



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Ianny Carla da Silva Melo

**A EDUCAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E A UTILIZAÇÃO DA
LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA**

Arcoverde

2024

Ianny Carla da Silva Melo

**A EDUCAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E A UTILIZAÇÃO DA
LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância – EADTEC, Polo Gravatá, como requisito para obtenção do grau de Licenciado/a em História.

Orientador: Prof. Lucas Mariani Corrêa

Arcoverde - PE

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerado automaticamente, mediante dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M528e Melo, Ianny
A EDUCAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA:
UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA / Ianny Melo. - 2024.
64 f. : il.

Orientador: Lucas Mariani Correa.
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em História, Recife, 2024.

1. História. 2. Literatura. 3. Metodologia. 4. Ensino. 5. Interdisciplinaridade. I. Correa, Lucas Mariani,
orient. II. Título

CDD 909

Ianny Carla da Silva Melo

**A EDUCAÇÃO HISTORIOGRÁFICA E A UTILIZAÇÃO DA
LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA POSSIBILIDADE
METODOLÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de
Licenciatura em História da
Universidade Federal Rural de
Pernambuco, pela Unidade
Acadêmica de Educação a
Distância – EADTEC, Polo
Gravatá, como requisito para
obtenção do grau de
Licenciado/a em História.

Aprovado em: ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Lucas Mariani Corrêa (Orientador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

NOME (1º avaliador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

NOME (2º avaliador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para a realização do meu sonho de concluir o nível superior. A minha mãe, **Maria do Socorro da Silva Melo**, que contribuiu à sua maneira. A minha tia, **Maria de Lourdes Melo Rodrigues**, que presenteou-me com um notebook, possibilitando assim que eu pudesse cursar a faculdade. Também agradeço aos meus primos, **Marcos Vinícius Melo Rodrigues** e **Laís Camila Melo Rodrigues**, que ajudaram-me bastante com toda a papelada do curso.

Não posso deixar de citar os meus colegas de curso, que contribuíram com a minha jornada na faculdade. Não posso citar todos, mas quero dar um agradecimento especial para **Elenice Farias**, **Jamilly Maria Barbosa**, **Leonardo Queiroz** e **Sévio Rocha**.

Preciso citar as minhas professoras de história do ensino fundamental e Médio, professoras **Ívis**, **Socorro Siqueira** e **Viviane Catolé**, que fizeram crescer a semente da historiografia dentro de mim. Também quero agradecer à Escola de Referência em Ensino Médio de Arcoverde (EREMA), que contribuiu com a minha educação. E um agradecimento especial a “amiguinha”, minha professora de literatura durante o ensino médio, **Érica Chalegre**, que semeou a literatura nacional em minha mente, mostrando-me a grandiosidade das obras brasileiras. Graças a ela, esse trabalho fala da obra “O Cortiço”.

Também agradeço ao corpo docente, aos tutores presenciais e a distância do curso de licenciatura em história, polo Pesqueira. Impossível citar todos aqui, mas alguns merecem destaque, como **Rosilene Costa**, nossa tutora presencial, que fazia tudo dentro do possível para nos ajudar, a professora **Ayalla Oliveira Silva**, uma grande professora, a **Marta Margarida**, coordenadora do curso e ao meu orientador, **Lucas Mariani Corrêa**, que foi muito paciente e um excelente orientador, além de ter sido um dos melhores professores do curso. Preciso citar também a famosa “ruralinda” (UFRPE) que permitiu-me concretizar esse passo tão importante.

Por fim, quero agradecer a todos que contribuíram de alguma forma. Aos meus familiares, como a minha sobrinha **Ingrid Witória Silva Santos Melo**, aos amigos, como **Josyane Brito**, e aos demais que passaram em minha vida e deixaram coisas boas. Obrigada a todos.

Dedico este trabalho a minha mãe, **Maria do Socorro da Silva Melo**, que ajudou-me à sua maneira. E a minha tia, **Maria de Lourdes Melo Rodrigues**, que sempre me apoiou.

Resumo

A princípio a literatura e a história podem parecer opostas, pois uma busca o imaginário e a outra o real. Contudo, se analisarmos em profundidade, elas têm algo em comum, buscam entender a vivência humana e é esse o ponto que podemos explorar. Quando levamos a literatura para uma aula de história podemos trazer essa análise da vivência humana escrita nos livros literários e aquelas vivências reais explanadas pela história. O conjunto de ambas as disciplinas pode engrandecer o estudo da história. Nesta pesquisa, visamos explorar a problematização da utilização da literatura no ensino de história na busca de um aprendizado mais abrangente. Tendo como objetivos discutir o ensino de história atual, debater sobre a literatura como fonte historiográfica e trazer trechos de obras literárias que podem ser utilizadas nas aulas de história, como o Cordel. Sendo assim, o presente estudo consiste em uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo. O objetivo é fornecer informações que possam servir de guia para ações de mudança da realidade. Nesse sentido, os resultados serão apresentados sobre as formas qualitativas, com base em informações coletadas de fontes primárias e secundárias, incluindo revisões bibliográficas, estudo de casos e prática em campo através do estágio. A execução da pesquisa inclui, primeiramente, o levantamento de dados secundários e a revisão da literatura. Posteriormente, volta-se para os estudos de casos, visando à solidificação teórica, e a prática em campo, que analisará a capacidade prática da pesquisa. Por fim, compreender a literatura como uma fonte que pode ser explorada pela historiografia e que tem grandes potenciais metodológicos, podendo ser utilizada pelos professores nas aulas de história.

Palavras-chave: História, Literatura, Metodologia, Ensino, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

At first, literature and history may seem opposite, as one seeks the imaginary and the other the real. However, if we analyze in depth, they have something in common, they seek to understand the human experience and that is the point we can explore. When we take literature to a history class, we can bring this analysis of the human experience written in literary books and those real experiences explained by history. The combination of both disciplines can enhance the study of history. In this research, we seek to explore the problematization of the use of literature in teaching history in the search for more comprehensive learning. The objectives are to discuss current history teaching, debate literature as a historiographical source and bring excerpts from literary works that can be used in history classes. Therefore, the present study consists of applied research, of a descriptive nature. The objective is to provide information that can serve as a guide for actions to change reality. In this sense, the results will be presented in qualitative forms, based on information collected from primary and secondary sources, including bibliographic reviews, case studies and field practice. The execution of the research includes, firstly, the collection of secondary data and the literature review. Subsequently, it turns to case studies, aiming at theoretical solidification, and field practice, which seeks to analyze the practical capacity of the research. Finally, understand literature as a source that can be explored by historiography and that has great methodological potential and can be used by teachers in history classes.

