 4 é a Declaração dos povos indígenas datado de 1759 e traz relatos sobre os acontecimentos durante os confrontos com os espanhóis. Para essa fonte as questões não estão apenas ligadas a interpretação, mas também a uma aproximação e interrelação das informações das fontes estudadas até o momento. Aqui a solicitação de uma narrativa mais robusta na qual será possível analisar os processos de aprendizagem dos estudantes.

A fonte literária corresponde à parte 8 da obra *O Continente*, que aborda especificamente os povos das missões, nesse excerto há uma carta que versa exatamente sobre o Tratado de Madri e os Sete Povos das Missões. O capítulo encerra com um elemento mítico religioso em que Pedro Missioneiro, importante personagem indígena da narrativa sonha ou tem uma espécie de visão do futuro na qual lhe é revelado que o Capitão Sepe morre durante um confronto. Aqui trago a discussão do capítulo 2, particularmente o momento em que se discute a influência

da religiosidade no processo de escrita de fatos históricos amplamente discutida por Luiz Costa Lima (2006). Interessante que essa miscigenação de informações traz desconforto imediato à historiadora. A comprovação desse incômodo aparece em uma das questões feitas aos estudantes. A pergunta 9 é dividida em dois momentos: Pesquise sobre os personagens da fonte literária e escreva quais deles existiram. Você acredita que a história apresentada neste trecho é verdadeira ou fictícia? Por quê? Sobre essa questão eu provoquei a professora da seguinte maneira

Por que é importante perguntar aos estudantes quais personagens são reais e quais são fictícios?

Ao que a professora respondeu

Aqui pensei em trabalhar a diferença entre a fonte literária e os documentos anteriores. Partindo da ideia de que o escritor tem uma liberdade de trabalho criativo para acrescentar ao enredo personagens e eventos para a história, enquanto o escritor historiador segue um rigor metodológico que o conduz a um texto sem elementos ficcionais.

Nessa resposta duas situações surgem para análise. A primeira afirmação é a retomada do entendimento de que o texto do historiador é plausível porque busca e apresenta a verdade, enquanto ao literato é dada a permissão de um olhar menos comprometido com a verdade. Isso remete à segunda situação a ser analisada a especificidade da escrita da História e a diferença entre historiografia e Literatura. Esses elementos foram apresentados no capítulo 2 e percebo que as reflexões ainda não consolidaram de modo definitivo a confiabilidade da fonte literária, havendo a necessidade de esclarecer, de debater com os estudantes mais enfaticamente as diferenças do que as semelhanças e as aproximações entre as narrativas.

Outra provocação de minha parte foi sobre a possibilidade de uma questão para os jovens estudantes que buscasse investigar se eles reconhecem a importância dos sujeitos comuns da narrativa como os padres jesuítas e os indígenas que lutaram na guerra guaraníca, mas que não são os personagens principais na obra literária e aparecem de relance nos documentos dos historiadores. A professora Ana Terra julga importante essa investigação e discussão, mas não conseguiu elaborar uma questão sobre ela. A essa resposta minha reflexão é da dificuldade em gerar, despertar situações que abandonem os heróis e foque em personalidades não heroicas, mas participativas. Para essa fonte foram produzidas dez perguntas todas de leitura e interpretação de texto com foco em discussões sobre relações intertextuais, validade,

plausibilidade e temporalidade como um elemento implícito, ou seja, não aparece pergunta sobre, mas as reflexões conduzem a pensar sobre o passado e o presente, principalmente.

A última fonte é a “Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas”. O excerto corresponde aos artigos 10 e 26 e três perguntas foram feitas: uma de interpretação de informação explícita, uma que exige pesquisa para além do documento apresentado e estabelece a relação passado e presente, e a última pede uma narrativa de posicionamento que trata do sentido histórico apreendido a partir da leitura de todas as fontes analisadas.

A conclusão do trabalho é a solicitação de produção narrativa com o seguinte enunciado – Escreva uma carta para Sepe Tiaraju relatando os acontecimentos para os indígenas a partir do Tratado de Madri e como, atualmente, está a situação da luta dos indígenas por suas terras.

Durante a sessão de discussão e colaboração dos colegas, a professora Ana Terra colocou sua disponibilidade para as intervenções.

O professor Pero Vaz foi o primeiro a se manifestar relatando sua pouca intimidade com Literatura. Segundo ele sua formação acadêmica deixou uma grande lacuna cultural literária. Em seguida elogiou o trabalho de escolha das fontes e questionou o número de perguntas direcionadas aos estudantes. Na concepção desse professor, o volume de perguntas está apropriado para uma situação de pesquisa científica e afastadas do cotidiano escolar; para ele uma pergunta é o suficiente. E, neste sentido, diz que em seu ponto de vista a professora Ana Terra poderia reestruturar o número de perguntas. Fala também sobre a necessidade de os professores historiadores, de um modo geral, terem clareza sobre o que desejam discutir com os estudantes a partir do conteúdo selecionado. Exemplifica com categorias do campo de estudo da Educação Histórica como empatia, sentido, significância, temporalidade entre outros sua intenção é analisar as respostas e, a partir delas encontrar a categoria a ser seguida. Em suas palavras “Se você quer observar um desses itens então produz uma questão sobre o que deseja discutir”. E segue exemplificando a partir da categoria sentido. Sua prática lhe permite instigar o estudante a escolher uma ou duas fontes entre as apresentadas por ele. Nesse momento, já apresenta o enunciado da produção da narrativa, desse modo o aluno vai às fontes e diante da sua escolha e da produção da narrativa o professor tem