Keywords: History, Literature, Methodology, Teaching, Interdisciplinarity.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. DISCURÇÃO SOBRE O ENSINO ATUAL DE HISTÓRIA.....	16
2.1 A História do ensino de história	16
2.2 Os currículos, às diretrizes legais e o objetivo da educação historiográfica.....	18
2.3 As abordagens historiográficas recorrentes.	21
2.4 A questão dos livros didáticos.....	23
2.5 A formação inicial e continuada dos professores.....	25
3. A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA NA PRÁTICA.	28
3.1 A interdisciplinaridade	28
3.2 Análise da história sobre a utilização da literatura no Ensino.....	31
3.3 Literatura de Cordel como fonte historiográfica.	35
3.4 Literatura nacional em foco	48
3.5 Literatura universal e a prática em campo.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1. Introdução

Temos uma educação, dentro do ensino de história, que utiliza uma metodologia “quadripartite”¹, que já demonstrou que é limitada e que não satisfaz as necessidades atuais dos discentes. Também temos um currículo escolar que não satisfaz os interesses dos alunos, livros didáticos que não sofrem um processo de escolha adequado e professores que trabalham muito e recebem mal por isso, o que dificulta uma possível formação continuada. Porém, temos uma sociedade que muda constantemente e que exige uma preparação mais rápida e sólida dos profissionais e uma forma abrangente de analisar fontes historiográficas, através da Escola dos Annales², o que exige que o profissional seja um professor-pesquisador constantemente.

Por essas questões, se mostra necessário repensar a educação atual e buscar novas formas de ensino. Em uma sociedade que é altamente tecnológica e que oferece vários estímulos, torna-se importante a busca por metodologias que possam ajudar o professor em sala de aula a atrair a atenção dos alunos. Por isso, esse trabalho se propõe a debater uma possibilidade de metodologia educacional, que envolve a literatura com o ensino de história. Para entender essa metodologia é necessário debater, inicialmente, sobre as fontes historiográficas.

Júlio Aróstegui conceitua fontes historiográficas como “qualquer tipo de documento existente, qualquer realidade que possa aportar um testemunho, vestígio ou relíquia, qualquer que seja sua linguagem” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 489). Dessa forma, as fontes históricas são conceituadas de uma maneira bastante ampla pelo autor, pensamento que se iniciou a partir da segunda metade do século XX, negando dessa forma a tradição positivista. Ele também diz que o assunto da pesquisa é o que define as fontes e a sua busca. Já José D’Assunção Barros conceitua fontes históricas como:

Tudo aquilo que, por ser produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo que este sirva de sinalização aos caminhantes certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios,

¹ Educação “Quadripartite” é um modelo de ensino que divide a história em quatro grandes períodos.

² A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico do século XX que ampliou as possibilidades da utilização de fontes historiográficas.

resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural.
(BARROS, 2019, p.15).

Assim, podemos entender como fontes historiográficas os vestígios deixados pelos indivíduos em um determinado momento da história. Esses vestígios são múltiplos, como já dito pelos autores Aróstegui e Barros. Dessa forma, as fontes, ou vestígios, têm como utilidade realizar a ligação do pesquisador ao passado. Barros (2019) diz que as fontes servem como “máquinas do tempo”, pois elas interligam o observador ao passado observado. São as “janelas” que nos levaram aos atos praticados em momentos anteriores, possibilitando as respostas aos vários problemas que surgem na cabeça dos pesquisadores e estudantes.

Contudo, as fontes também têm limitações. Como dito anteriormente, elas são vestígios do passado, ou seja, são instrumentos que devem ser analisados e interpretados na busca da resolução do problema a ser elucidado. O que leva a outra limitação, pois uma fonte pode ser um “retrato” da resolução de uma problemática, o que pode limitar a visão completa para outro pesquisador que possa utilizar aquela fonte. Então, as fontes são instrumentos limitados que devem ser interpretadas e reestruturadas pelos observadores que buscam a resolução de uma problemática.

Aróstegui fala sobre a taxonomia das fontes historiográficas, ou classificação, necessária para sua organização. Ele traz quatro critérios de taxonomia: o critério posicional, que pode ser direta ou indireta; o critério intencional, voluntárias ou não voluntárias; o critério qualitativo, materiais ou culturais e o critério formal-quantitativo, seriadas ou não seriadas.

No critério posicional, o que é considerado são as fontes diretas ou indiretas, ou seja, a “noção referente ao grau de “originalidade” – informação, diríamos, de primeira mão ou não – deve atender primordialmente à funcionalidade ou idoneidade de uma fonte em relação ao tipo de estudo que se pretende.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 495). Dessa maneira, o grau de proximidade que uma fonte tem com o problema pesquisado definirá se ela é direta ou indireta. Um problema dessas fontes é justamente situar se elas são diretas ou indiretas, pois poderão ser analisadas incorretamente pelo grau de subjetividade que essas definições apresentam em determinados casos.

No critério intencional, são consideradas as fontes testemunhais ou não testemunhais. As testemunhais são fontes produzidas intencionalmente e divididas em materiais e culturais. As materiais são as construções suntuosas, as lápides, as artes fúnebres, as estátuas, etc. As culturais são as inscrições, as crônicas, as fontes orais, etc. Essas fontes intencionais são as que mais podem conter uma tentativa de manipulação por parte de quem as fez. As fontes não intencionais foram feitas involuntariamente. Também são divididas em materiais e culturais. As materiais são os utensílios, mobiliário, arquitetura civil e militar, etc. E as culturais são administração estatal, documentação econômica, administração privadas, etc.

O critério qualitativo considera as fontes materiais e culturais. As fontes materiais consideram a informação trazida na sua própria materialidade, um grande exemplo das fontes materiais é a arqueologia. Já as fontes culturais “são, portanto, praticamente todas as existentes que não são fontes arqueológicas, todas aquelas, escritas, faladas, simbólicas ou audiovisuais, que transmitem uma mensagem em linguagem mais ou menos formalizada.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 500). As fontes culturais também abordam sobre as fontes narrativas e não narrativas. Um problema das fontes materiais é uma possível má conservação total ou parcial do objeto, o que poderá prejudicar a interpretação do pesquisador sobre ela. Já as fontes culturais poderão ser mal interpretadas quando comparadas entre culturas diferentes, sendo um cuidado que o pesquisador deverá tomar.

O critério quantitativo considera a capacidade de quantificar ou não as fontes, levando-as a serem seriadas ou não. “A distinção que se pode fazer nas fontes entre aquelas que apresentam, ou das que se pode extrair, um conteúdo exprimível numericamente, frente às que não têm essa possibilidade.” (ARÓSTEGUI, 2006, p. 503). São exemplos de fontes seriadas: um fichário policial, à contabilidade de uma empresa, etc. São exemplos de fontes não seriadas: as crônicas e memórias, documentos diplomáticos, etc.