condições de observar qual o sentido histórico atribuído. É possível a verificação a partir de uma das quatro operações mentais, a motivação, e através do modo como esse estudante compreende a presença do eu, do nós e do outro na cultura histórica.

Segue afirmando que o número de questões maior auxilia na caracterização dos estudantes, mas em situação normal de aula é preciso, segundo ele, ter estratégias para envolver os estudantes sem passar do ponto prolongando-se demasiadamente. Assim a contribuição do professor foi no sentido do cotidiano, porque o número de questões leva a um esgotamento do assunto e pode, ao estender-se demais, conduzir ao desinteresse do estudante.

A professora Ana Terra aceitou a intervenção e agradeceu afirmando que sente tranquilidade ao perceber que uma questão pode ser suficiente. Sente-se confiante em colocar em prática o trabalho com fontes na perspectiva da Educação Histórica, afirmando que, quando em suas experiências anteriores o tempo dedicado a uma discussão foi muito longo, porque sua intenção era esgotar todas as possibilidades e fontes relacionadas ao tema em estudo, pode perceber o interesse dos estudantes diminuir. Diante disso, decidiu tomar como eixo norteador a situação dos indígenas e sua questão com a terra. Para isso resolve reorganizar o trabalho mantendo as Tratado de Madri e o excerto da obra literária. Ao que o professor Pero Vaz acrescentou a possibilidade de trazer a discussão para a atualidade inserindo uma fonte atual e discutindo as dimensões temporais presente, passado e futuro, categoria que foi contemplada pela professora em suas questões. Diante desse argumento, a professora Ana Terra considerou ser possível voltar ao material e refletir sobre os questionamentos reestruturando-os com um ou mais objetivos definidos previamente.

O professor CAS pede a palavra e traz uma reflexão sobre a complexidade de aplicar a teoria no contexto escolar, isto é, a questão teórica quando pensada academicamente é tranquila, mas sua execução na vida cotidiana escolar não é tão simples quanto parece. Neste sentido, contrapõe a visão do professor Pero Vaz, citando um trecho do texto do professor Jörn Rüsen sobre o fazer do professor em sala de aula. Sua experiência e seu conhecimento, ainda em construção, sobre os processos de aprendizagem no campo da Educação Histórica lhe conduzem a afirmar que para a inserção desse pressuposto teórico é necessário cumprir alguns passos: a) o primeiro seria o número, o objetivo e a relevância das perguntas a serem feitas

para cada fonte, e isso não é tarefa simples; b) o número de aulas necessariamente precisa ser maior quando se aplica o pressuposto da Educação Histórica; c) defende que um número maior de questões pode permitir ao estudante refletir apoiado em diferentes fontes a respeito de um mesmo tema ou conteúdo. Por tudo o que expos afirma que não é necessário diminuir o número de perguntas, ao contrário deve mantê-las, pois poderão agir como um roteiro para a construção da narrativa final solicitada para o estudante. A professora Ana Terra ouve atenta a explanação do colega analisa sua própria produção afirmando que talvez intuitivamente tenha criado as perguntas pensando exatamente na construção da narrativa final do aluno. Essa intuição é atribuída à necessidade de direcionamento surgida em consequência de experiências frustrantes nas quais suas solicitações trouxeram respostas simples como sim e não, sem justificativa e a produção final não atingiu o objetivo mínimo esperado por ela.

O professor Oliver inicia sua explanação apresentando as dificuldades metodológicas e condições precárias de trabalho a que os professores são submetidos; faz referência à pressão do currículo proposto que entende o estudante como depositário de um conhecimento acumulado e expressa a complexidade técnica e metodologia do trabalho com fontes no sistema de ensino remoto e nos aplicativos do Google. Apesar de todos esses pontos espinhosos que precisam ser enfrentados no cotidiano escolar ressalta a importância do uso de fontes no processo de aprendizagem histórica. E corrobora com a colocação do professor Pero Vaz sobre a necessidade de uma fonte da atualidade para trabalhar com a questão das terras indígenas. Sua sugestão é apresentar um documento que mostre como o governo atual trata essa questão. E, justifica seu posicionamento com uma das premissas da Educação Histórica – a vida prática. Como forma de reforçar sua explicação citou Schmidt (2020) e sua discussão sobre formação do pensamento histórico no processo de aprendizagem histórica trazendo à tona a necessidade de investigar qual ou quais conteúdos e discussões fazem sentido para os jovens estudantes. O professor Oliver concorda com o dilema apresentado pelos colegas sobre que perguntas fazer, quantas e por qual motivo fazê-las? Pondera que as situações da práxis escolar norteiam o trabalho do professor, mas que há dificuldades, por exemplo, em como chegar na percepção do que faz sentido para os estudantes nos espaços nos quais ele trabalha. Como selecionar os conteúdos? De que maneira saber o que faz sentido para os estudantes? De modo que o aluno reflita e ao voltar para a vida prática não

seja apenas uma informação ou autoafirmação de conhecimento doloroso, mas que seja possível abrir para uma perspectiva de mudança, de reconhecimento, de transformação. Que perguntas fazer para atingir esse nível de trabalho? O relato do professor é de grande dificuldade em executar essas ações.

Ainda tateando o trabalho com a fonte literária o professor Oliver conjectura que o melhor caminho seja apresentar uma fonte da atualidade, uma fonte de um historiador e uma fonte literária. Sua justificativa para esse encaminhamento se baseia na necessidade de apresentar ao aluno a diferença entre a escrita do historiador e do literato, porque o estudante tem que saber diferenciar o que é o trabalho do historiador e o trabalho de uma obra literária feita por um escritor. Afirmar ser primordial uma vez que são produções metodologicamente distintas.

No processo de trabalho com a Educação Histórica o professor/historiador pode utilizar como fonte tanto um documento como um texto de ficção histórica, mas esse professor ainda encontra dificuldade em perceber a Literatura como fonte histórica. Isso fica comprovado quando afirma “fonte literária é diferente, por exemplo, de uma fonte que é uma fonte escrita”, em outro momento afirma “meu medo é que o aluno assuma a historinha como verdadeira e pronto” e em seguida “como trabalhar com a fonte literária? Não sei, só sei trabalhar com a fonte histórica.” A partir da questão 9 procura modos de resolver esses impasses, buscando diferenciar o que é real do que é fictício e as diferenças entre os estilos e formatos de cada texto/gênero. Afirmar textualmente, “eu sei trabalhar com fonte histórica, mas com fonte literária não”. Todos esses questionamentos demonstram que esse professor não assumiu ainda o texto de ficção histórica como uma fonte histórica.

Professora Ana Terra afirma que trouxe a questão 9 por entender que fonte literária tem uma diferença da fonte histórica, do verdadeiro vestígio do passado, por isso, a fonte literária precisa ser tratada de uma outra forma.

Em seguida a professora afirma que ao pensar na fonte em si tem uma preocupação bastante relevante, que o trabalho com a fonte literária seja considerado como ilustração do contexto. Foi para evitar essa situação que agregou outras fontes. Contudo, esse volume de material fez com que ficasse em dúvida da eficácia metodológica por causa do tempo empregado na discussão. Ao mesmo tempo se optasse por não apresentar todas as fontes vinha-lhe a sensação de falta, ou seja, é necessário explicar e mostrar as diferenças entre Literatura e História. Outra situação

são os possíveis tratamentos dados à fonte literária; no entender da professora ao menos dois. O primeiro sob a perspectiva do conteúdo substantivo que está sendo ensinado e qual a motivação do autor, por que Érico Verissimo vai estudar o passado, qual seu objetivo ao escrever essa obra? Sua posição é de trabalho na relação com o conteúdo e, assim o estudante deve entender as diferentes formas de escrita que representam o passado.

A professora Claire é a próxima a comentar a exposição. Inicia expressando sua concordância com a forma como a fonte literária foi escolhida, a afetividade, fazendo uma rápida explanação sobre sua relação afetiva com alguns textos literários e, também com sua própria escolha. Em sua experiência como docente conhece um número significativo de professores que seleciona conteúdos, discussões e fontes a partir de suas preferências e afinidades. Afirma ainda que a liberdade de escolha está no limite e nas possibilidades oferecidas pelo currículo seguido nas instituições escolares. Não há, portanto, liberdade total, mas sem dúvida existe um espaço de manobra para trabalhar com textos, fontes e materiais com os quais o professor tem maior afinidade. Exemplifica indicando sua preferência e facilidade para fazer questões para as fontes imagéticas sejam fotos, gravuras ou pinturas. Tal facilidade é resultado do exercício e trabalho constante com fontes dessa natureza, contudo é muito difícil realizar questões para a fonte literária. “Quando coloco uma imagem e faço perguntas sobre ela eu tenho uma intenção clara, objetivos definidos e um trajeto de discussão traçado, isso ainda não acontece com a fonte literária.” A professora Claire atribui esse embaraço ao fato de ter deixado de ser uma leitora proficiente de obras literárias.