Paul Veyne, no capítulo sete do livro “Como se escreve a história”, traz um debate importantíssimo para um historiador, a natureza dos conceitos. Os conceitos históricos são explicados como experiências localizadas no tempo e no espaço, e aí está o cerne da questão.

Todos os seres históricos, sem exceção - psicoses, classes, nações, religiões, homens e animais -, mudam num mundo que muda, e cada ser pode fazer mudar os outros e reciprocamente, pois o concreto é transformação e interação - o que traz à tona o problema do conceito, já levantado pelos gregos (VEYNE, 1971, p. 113).

Dessa forma, conceitos são acontecimentos que definem experiências de um determinado momento histórico, ou seja, são transitórios. Veyne nos traz vários exemplos sobre essa transitoriedade dos conceitos, como, por exemplo, o “capitalismo” que ao longo do tempo se modificou, pois o capitalismo da revolução industrial já não é o mesmo da era contemporânea. Assim, Veyne visa explicar que o historiador deve tomar cuidado com os conceitos e buscarem fugir dos “universalismos inexistentes”, pois, como já referenciado, “todos os seres históricos, sem exceção, mudam no mundo que muda”.

Sendo assim, quando um historiador busca em suas pesquisas conceitos que sustentem a sua tese, ele deve entender que esses conceitos são datados e, portanto, a história deve ser analisada através da ótica daquele determinado período, mas não como uma regra. A história não é uma ciência exata, com regras impostas e claras, como, por exemplo, a matemática, mas uma ciência que muda constantemente, pois ela é o reflexo da humanidade, que tem como uma das suas maiores características a transitoriedade.

Então, podemos relacionar as fontes históricas e os conceitos na historiografia como fundamentais para a sua produção, mas principalmente como fatores profundamente enraizados no tempo e espaço em que foram criados. Ambos são “janelas temporais” que nos permite vislumbrar um determinado período, com seus múltiplos aspectos e características. Dessa forma, é necessária a interpretação do pesquisador nas fontes e nos conceitos, pois ambos poderão enganar o observador, justamente por serem elementos estritamente ligados às circunstâncias em que foram produzidos. Na historiografia profissional, as fontes fundamentam os argumentos e os conceitos situam o pensamento da época em análise. Juntos são realmente como “máquinas do tempo”, como disse Barros (2019) por poderem levar a um retrato historiográfico de um determinado período da história.

Sendo assim, as fontes historiográficas demonstram ser de extrema importância para a produção historiográfica, como citado anteriormente. Mas

neste trabalho iremos nos aprofundar na utilização de uma fonte historiográfica, a literatura. Pois, diversas fontes vêm sendo utilizadas no ensino de história nos últimos anos, o que diminuiu a distância entre teoria e prática, e uma delas é a literatura, que também pode ser utilizada como fonte.

A literatura contém potencialidades pouco exploradas, que podem ser utilizadas como recurso didático no ensino da história. Contudo, para isso, é necessário sair da dicotomia “historiador lida com a realidade e escritor com a ficção”, pois é comum os escritores buscarem nos acontecimentos históricos uma forma de representar uma realidade, retratando a sociedade, e também utilizarem a história como fonte de inspiração.

Não podemos negar o poder da Literatura sobre o leitor, tanto do ponto de vista do entretenimento como do fato de ser uma linguagem que deixa subjacentes lutas e conflitos sociais, sinalizando o papel da Literatura perante a História. Geralmente com um olhar mais estético sobre o social, o texto literário em muito contribui para a análise histórica (PACHECO DE ANDRADE, 1996, p.10)

O ato do escritor ser um homem do seu tempo, e poder se inspirar na sua realidade na hora de escrever, traz muitas possibilidades de exploração dessas fontes para a historiografia. Como citado anteriormente, as fontes são como “janelas” de fatos já ocorridos, que devem ser analisadas com cuidado. Se alinharmos a literatura com a criticidade de um historiador-pesquisador, será possível utilizar a literatura no ensino da história, pois aquela se tornará um extraordinário recurso para esta.

A História e a Literatura cruzam-se principalmente pela importância do testemunho literário para a pesquisa histórica. Através da sua riqueza de dados, a Literatura possibilita captar do cotidiano o real de uma sociedade por meio de suas representações, auxiliando na análise histórica. A Literatura, entendida como uma mediação complexa e não como um simples reflexo da sociedade, em muito pode ajudar para a compreensão dessa mesma realidade. Além disso, enquanto testemunho, revela seus conflitos, muitos deles dissimulados (PACHECO DE ANDRADE, 1996, p.13)

E aqui se mostra necessária a importância do professor-pesquisador. O professor precisará analisar essa fonte literária, antes de levar para a sala de aula, pois como já citado, as fontes são como “retratos”, que devem ser estudados antes da sua utilização. E por não ser considerado uma fonte tradicional se torna comum a dificuldade com questões teórico-metodológicas.

É importante ressaltar que a literatura tem um poder incrível de reconstituir a vida cotidiana, revelando dessa forma as relações sociais, as contradições, os valores, a cultura, os sentimentos, as atitudes, entre outros aspectos, de uma sociedade. E é por isso que é uma ferramenta que deve ser explorada entre os historiadores e os professores em sala de aula, pois “assim como a História, a Literatura também possibilita elucidar aspectos da cultura e da sociedade. Não esqueçamos que todo texto cria e constrói, intencionalmente, realidades” (PACHECO DE ANDRADE, 1996, p.12 e 13). As potencialidades que a literatura pode trazer aos alunos são amplas, não apenas permitindo uma conexão maior do aluno com o assunto estudado, mas também ajudando a melhorar outros aspectos, como a capacidade de interpretação, já que ele estará exercitando a leitura.

Além disso, a história vem perdendo o seu espaço nas salas de aula. O novo ensino médio propõe a diminuição das aulas de história no currículo escolar dos alunos. Um dos motivos dessa perda de espaço é a forma como a sociedade e os alunos veem a matéria, como algo de mera memorização e repetição mecânica. Sabemos que isso não é verdade, um dos objetivos do ensino de história é a formação de indivíduos críticos, capazes de analisar os fatos que ocorrem na contemporaneidade e fazer um contraponto com os que já ocorreram, podendo assim inferir sobre as possíveis consequências.

O ensino de história procura mostrar que a disciplina é um discurso que, em meio a diversos outros e em conflito com estes, cria ordem para o passado, estabelece formas de sentir e de olhar para o último e, com isso, situa o sujeito num certo presente (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 119).

Diante disso, precisamos ampliar as metodologias utilizadas em sala de aula na busca de um aumento da eficiência do ensino de história. É preciso atrair os alunos para que eles se interessem pela matéria. Esse trabalho se propõe a analisar uma metodologia de ensino que utiliza a interdisciplinaridade entre a história e a literatura, na busca da ampliação de possibilidades metodológicas para o ensino de história.

A princípio a literatura e a história podem parecer opostas, pois uma busca o imaginário e a outra o real. Contudo, se analisarmos em profundidade, elas têm algo em comum, buscam entender a vivência humana e é esse o

ponto que podemos explorar. Quando levamos a literatura para uma aula de história podemos trazer essa análise da vivência humana escrita nos livros literários e aquelas vivências reais explanadas pela história. O conjunto de ambas as disciplinas pode engrandecer o estudo da história.

Visamos explorar a problematização da utilização da literatura no ensino de história na busca de um aprendizado mais abrangente. Tendo como objetivos discutir o ensino de história atual, debater sobre a literatura como fonte historiográfica e trazer trechos de obras literárias que podem ser utilizadas nas aulas de história.

Sendo assim, o presente estudo consiste em uma pesquisa aplicada, de caráter descritivo, que visa analisar a utilização da literatura no ensino de história na busca de um aprendizado mais abrangente. O objetivo é fornecer informações que possam servir de guia para ações de mudança da realidade.

Nesse sentido, os resultados serão apresentados sobre as formas qualitativas, com base em informações coletadas de fontes primárias e secundárias, incluindo revisões bibliográficas, estudo de casos e prática em campo.

A execução da pesquisa inclui, primeiramente, o levantamento de dados secundários e a revisão da literatura. Posteriormente, voltasse para os estudos de casos, visando a solidificação teórica, e a prática em campo, que visa analisar a capacidade prática da pesquisa.

A apresentação dos resultados qualitativos será acompanhada de análise direcionada ao contexto que configura o objeto de estudo, de modo que se cumpra o objetivo da pesquisa.

Discutiremos, inicialmente, a forma atual de ensino da história e as suas problemáticas. Isso possibilita debater sobre a história do ensino de história, os currículos, as diretrizes legais, o objetivo da educação historiográfica, as abordagens recorrentes utilizadas no ensino fundamental e médio, os livros didáticos e a formação inicial e continuada dos professores. É necessário passar por esses temas para entender a importância da busca por novas metodologias e também as possíveis dificuldades que podem ser enfrentadas na aplicação da metodologia proposta.

Posteriormente, adentraremos o tema, debatendo o conceito e a importância da interdisciplinaridade, assunto fundamental para o tema debatido. Discutiremos também como a história analisa a literatura utilizada dentro do ensino de história, ficando claro que a literatura pode ser uma fonte valiosa no ensino historiográfico. Por fim, traremos exemplos de trechos de obras literárias que poderiam ser utilizadas em determinadas aulas de história, mostrando assim o potencial dessa metodologia. Foram utilizados um cordel intitulado “História dos caiporas de Pesqueira”, o livro “O Cortiço” e o livro “O diário de Anne Frank”, que foi utilizado em uma aula de estágio durante a aplicação em campo da pesquisa.

Por fim, é importante também falar sobre as limitações dessa ferramenta. Uma limitação é a formação do professor. Infelizmente, geralmente a formação do professor se mostra deficiente, por isso a importância da formação continuada. Sendo assim, é necessário que essa proposta metodológica seja pensada, na busca de oferecer aos professores fundamentações teóricas sobre o uso da literatura como documento historiográfico e, assim, poder utilizar essa metodologia como recurso didático que poderá ser inserida nos cursos de formação continuada e nas salas de aula.

2. Discussão sobre o ensino atual de história

2.1 - A história do ensino de história

Antes de discutir uma nova metodologia para o ensino de história, que envolve a inclusão da literatura no ensino da historiografia, é preciso entender a situação do ensino dessa disciplina. A necessidade de discutir os trajetos do ensino de história, as diretrizes legais, os objetivos, as abordagens historiográficas recorrentes nas aulas, entre outros aspectos, se mostram importantes na compreensão global do assunto. Afinal, é preciso justificar a busca por novas metodologias educacionais.

A história da construção do ensino de história, nas escolas brasileiras, começou no período Regencial com a construção do colégio Pedro II, em 1837, o que foi um marco para o ensino brasileiro, principalmente para o ensino de história. Os professores do colégio também trabalhavam no IHGB, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, onde eram realizadas pesquisas historiográficas.

Com sua proposta de formar solidamente os futuros dirigentes, o Colégio Pedro II era a resposta àquelas escolas secundárias que se estavam se espalhando pelo Rio de Janeiro e outros Estados, muitas delas mantidas pelo próprio Estado, e que, no dizer do deputado Torres Homem, não preparavam convenientemente aqueles que [...] têm de penetrar um dia no santuário das ciências e servir o Estado nas primeiras posições políticas e administrativas [...] (HAIDAR, 1972, p. 102 apud MANOEL, 2012, p. 9).

Era uma instituição profundamente controlada pelo Estado, que naquela época era imperialista, e voltada para os valores da Igreja Cristã, que também influenciava no projeto educacional. Nesse momento a Historiografia era fundamentada nos valores Jesuítas e nas obras clássicas filosóficas. Posteriormente, temos a República, que trouxe os valores capitalistas, com planos para modificar o país para a industrialização.

Rumar em direção ao progresso significava, portanto, naquele momento histórico, superar a condição de “essencialmente agrícola” da sociedade brasileira e inserir-se na sociedade industrializada, moderna e demonstrar que essa era a “vocação histórica” do Brasil e que essa vocação encontrava na República seu mais forte baluarte. Assim, autores como Pedro do Couto, Rocha Pombo e João Ribeiro iriam estabelecer a Proclamação da República como o momento decisivo para o progresso brasileiro e iriam consagrar também a crença, que se encontra nos autores após 1930, na ciência e na

tecnologia, tendo como paradigma o padrão norte-americano (MANOEL, 2012, p. 14).

Porém, temos em 1964, a imposição da Ditadura Militar, que durou até 1985, tendo os militares substituindo a matéria de História e Geografia para “Estudos Sociais”. Mas, na prática, os estudos dessas matérias se tornaram superficiais.

A ideia chave dos Estudos Sociais é bastante atraente: levar o aluno ao conhecimento da parte ao conhecimento do todo, do conhecimento de sua rua, ao conhecimento do seu bairro e deste ao conhecimento de sua cidade e finalmente do próprio mundo e das relações que os homens estabeleceram ao longo do tempo até o presente. Para se forjar esse conhecimento era necessário o entrelaçamento da sociologia, geografia e história (MANOEL, 2012, p. 17).