Outro ponto nefrálgico do trabalho com fontes, no momento, está intimamente ligado ao modelo remoto de ensino. A professora Claire sente rigidez, certa vigia e controle tanto sobre o conteúdo a ser ministrado quanto em suas intervenções pessoais. Isso causa receio em iniciar discussões com os estudantes e suas colocações serem mal interpretadas, pois os professores estão em um momento bastante delicado, no qual não é possível observar as reações dos estudantes, seus comentários estão limitados por vários motivos impossibilitando que as intervenções dos docentes sejam completas, que dúvidas sejam esclarecidas. O sistema remoto causa muita dúvida, insegurança e gera incertezas de todos os níveis imagináveis.

Sobre uma experiência na rede municipal de Araucária, a professora Claire relata a existência de um programa⁵⁵ no qual cada estudante tinha um computador com acesso à *internet* a disposição durante a aula. Com esse recurso o professor tinha maior facilidade para estimular o estudante a explorar e buscar fontes imagéticas na rede mundial de computadores. As aulas eram presencias, o tema era apresentado e brevemente discutido, em seguida os estudantes partiam para a pesquisa e, dessa forma era fácil trabalhar com a tecnologia. Nessa situação era possível encaminhar um trabalho de modo que o estudante escolhia as fontes e, a partir de suas escolhas, ficava relativamente fácil levantar hipóteses sobre qual ou quais sentidos o estudante atribuía àquele conteúdo ou àquela fonte.

“Se o aluno escolhe a fonte eu pergunto por que escolhe essa fonte? Então, é mais fácil que venha dele. O que o motivou, ...” Esse é o caminho para as aulas no campo da Educação Histórica. Infelizmente, para a professora Claire, não é possível neste momento realizar um trabalho neste nível, por causa das condições efetivas de trabalho dos docentes e das situações expostas anteriormente no que se refere ao engessamento do conteúdo e o controle imposto pela mantenedora.

Sobre as questões colocadas pelos professores CAS e Pero Vaz relacionado ao número de questões para cada fonte. Em relação à dificuldade em estabelecer o número de perguntas, a professora Claire afirma que

“[...] nesse contexto em que estamos escolhendo uma fonte literária e mais uma organizo um número maior de perguntas, talvez três ou quatro, quem sabe até cinco perguntas. Porque vou estender a discussão por mais aulas [...] e as respostas podem ser orais, então isso agiliza e dinamiza a aula. Mas no final do trabalho [...] considero que é importante solicitar uma narrativa. Essa sim será para analisar e categorizar ou avaliar o rendimento do aluno. Essa narrativa devemos fazer a relação passado presente, assim me permite observar a compreensão da temporalidade [...]”

Continuando suas considerações o próximo ponto levantado refere-se às carências de orientação, conteúdo ou temas relevantes para cada alunado. Sobre esse tema levantado pela professora Ana Terra, a professora Claire apresenta seu

⁵⁵No ano de 2009 o município de Araucária iniciou a implantação do Projeto UCAA (Um Computador Por Aluno em Araucária) com recursos do próprio município. O UCAA foi estruturado seguindo os parâmetros do Governo Federal UCA (Um Computador por Aluno). Esse programa propunha inclusão digital vinculada ao processo de formação continuada dos professores da rede de ensino. Informações disponíveis em <https://silo.tips/download/mostra-de-projetos-ucaa-um-computador-por-aluno-em-araucaria>. Acesso em 29 de maio de 2021.

trabalho com a categoria jovem como uma possibilidade de reflexão. Cita alguns pesquisadores e pesquisadoras ligados ao LAPEDUH e suas discussões sobre o conceito da categoria jovem, traz as pesquisas para explicar sua estratégia no início de um novo ano letivo quando ainda não conhece o grupo de estudantes para quem irá ministrar suas aulas. Afirma que abordar temas que envolvam o jovem é um excelente método para suprir carências e envolver os estudantes nas discussões, porque estes se reconhecem como sujeitos ativos em diferentes espaços temporais.

As intervenções da professora Claire demonstram como sua experiência profissional e acadêmica lhe permitem relacionar a teoria e a prática em sala aula de modo a atender as demandas de carências dos estudantes com a Didática da História como pensada pelo campo da Educação Histórica.

O professor CAS reinterpreta a discussão sobre como o professor de História classifica um texto literário como romance histórico “para trabalhar com o romance histórico eu tenho que ter um conhecimento para classificar o romance como histórico, porque eu enquanto historiador tenho que ver em que passado que eu vou [...]” com auxílio de Frederic Jameson (2007) é possível refletir sobre esse aspecto, nas palavras do autor

O romance, portanto, não é apenas a representação de um período de transição histórica, mas também, e em larga medida, a encenação de uma revolução e uma contra-revolução; em outras palavras, de um daqueles eventos históricos paradigmáticos, como a própria guerra, que sempre devem estar no centro de um romance histórico – na minha opinião – para que ele se qualifique como tal. (JAMESON, 2007, p. 188)

Seguindo o ponto de vista de Jameson um romance histórico precisa ter em seu enredo um fato histórico relevante que sirva como guia ou mote.

O professor Oliver infere que, a partir de Jameson, no trabalho com fonte literária, é indispensável que haja perguntas que levem o estudante a reconhecer qual é o fato histórico que está representado naquele texto. Como exemplo traz o romance *Oliver Twist*, no qual personagem Oliver talvez não tenha existido, mas representa um grupo ou uma classe de pessoas que viveram e sofreram os percalços de crianças trabalhadoras em condições mínimas, sendo exploradas, sem leis trabalhistas ou de proteção à criança. Para o professor Oliver, se o estudante conseguir perceber isso na discussão da narrativa de ficção histórica a fonte passa a fazer sentido e, portanto,

trabalhar com ela poderá levar o jovem a perceber as relações temporais e reconhecer traços do passado no presente.

Outra reflexão do professor Oliver é relacionada à necessidade de trabalhar com tipos variados de fontes começando com as canônicas, por exemplo, uma imagem ou texto de historiador primeiro e em seguida com a fonte literária. Na sua concepção é necessário apresentar o conteúdo ou tema para o estudante e só depois a Literatura, porque isso facilitará no reconhecimento do evento historiográfico.

A professora Claire faz uma provocação e pergunta se a fonte literária não pode realmente ser a primeira a ser apresentada. Seu argumento é que todas as fontes são representações, sejam elas as que constam no material didático ou as trazidas pelo professor. Sempre que o professor traz uma fonte e faz o recorte a ser trabalhado já houve uma seleção de um conteúdo a ser discutido, afirma a professora Claire. Segue defendendo a ideia de que a ordem escolhida para apresentação da fonte literária não é relevante, a relevância está no modo como será apresentada, o contexto de produção e o fato histórico explicitado. Alerta ainda sobre o perigo de fazer uso da fonte literária como pano de fundo ou ilustração.

A professora Ana Terra resolve, a partir das exposições dos professores Oliver e Claire, reorganizar a segunda seção da questão 9 para que fique com o seguinte enunciado “Indique qual parte da narrativa é histórica e qual é ficcional”. Seu entendimento é de que com essa questão os estudantes serão estimulados a encontrar o fato histórico representado no interior da ficção histórica, conseqüentemente, trata do sentido histórico e como reverbera na formação da consciência histórica do jovem estudante. A necessidade de esclarecer o que é ficcional do que é histórico surge para a professora Ana Terra porque ela ainda não compreende a ficção histórica como vestígio; o vestígio é a fonte documental, o monumento, a foto.

A professora Claire e suas preocupações

No dia 1 de abril de 2021 a professora Claire trouxe algumas fontes e atividades para discutirmos. O conteúdo substantivo selecionado foi o Golpe Civil Militar de 1964 no Brasil para o 9º ano do Ensino Fundamenta II. Depois da seleção do conteúdo iniciou a busca por fontes literárias. A primeira possibilidade foi a versão

adaptada para jovens da obra “Os Sertões”, mas ela não ficou satisfeita e continuou com a busca, já que sua intenção era encontrar um texto originalmente escrito para jovens e não uma adaptação. Aqui cabe lembrar que a professora Claire já realizou algumas pesquisas e trabalhos explorando o conceito de jovem⁵⁶, juventude e demonstra apreço por essa categoria, justificativa plausível e suficiente para eleger uma narrativa juvenil como fonte literária.

Durante suas pesquisas recordou da obra *Meninos sem pátria* de Luiz Puntel, publicada em 1981. Essa e outras obras citadas fizeram parte da formação de leitora infanto-juvenil de Claire que era bastante estimulada por suas tias professoras, que a presentearam com vários volumes da coleção Vagalume. Portanto, as memórias afetivas e as leituras feitas na época do Ensino Fundamental II foram o mote. Esse aspecto emocional foi acrescido de um motivo acadêmico quando Claire reencontrou uma reportagem datada de 2018⁵⁷ sobre a censura e proibição da obra por um colégio privado na cidade do Rio de Janeiro. A censura aconteceu por solicitação de um grupo de pais e responsáveis que julgou ser um livro que fazia apologia ao comunismo, portanto, era doutrinador. A obra foi retirada do currículo, e o fato causou grande polêmica à época. Outro fato instigante é que, em 2018, o romance *Meninos sem pátria* estava na 23ª edição e com mais de um milhão de cópias vendidas. Esses elementos ofereceram as justificativas para o trabalho com essa fonte.

Claire explica que desde 2009, quando entrou em contato com os pressupostos da Educação Histórica como professora do município de Araucária, passou a aprofundar seus estudos que já estavam voltados para a criticidade num trabalho docente que fizesse sentido para os alunos. Essa experiência docente vinha de seu tempo de magistério com a modalidade de Jovens e Adultos o que lhe fez perceber a aproximação com Paulo Freire e trouxe uma perspectiva de trabalho mais humana. Dito isso, fica bastante claro que as escolhas da professora não são aleatórias, tão pouco o modo como encaminha as discussões sobre o conteúdo

⁵⁶Durante o encontro professora Claire citou seus próprios trabalhos docentes, pesquisas e publicações que tomam o jovem como sujeito, além de comentar sobre pesquisas de mestrado e doutorado como de Lucas Pydd Nech, que realizaram pesquisas com a categoria jovem.