No período da Ditadura Militar, além da censura e da transformação do ensino de História em Estudos Sociais, temos também o problema da falta de profissionais da área. Os primeiros cursos superiores de História só começaram a ser pensados na década de 60, porém foram impactados pela ditadura militar e, só posteriormente, na redemocratização do país, 1985, tivemos uma ascensão lenta dos cursos superiores de História por todo o território brasileiro. Ainda assim, a profissão de historiador só foi reconhecida em 18 de fevereiro de 2020. E a expansão dos cursos só ganhou força a partir do ano 2000.

As permanências que podemos ver no ensino de História no Brasil, sem dúvidas, são as fortes crenças em modelos e projetos de país. No período Regencial, eles desejavam formar uma elite que mantivesse as ideias imperiais em prol do governo da época. Na República temos a preocupação de formar trabalhadores para as idealizações capitalistas, então era necessário ensinar o suficiente para formar operários. Na década de 60, com a Ditadura, eles censuraram a história, uma das características dos governos ditatoriais, pois não desejavam a formação de pessoas críticas que fossem de encontro com as ideias ditatoriais. Depois, temos a volta dos ideais capitalistas, com o neoliberalismo e, finalmente, temos a expansão dos cursos superiores voltados para a especialização do professor. Uma diferença que se pode identificar é sobre o nível de qualificação dos profissionais, que foi lentamente se expandindo e melhorando.

2.2 - Os currículos, às diretrizes legais e o objetivo da educação historiográfica

O ensino de História atual ainda depende do professor. Então o aluno fica dependente da metodologia usada em sala de aula pelos professores, que pode beneficiá-los ou prejudicá-los. Fora o currículo que os docentes obrigatoriamente devem seguir, que está voltado para formar um aluno que passe nos vestibulares, e não necessariamente a formação de uma pessoa crítica, que estará apta para questionar os processos históricos e sociais não apenas do passado, mas principalmente do presente.

Falando mais sobre o currículo, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, nasceu com a Constituição Federal de 1988, no qual o artigo 210 fala da criação de uma BNCC para o ensino fundamental. Posteriormente, em 1996, ocorreu a criação da Lei de Diretrizes e Bases, “ou seja, foram criadas normativas autônomas que deveriam resultar da lei maior da educação” (OLIVEIRA e FREITAS, 2018, p. 2).

Foi a partir das diretrizes que foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se tornou a referência para cada disciplina, incluindo a história. “A rigor, os PCN 's não desempenham a função de currículo em si, mas de referências e orientações para que as redes de ensino e as escolas construam seus próprios currículos e projetos político-pedagógicos (PPP)” (MENDES, 2020, p. 112).

Em 2014, a BNCC entra no Plano Nacional de Educação e, em 2015, a primeira versão vai para consulta pública. Depois ela é analisada por uma equipe da Universidade de Brasília, tendo a sua segunda versão publicada em 2016. Essa segunda versão é analisada por meio de seminários estaduais, com participação de professores, gestores e alunos. E, a partir da análise desses seminários, uma terceira versão é publicada, em 2017. Porém, de acordo com Oliveira e Freitas (2018), os resultados não foram satisfatórios.

Os acalorados debates na esfera pública ocorridos nos últimos anos em torno do componente curricular de História na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) evidenciam algo observado por Christian Laville (1999): em geral, no campo da História, as mudanças curriculares envolvem muitos interesses extracurriculares (MENDES, 2020, p. 110).

Assim, a BNCC orienta os processos do ensino e aprendizagem de história muito fundamentada por interesses que vão além dos historiográficos e pedagógicos. Então:

[...] a história proposta pela terceira versão da BNCC uma busca anódina por explicação e compreensão de um “passado histórico”, sem considerar os efeitos das narrativas, as lutas em torno delas e os usos do passado que impõem a perspectiva de um “passado prático”, atenta ao elemento ético-político do ensino. Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc. (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 13).

Ou seja, temos a busca por fazer uma educação étnico-racial apenas no papel, pois isso não é visto na prática, principalmente com o documento base da educação não salientando essa diretriz pedagógica.

Várias são as críticas para a BNCC. Ela não respeita o elemento étnico-racial já citado. O que ignora uma garantia Constitucional, que é a isonomia entre os cidadãos, ou seja, a igualdade, visto que está negligenciando a representação de uma parcela da população. Outra crítica é quanto ao elemento ético-político, que não é respeitado, visto que historicamente temos uma tentativa sistemática de interferência estatal no ensino de história e a BNCC não escapou dessa interferência, principalmente com as tentativas sistemáticas de instalarem as “escolas sem partidos”, que impediriam a formação crítica.

E, por fim, outra reclamação, é justamente a não formação de um cidadão crítico através do que é pregado na BNCC para o ensino de história, principalmente os anos finais do fundamental, pois:

a BNCC sugere que o processo de ensino e aprendizagem da história seja pautado apenas por 3 procedimentos básicos, a saber: 1) Identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente ordenando-os de forma cronológica e localizando no espaço geográfico; 2) Desenvolvimento das condições para que os alunos analisem e compreendam os documentos históricos registrados em vários tipos de linguagem; 3) Reconhecer a possibilidade de diversas interpretações de um mesmo fenômeno, avaliando as hipóteses para a elaboração de suas próprias proposições (MENDES, 2020, p. 124).

Procedimentos esses que não são suficientes para uma formação integral de um ser crítico. Pois, o ensino de História pode ser encarado como uma questão comunitária. Não sendo definido como uma mera questão estatal, mas também analisado sobre a ótica dos professores e estudiosos da área. Oliveira questiona no seu texto se:

Não seria a oportunidade de garantir que todos os alunos brasileiros tivessem direito ao ensino-aprendizagem de história do Brasil, do mundo, do seu município e, sobretudo, que, por meio de qualquer um desses conteúdos, eles pudessem compreender todos os outros (OLIVEIRA, 2011, p. 9).

Respondendo a esse questionamento, seria uma excelente oportunidade para a construção de uma história integrada à realidade e voltada para a formação de um ser crítico, e é aqui que a literatura pode entrar para ajudar o professor, isso será debatido em capítulos posteriores. Dessa feita, a História não é uma mera questão estatal ou pública, é uma questão social.

Então, o ensino poderia ser voltado para a formação de um ser consciente de sua realidade, uma das grandes funções do ensino da História. Lavelle fala em seu texto sobre um paradoxo:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação. Observou-se que, quando, em nosso mundo, há um debate público em torno do ensino da história, é essa narrativa que está quase sempre em jogo (LAVILLE, 1999, p. 135).

O que permite identificar que os debates sobre o ensino da História estão voltados para questões ideológicas, e não para a formação de um cidadão crítico, impossibilitando a compreensão de outros conteúdos, como salientou Oliveira (2011) em seu texto.