⁵⁷Escola católica do Rio censura livro acusado de ser de esquerda disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/#:~:text=Meninos%20sem%20P%C3%A1tria%20faz%20parte,divulgada%20no%20in%C3%ADcio%20do%20ano.&text=Autor%20de%20dez%20livros%20juvenis,escolas%20h%C3%A1%20quase%20quarenta%20anos>. Acesso em 29 de maio de 2021.

substantivo eleito para esse exercício, Regime Militar, com ênfase para os temas repressão e censura pensadas no presente e no passado.

Sobre a fonte 1, *Meninos sem pátria*, dois excertos foram selecionados; o início da narrativa e a cena final, porque trazem exatamente a possibilidade de discutir questões ligadas à repressão e à censura. A partir da leitura do trecho acontecerá a contextualização da fonte com explicações sobre quem é o autor, ano de publicação e outros detalhes. Entre as particularidades, Claire traz o motivo que conduziu Luiz Puntel a produzir essa obra. Ele, Puntel era professor de Língua Portuguesa da educação básica e recebeu um estudante vindo de um país africano e na interação tomou conhecimento de que se tratava de um exílio. A história do estudante fez com que rememorasse a experiência vivida por um amigo jornalista em meados dos anos 1960. Segundo a professora Claire sempre que trabalha com fontes tem como prática referenciá-las.

A primeira parte do romance apresentado é composta por um diálogo entre dois personagens sobre o arrombamento do jornal O Binóculo. Foram elaboradas quatro questões, sendo a primeira uma solicitação de descrição dos acontecimentos e da cena a que estão expostos os personagens. A segunda pergunta é bastante aberta e pede que seja localizado o espaço temporal do acontecimento. Com relação à pergunta professora Claire fica em dúvida se deve ou não deixar um trecho maior no texto, pois esse facilitaria o levantamento de hipóteses sobre a data aproximada da cena. Nessa circunstância a reflexão está baseada na didática do ensino de Língua Portuguesa com foco em interpretação de texto, mais especificamente no reconhecimento de informações explícitas e implícitas no texto, no processo de aprendizagem. Esse elemento se constitui em um tópico para reflexão porque os estudantes necessitam de estratégias diferentes de leitura. Isto é, quando as perguntas têm como objetivo o reconhecimento de informações implícitas a estratégia de leitura é menos elaborada, uma vez que o texto em estudo traz a resposta 'pronta'. Ao passo que seu objetivo é localizar informações explícitas, as estratégias de leitura são mais complexas e exigem do estudante o estabelecimento de relações intertextuais, inferências e conexões muitas vezes externas ao texto. A terceira questão está igualmente relacionada ao tempo, solicitando uma reflexão dos estudantes no que se refere ao passado e ao presente. Como última pergunta os

estudantes devem levantar hipóteses sobre a continuidade da narrativa, como seguiu a vida daqueles personagens.

A fonte 2 é uma fotografia publicada no jornal O Estado do Paraná, por Edson Jansen. A professora propositadamente deixou-a sem referência de data e inicia a leitura da fonte perguntando aos estudantes se eles já presenciaram uma cena como essa no cotidiano ou se já tiveram contato a partir de outra mídia, filme, HQ. Para as respostas positiva nova questão, as cenas ou ações pertenciam ao passado ou ao presente. Esse conjunto de perguntas tem o objetivo de levar o estudante a refletir e buscar na memória referências que o auxiliem a levantar hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios. É possível que os jovens já tenham tido contato com informações sobre as diversas ditaduras que aconteceram e acontecem no mundo, por isso a professora insiste para que busquem por referências. De acordo com Claire essas discussões, geralmente, são profícuas com grande participação dos alunos. Em seguida pergunta de qual ano ou período histórico é a fonte e na sequência solicita que analisem a foto de modo mais detalhado, descrevendo-a e respondendo o que está acontecendo e quem seriam as pessoas envolvidas no episódio. Para finalizar pede para refletirem sobre o que poderia ter acontecido com o jovem que aparece em primeiro plano na foto. Após todas as reflexões e inferências a professora passa a dar algumas informações e a analisar junto com os estudantes a fonte imagética, a estética em preto e branco e a época em que foi tirada, chegando à data; desse modo, é possível pensar sobre os acontecimentos históricos que faziam parte daquele momento. Assim a discussão com os estudantes poderá trazer diversos elementos para aprofundar os conhecimentos históricos. As questões elaboradas pela professora têm como objetivo observar os conhecimentos prévios e as reações provocadas pelas fontes trabalhadas. As leituras do excerto, da foto e as atividades fazem parte do primeiro momento dessa discussão, com a duração de duas horas aula aproximadamente.

O segundo momento do trabalho trará a fonte 3, novo trecho da obra *Meninos sem pátria* que apresenta o fim do exílio e a volta do jovem Marcão para o Brasil. A professora chama atenção para “De dentro do avião, Marcão viu, emocionado, o amigo Pierre empunhando uma faixa de despedida e Claire acenando adeus. Ricardo veio correndo chamar-me.” Cenas semelhantes a essa são frequentemente encontradas em manuais didáticos, filmes e fotografias de pessoas em momentos de

despedida com bandeiras e acenando lenços. É possível que apresente uma imagem dessas para ampliar as referências dos alunos sobre o fim do exílio político.

A fonte quatro é uma reportagem retirada do jornal *online* Resistência, do Centro Politécnico/UFPR e traz o jovem da foto (fonte 2, 1968) Dr. Zequinha (2014) emocionado por estar no campus universitário ainda lutando contra as atrocidades do período da Ditadura Civil Militar brasileira. As fontes três e quatro ampliam e aprofundam as discussões do tema e possibilitam reflexões relacionadas à temporalidade, passado, presente e futuro.

Como narrativa final a solicitação foi “Escreva um pequeno texto explicando qual foi o aspecto do passado (estudado) que mais chamou a sua atenção.” Claire deixa assim amplo exatamente para saber o que interessa mais aos jovens no passado estudado a partir dessas fontes.

O professor Oliver fala que em alguns manuais didáticos o conteúdo aparece como regime militar e não como golpe e essa nomenclatura pode também ser discutida com os estudantes. O tema é bastante polêmico e instigante de tal modo que o professor Oliver informa ter escolhido esse conteúdo para sua aula didática em um concurso público, também na perspectiva do jovem, por afinidade pessoal e emocional, uma vez que era participante ativo nos movimentos estudantis.

Com relação ao material da professora Claire algumas observações privilegiam informações implícitas, ou seja, questionam e levam o estudante a buscar fora do texto as informações para chegar à resposta, principalmente as ligadas ao tempo. Para Oliver esse método é muito interessante, porque em sua experiência profissional percebe uma dificuldade substancial do aluno em ler legendas e encontrar informações nelas inscritas.

Continua apresentando sua experiência no trabalho com documentário Anos de Chumbo, que discute a ditadura e o futebol. A cultura juvenil e a cultura nacional estão intensamente ligadas ao futebol, por isso trabalhar a partir de um elemento cultural chama bastante a atenção dos estudantes. A observação vem para demonstrar como cada docente tem formas diferentes, fontes distintas para abordar o conteúdo e que o privilegia a partir de uma seleção bem própria, pessoal.

Seguindo a análise da proposta oferecida por Claire, o professor exalta o fato de haver iniciado com a fonte literária e a coerência dessa estratégia, porque em encontros anteriores ele havia questionado essa possibilidade e, provou que é

possível iniciar pela fonte literária sem nenhum problema. Conforme o professor, foi interessante perceber como pode ser instigante para o estudante começar desse modo. Outro ponto positivo apontado por Oliver são as fontes que apresentam o mesmo sujeito em momentos históricos distintos. O jovem Zequinha em 1968 enfrentando a polícia com um estilingue durante um protesto no período ditatorial e num passado recente, o senhor Zequinha, agora médico, lançando um livro na Universidade Federal do Paraná. Contudo, mais importante foi a percepção de que com poucas questões é possível trabalhar com os pressupostos da Educação Histórica, não sendo necessário perguntas com rigor metodológico científico, exatamente como já comentado em outros encontros. A prática da sala de aula pode ser observada como um elemento de pesquisa, mas não é a pesquisa em si, por isso o número menor de fontes foi eficiente para o trabalho com o estudante.

Com relação à ficção histórica surgiu uma dúvida didática. Antes de trabalhar com a fonte deve-se fazer a contextualização da obra literária, apresentar o autor, momento de produção e outros aspectos do contexto de produção? Essa dúvida se justifica porque o professor Oliver ficou entusiasmado em aplicar mais atividades com esse dinamismo.

Respondendo aos questionamentos de Oliver, a professora Claire afirma não ter sido intencional colocar a ficção histórica iniciando o trabalho e que escolheu trechos que podem mobilizar o interesse dos jovens. Partiu de sua experiência profissional e afirma que os jovens têm conhecimentos sobre a ditadura adquiridos em espaços não escolares, como em filmes, jogos, notícias, livros. Sobre a dúvida em que momento expor o contexto de produção da obra literária, Claire explica que o trecho selecionado tem potencial para a discussão sobre o momento histórico e isso não foi aleatório. O diálogo entre os personagens permite aos estudantes identificarem informações explícitas no texto e, desse modo, levantam hipóteses de que o ataque ao jornal não foi um simples roubo, foi um ato de violência e repressão. Houve a omissão de um trecho da narrativa em que os personagens estavam brincando, jogavam uma partida de futebol de botão e um deles fazia a locução do jogo. Esse trecho foi retirado porque seria muito simples a identificação do tempo histórico, pois nomes de jogadores da seleção brasileira de futebol da época faziam parte da transmissão da partida. A professora optou por oferecer um grau maior de dificuldade aos estudantes porque seu objetivo era investigar as ideias tácitas com essa atividade.