Assim, é possível identificar que a História ajuda na consolidação de cidadãos críticos, sendo imprescindível o seu ensino, que ajuda a ampliar os horizontes das pessoas, muitas vezes, tão delimitados pelo ambiente em que nasceram. A História permite o aprendizado de outros contextos e vivências, possibilitando a ampliação não apenas do conhecimento histórico, mas também das lutas travadas por pessoas com realidades diversas. Isso possibilita debates necessários para o ser que vive em sociedade, a exemplo

da questão das minorias, do combate à censura, da identificação do ser humano como um ser social, que deve pensar na coletividade, etc. Então estudar História é algo absolutamente necessário não apenas para entender o passado, mas para se situar no presente e compreender quais os possíveis trajetos do futuro e a utilização da literatura pode ajudar a ampliar o olhar crítico dos alunos.

2.3 - As abordagens historiográficas recorrentes

É importante ressaltar que existe uma grande diferença entre o ensino de história encontrado nas universidades brasileiras e o ensino de história transmitido no ensino fundamental e médio. Nas universidades é possível encontrar uma variação de formas de ensinar e aprender, tendendo a serem espaços mais abertos a novas formas de ensino. Já nas escolas, o ensino é restrito a uma forma reducionista de ensinar e interpretar a historicidade.

O espaço acadêmico no Brasil caracteriza-se pela multiplicidade de leituras e interpretações, métodos e temas, por práticas de ensino e pesquisa diversificadas. Entretanto, trata-se de um espaço de produção de conhecimentos “elitista”, acessível a um pequeno número de pesquisadores, parte do já reduzido percentual de estudantes atendidos pela universidade brasileira. Por outro lado, as escolas de educação básica, com raríssimas exceções, carecem não só de uma bibliografia variada, mas sobretudo de práticas pedagógicas que estimulem o debate, a investigação e a criação. (FONSECA, 2003, p. 39)

Um dos papéis do ensino de história é ensinar aos alunos que eles devem interpretar o passado, para ser possível comparar com o presente, sendo capazes de entenderem culturas e as diversidades, em diversos momentos históricos. Isso é de suma importância, pois é a partir daí que eles construirão o respeito para o que é diverso. Sendo assim, a forma reducionista do ensino de história na educação básica inibe este aprendizado, impossibilitando a construção do respeito do que é diverso.

Um dos fatores que contribuiu para essa simplificação foi a historiografia tradicional. Essa forma de análise da história predominou durante o século XIX, sendo debatida a partir do século XX. A historiografia tradicional utilizava apenas fontes documentais na construção da historiografia, entre eles documentos oficiais e não-oficiais, as coleções museológicas, as edificações e os sítios arqueológicos. Isso construiu uma história voltada para os grandes

personagens, os quais podiam ser encontrados nesses documentos. E essa forma de análise historiográfica foi adotada no ensino e nos materiais didáticos.

A partir do século XX, alguns estudiosos começaram a questionar essa forma de análise e construção historiográfica, entre eles os franceses Bloch e Febvre, da chamada Escola dos Annales. Insatisfeitos com a interpretação histórica fria e pragmática da historiografia tradicional, a escola dos Annales buscou um diálogo mais crítico e amplo da forma como interpretar, escrever e ensinar a história.

Essa concepção nova ampliou as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão etc.), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo o que fosse registro da ação humana passou a ser considerado fonte da história. Logo, todos os homens e mulheres, ricos e pobres, pretos, índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados são sujeitos da história (Fonseca, 2003, p. 41-42).

A história brasileira se beneficiou dessa mudança de paradigma e começou a se renovar, principalmente entre 1970 e 1990, sendo visualizado um crescimento da chamada historiografia social. Dessa forma, ocorreu um aumento das fontes e, conseqüentemente, dos temas e problemáticas. Passaram a ser debatidos diferentes maneiras de analisar a história e interpretá-la. Mas, essas mudanças não alcançaram todo o ensino da história na educação básica.

É possível verificar isso observando um dos modelos predominantes no ensino de história nas escolas brasileiras. O modelo chamado de “quadripartite francês”, que constrói um esquema cronológico dos fatos históricos, divide a história em quatro grandes períodos: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e a Idade Contemporânea. Esse sistema torna a análise historiográfica rígida e limitada.

Uma das limitações do sistema “quadripartite francês”, de acordo com Fonseca (2003), é a questão imposta ao eterno progresso da humanidade. Nesse modelo, a história é vista como algo em eterna evolução e nunca em regressão. Essa forma de ver os fatos históricos leva a exclusão de determinadas culturas consideradas como “atrasadas”, pois não acompanharam o progresso. Isso inibe o ensino dessas culturas diversas, que

têm formas de organização diferentes, reduzindo a diversidade vista em sala de aula, levando ao problema já citado anteriormente, com relação à formação de pessoas que respeitam a diversidade.

A literatura pode ser uma ferramenta que amplia o contato com o que é diverso, pois através dela podemos visitar diversas culturas. Os livros também são frutos do seu tempo, assim é possível entrar em contato com múltiplas formas de viver, em diversas épocas, o que pode ajuda a reduzir essa limitação ao contato com culturas diferentes.

Outra limitação desse modelo é que ele provém justamente de uma análise eurocêntrica, que muitas vezes impede o ensino de outras culturas, podendo limitar até o ensino da cultura brasileira. Essa forma reducionista e eurocêntrica de ensino da história está sofrendo tentativas de modificação gradualmente. Leis como a 10.639/2003, que obriga o ensino da cultura africana e afro-brasileiras, e a 11.645/2008, que obriga o ensino da cultura indígena, são tentativas de inserir diversidade no currículo escolar e, conseqüentemente, a análise de novas fontes, mas, como já citado, não vem surtindo o efeito almejado.

Entretanto, no que concerne à difusão, o peso da tradicional historiografia e a concepção de história de país, alunos e muitos professores - identificada, muitas vezes, apenas com grandes feitos dos heróis - dificultam a incorporação de novos campos temáticos, de novos problemas e fontes, como postulam as novas concepções historiográficas. Uma única história pode se impor (FONSECA, 2003, p. 46).

2.4 – A questão dos livros didáticos

Outro ponto importante a ser analisado quando o assunto é o ensino da história nas escolas é o material didático. O livro didático é um fantástico instrumento de aprendizagem, e graças a PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, que “foi criado em 1985 e agrega um conjunto de políticas públicas do Estado destinadas a garantir de forma gratuita o acesso ao livro didático aos estudantes da educação básica” (CAVALCANTI, 2016, p. 268), tivemos uma ampliação na distribuição dos livros didáticos em todo o país.

Porém, existem problemas com a elaboração dos livros que serão utilizados em sala de aula. Um primeiro problema é sobre as equipes que irão avaliar se os livros são adequados para serem utilizados, levando a um segundo problema, essas equipes têm pouca ou nenhuma participação dos professores, tornando o processo pouco funcional, considerando que quem

utilizará será o professor da educação básica em sala de aula e ele tem uma maior concepção do que poderá vim a beneficiar os estudantes. Lembrando que os professores só fazem a escolha dos livros quando estes já foram selecionados como adequados pelas equipes avaliativas e esses livros são colocados no Guia, no qual constará os livros “autorizados”. O ideal seria a participação não apenas de pesquisadores, como também de mais professores.

Após selecionado, um grande desafio para a utilização dos livros didáticos é a falta de preparo dos docentes na utilização desse instrumento educativo. “É bastante sintomático que ainda não tenhamos uma disciplina nos cursos de formação docente que se encarregue especificamente de trabalhar esse instrumento abordando-o em suas múltiplas dimensões” (CAVALCANTI, 2016, p. 275). O que diminuiu as possibilidades de uso dentro das salas de aula.

Outro desafio é a falta de recursos que as escolas, principalmente as públicas, impõem aos alunos e professores, sendo outra barreira para a utilização adequada dos livros. Porém, duas grandes possibilidades trazidas pelos livros, de acordo com Rusen (2011), é a possível relação produtiva com o aluno, que poderá desfrutar de múltiplas formas desse instrumento, e a relação com a prática na sala de aula, pois poderá dar dinamismo à aula e ampliar o aprendizado dos discentes.

Uma possibilidade de fazer isso é transformar o livro em objeto de investigação, ou seja, serão utilizados como fontes de pesquisa, e não mais como o instrumento educativo supremo em sala de aula. Uma maneira de tornar isso real, de acordo com o Cavalcanti (2016), é através dos “Projetos de Trabalho” ou “Pedagogia de Projetos”, no qual:

É possível trabalhar o livro didático como objeto de investigação – por meio da metodologia de Projeto de Trabalho – e usá-lo não apenas para apresentar uma descrição dos conteúdos dispostos em capítulos ou unidades temáticas. O livro pode ser usado como objeto de investigação para se estudar, por exemplo, como os documentos são usados e mobilizados na construção das narrativas sobre os assuntos de cada capítulo (CAVALCANTI, 2016, p. 277).

Assim, os estudantes entenderão não apenas os conteúdos do livro, como também a sua concepção, ampliando as suas bagagens e os tornando alunos ativos, ou seja, que saberão estudar fora das salas de aula. Então, é possível concluir que o livro é uma ferramenta educacional importante, porém

ele só fará a diferença caso tenha o planejamento da sua utilização das maneiras mais didáticas possíveis. E os livros literários também pode ser um instrumento para aplicar os “projetos de trabalho”.

2.5 – A Formação inicial e continuada dos professores

Após debatidos a história da disciplina, os currículos e diretrizes legais, os objetivos da disciplina, as abordagens historiográficas constantes no ensino de história na educação básica e os livros didáticos, é preciso debater a formação inicial e continuada dos professores. Pois, o professor faz parte de toda essa engrenagem que faz a educação funcionar.

Atualmente, as mudanças ocorrem cada vez mais rápidas. A utilização da tecnologia no cotidiano e o avanço da ciência estão cada vez mais rápidos. Isso ocasiona um aumento na quantidade de informações, gerando uma pressão por atualizações constantes. Esse processo afetou diversos setores da sociedade, entre eles a profissão do professor, que deve ter uma sólida formação inicial e continuada para dar conta de tantas mudanças rápidas, que afetam o ensino e a sala de aula.

Por isso, o debate sobre a dicotomia da formação dos historiadores tende a ressurgir constantemente. Por que formar historiador-pesquisador e historiador-professor? Por que não formar um professor-pesquisador? Ou seja, por que existe ainda tamanha disparidade entre o bacharelado e a licenciatura na formação inicial dos professores, sendo que os tempos atuais exigem um professor-pesquisador?

É preciso reconhecer que, do ponto de vista pedagógico, o que mais chama atenção nessa possibilidade de chegar a um perfil consensual do historiador, é a perspectiva de uma outra possibilidade, ou seja, a superação pelas instituições de educação superior brasileiras, da dicotomia bacharelado e licenciatura, no curso de História. Essa superação representaria, em termos acadêmicos, a conquista de uma formação integral – ensino e pesquisa, articulada a um vasto e comum campo de atuação com vistas a aprofundamentos teórico metodológicos específicos e execução prática seja, para bacharelados seja, para licenciados (EXAME Nacional de Cursos, 2002, p. 12).

A superação dessa falha metodológica é essencial para se avançar na preparação dos futuros profissionais da docência, pois é necessário saber mais do que a teoria do curso. Um professor entende que precisa dominar muito além da matéria que ensina, também é necessário buscar saberes pedagógicos e investigativos.

(...) quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc (TARDIFF, 2000, p. 15)

Então, se mostra necessário formar professores-pesquisadores, que irão buscar atualização, na tentativa de solucionar os problemas que a contemporaneidade despertou. Sendo assim, a formação inicial desses profissionais será mais sólida e eles estarão mais preparados para lidarem com as diversas questões que surgem quando estão diante de uma sala de aula.

Da mesma forma que a formação inicial se mostra necessária, a formação continuada é de suprema importância. É nela que os profissionais irão se manter atualizados e buscarão respostas aos problemas que possam surgir durante a sua atuação docente. Contudo, para que isso ocorra é necessário que os professores tenham o auxílio da sociedade e das políticas públicas, pois a formação requer tempo e, muitas vezes, o professor pode estar se sentido desvalorizado, por conta das más condições de trabalho que muitos enfrentam, como os salários defasados, a alta carga horária, etc. É necessário existir a conscientização para a formação continuada, mas também é necessário que ela venha com incentivos de melhorias educacionais.

Estar atento às novas estratégias de ensino, antenar-se na historiografia atual e suas tendências, estudar as teorias da aprendizagem, familiarizar-se com as tendências pedagógicas contemporâneas e adequar-se as novas tecnologias introduzidas em sala de aula, são questões que caracterizam a formação continuada e afirmam que o professor de História nunca está formado por completo (BRESSANIN, 2020, p. 7).

Um exemplo são os usos das tecnologias na docência. A relação entre pedagogia e tecnologias já se mostrou, e mostra-se, necessária. Porém, dessa relação, surgem desafios que podem ser enfrentados pelos docentes. Um deles é que as “novas gerações”, trazem, constantemente, novas tecnologias e desafios e exigem do professor uma fluência digital que o capacitará a não apenas saber utilizar as ferramentas digitais, mas também a utilizá-las em sala de aula. De acordo com Modelski, Girrafa e Casartelli (2019), fluência digital é uma competência que envolve integração presencial/virtual, familiaridade

tecnológica, cibercultura e atualização constante. Assim, são necessários elementos como o conhecimento, habilidades e atitudes.