A partir dessas reflexões o conteúdo é apresentado, discutido e outras informações são apresentadas como, material didático e paradidático. Nessa atividade o foco é a repressão e a censura. Diante disso, Claire afirma apresentar informações que instiguem o estudante a saber mais sobre a narrativa. Ela deseja que mesmo depois da aula os jovens continuem com o desejo de conhecer mais tanto sobre a obra quanto sobre o conteúdo. “Como eu vou tocar esses alunos?” O desejo de Claire ao trabalhar com fontes é que o estudante demonstre na sua narrativa o percurso que fez na complexização do seu sentir histórico, como suas perspectivas e expectativas humanas foram sendo modificadas com e a partir das discussões e das reflexões que leva até eles.

Sobre o número de fontes Claire afirma ser uma prática sua de muito tempo apresentar poucas fontes porque, em sua opinião, é mais eficaz para trabalhar as diferentes temporalidades. “Pensei dessa forma: como essa fonte pode auxiliar o estudante a relacionar presente passado e futuro e desse modo consiga se orientar no tempo e pensar foi diferente, foi igual pode mudar?”

Professor Pero Vaz faz uma longa reflexão sobre metodologia trazendo discussões basilares de Educação Histórica com a aula oficina de Isabel Barca. Segue explanando a contribuição da Unidade Temática Investigativa proposta por Lindamir Zeglin Fernandes e chega à Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt com o objetivo de discutir o percurso da professora Claire com a seguintes perguntas. “O que você deseja é a interpretação das fontes? Deseja que os estudantes retirem as evidências das fontes?” As questões são retóricas para discutir um elemento didático metodológico que indique qual o caminho o professor ou professora deseja seguir. Ao fazer uma pergunta para a fonte é possível direcionar a discussão com os estudantes para o conteúdo, para o tema ou para algumas categorias que definem a Educação Histórica como, o sentido histórico, a multiperspectividade temporal ou de fontes. Desse modo, justifica o seu modo de trabalho no qual apresenta uma fonte, faz uma questão discute, reflete e em seguida apresenta outra fonte para a qual elabora pergunta com objetivo de observar se houve modificação ou complexização do conhecimento histórico do estudante. Diante disso, a conclusão que fica é a de que os professores dispõem de caminhos variados para observar a interação dos estudantes com as fontes e como estes percebem as mudanças e a forma mais humanizada de olhar para o passado, compreendendo o presente, e com um olhar

para o futuro. A teoria auxilia os docentes a localizarem na vida prática os processos metodológicos e científicos da área e, assim balizam o trabalho efetivo junto aos alunos. O trabalho com fontes, do modo como defendido pela Educação Histórica e desenvolvido por esse grupo, demonstra na vida cotidiana, na sala de aula os efeitos e qualificativos oferecidos intelectualmente a partir das produções de narrativas dos estudantes. A construção do pensamento histórico se efetiva a partir da experiência histórica produzindo o sentido histórico que produz mudança no pensar e no agir dos indivíduos inseridos neste debate.

Claire corrobora com as palavras de Pero Vaz e afirma que sua prática docente está muito conectada com os pressupostos da Educação Histórica há vários anos, desde que era professora na rede municipal de Araucária. Neste momento também faz um histórico das pesquisas dos professores de Araucária assessorados pelo LAPEDUH. Com relação as questões feitas por Pero Vaz, explica que o suporte para suas aulas é sempre a fonte, às vezes não funciona exatamente como o previsto, mas de modo geral os frutos são bons. Nesse exercício especificamente deseja a formação da consciência histórica para orientação temporal e que seu ponto de partida é definir quais os objetivos com as fontes e, principalmente qual o ponto de chegada pretendido com essas temáticas nesse momento. Em aulas presenciais provavelmente haveria comentários dos estudantes sobre fatos do cotidiano próximos da censura que têm sido relativamente frequentes nos últimos tempos, inclusive com o acionamento de leis que não fazem mais sentido, porém continuam em vigor. Discussões como essas são representativas de carências de orientação relativas ao passado e ao presente. Assim sendo, servem como mote para o desenvolvimento das aulas, infelizmente, com as aulas remotas, muito desse contato está perdido. Por isso, Claire lança mão de suas experiências anteriores na escolha das fontes, por considerar que o jovem terá interesse pela vida de outros jovens. Com relação à elaboração da narrativa final o enunciado é bastante simples, porque o importante é observar a expressão do pensamento sobre o passado. No momento da análise da narrativa a professora verifica se houve menção à fonte histórica trabalhada, se houve percepção da passagem do tempo e se a constituição de sentido foi baseada na experiência vivida. Ao questionar as fontes o objetivo principal da professora é que o aluno reflita sobre as diferentes temporalidades e, desse modo, relacione presente,

passado e futuro. “Eu quero que a narrativa e a constituição de sentido sejam mais elaboradas, mais complexas.”