Outro desafio são as formações continuadas para os docentes, com a finalidade voltada para as TDICs, Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

A formação continuada didático pedagógica tem como base o aperfeiçoamento da formação tanto do professor quanto do aluno. Esta formação contribui para o exercício do professor em sala de aula de maneira que possa melhorar suas técnicas de aplicar sua didática, pois muitas vezes o professor necessita de uma melhoria de suas formas de exercer o seu ofício, no qual seja abordado não apenas o teórico mais articulando a uma dinâmica entre o ensino, a pesquisa e produção de conhecimentos, de modo que o professor passe a ter uma troca de saberes com os alunos (SILVA e AGUIAR, 2015, p. 2).

Essas formações continuadas podem ser uma excelente oportunidade de construir um espaço para a discussão do uso das tecnologias em sala de aula, onde os docentes poderão trocar experiências e saberes, algo necessário de acordo com o texto de Modelski, Girrafa e Casartelli (2019). O problema é que essas formações nem sempre são oferecidas aos professores, apesar de serem citadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Um terceiro problema, que surge do segundo anteriormente citado, é a transposição didática.

Ensinar utilizando TDs pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor contemporâneo utiliza artefatos tecnológicos para organizar suas aulas, para comunicar-se, para pesquisar, ou seja, ele é usuário de tecnologia em algum nível. No entanto, cabe salientar que o fato de o professor ser usuário de tecnologia não lhe garante a transposição didática. O trabalho de Cerutti (2013) aponta que a transposição didática não é imediata, ou seja, o fato de o docente ser usuário de tecnologias digitais não garante que ele fará uso pedagógico dos seus conhecimentos com seus alunos (CASARTELLI, GIRAFFA e MODELSKI, 2019, p. 14).

Dessa forma, não basta o professor saber utilizar a tecnologia, ele tem que pensar em uma maneira de levar para a sala de aula, com o enfoque na transposição do conteúdo ensinado para o discente.

Sendo assim, um professor-pesquisador é necessário para estudar e pesquisar sobre a utilização da literatura nas salas de aula, por isso a importância desse debate para este trabalho. E saber utilizar as TDICs é fundamental não apenas para a pesquisa, como também para a sua prática.

3. A utilização da literatura na prática

3.1 - A Interdisciplinaridade

A atualidade trouxe diversos desafios para o campo educacional, principalmente por conta da globalização, que exige mudanças e atualizações constantes. E para atingir o objetivo da educação brasileira de formar cidadãos conscientes, é necessário construir estratégias que possam manter esses alunos capacitados para interpretar e agir em meio a essas mudanças. A interdisciplinaridade se mostra como uma estratégia válida dentro desse cenário, visto que ensina aos discentes a analisar diferentes perspectivas em torno de um objeto de estudo, buscando entendê-lo por meio de diferentes ângulos e ensinando os primeiros passos para se tornarem pesquisadores. E esse tema é importante para este trabalho, já que estamos falando sobre a interdisciplinaridade entre a literatura e a história.

Contudo, antes de falar em interdisciplinaridade é necessário falar sobre as disciplinas, pois o conceito de interdisciplinaridade abrange a questão da disciplinarização. A disciplina foi uma maneira escolhida para organizar os ramos do conhecimento em busca de facilitar o seu ensinamento e catalogação. Ela foi facilmente aderida ao ensino formal por sua facilidade organizacional e, em tese, de ensino. Não negaremos o papel importante das disciplinas, por permitirem o desenvolvimento das áreas de estudos e da própria interdisciplinaridade. Porém, esse modelo de aprendizagem gerou críticas, entre elas temos a limitação de interpretação de um determinado objeto de estudo, que fica preso a uma perspectiva ligada ao ângulo de análise de uma disciplina.

A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução esgotamento, etc; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; (MORIN, 2002, p. 105)

Dessa forma, essa limitação de análise, que leva ao esgotamento, como dito por Morin, limita as conexões possíveis de serem criadas durante a aprendizagem. Esse excesso de compartimentação do ensino não estimula o desenvolvimento da inteligência, o que impede de formar uma teia de conhecimentos mais abrangente, o que pode ser resolvido com o uso da interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999, p. 89)

A interdisciplinaridade não irá excluir as disciplinas, mas permitirá que determinado objeto de estudos seja aprendido por meio de diferentes disciplinas. Isso otimiza o trabalho do professor e potencializa o conhecimento do aluno. É importante ressaltar que hoje os vestibulares e o ENEM valorizam cada vez mais alunos que consigam fazer interpretações e conexões de diferentes fontes e a interdisciplinaridade auxilia nesta questão, apesar do grande objetivo do ensino de história ser a formação de pessoas críticas, ainda se mostra necessário pensar em provas avaliativas.

Segundo Fazenda (1999), a interdisciplinaridade teve os seus primeiros estudos em meados de 1960. Conforme a autora, nasceu na Europa, com destaque para a França e a Itália, que reivindicavam na época mudanças no estatuto das escolas e universidades. Foi uma tentativa de atualizar esses currículos, tentando modernizá-los. Já aqui, no Brasil, a interdisciplinaridade chegou no final dos anos 60, contudo foi distorcida.

No Brasil a interdisciplinaridade chegou ao final dos anos sessenta e, conforme Fazenda (1999), com sérias distorções, como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançam ao novo sem avaliar a aventura. Diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica (FONTES, 2009, p. 5-6)

Os estudiosos brasileiros que se destacaram no estudo do tema foram o Hilton Japiassu, que se preocupou com conceitos e estratégias interdisciplinares. E Ivani Fazenda, que a partir de estudos de Japiassu e dos estudos sobre o tema desenvolvidos na Europa, produziu o seu mestrado sobre o assunto, se preocupando principalmente com relação a conceituação.

Dentro do contexto histórico da interdisciplinaridade, pode-se verificar que no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade, chegou, inicialmente, através do estudo da obra de Georfes Gusdorfe, posteriormente, de Piaget. O primeiro autor influenciou o pensamento Japiassu no campo da epistemologia e Ivani Fazenda no campo da educação (FONTES, 2009, p. 7)

Conceituar a interdisciplinaridade, apesar dos estudos dos autores anteriormente citados, ainda é um processo complexo. A interdisciplinaridade

ainda é bastante debatida e pesquisada e entender o seu significado depende de alguns fatores como o ponto de vista do pesquisador/educador, da experiência educacional, das fontes de estudo, entre outros fatores. Neste trabalho, a interdisciplinaridade será conceituada a partir de dois autores, Japiassu e Fontes. Para Japiassu (1976, p.74): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Já Fontes relata que:

Essa temática é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, no qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de investigação, na tentativa de superação do saber (FONTES, 2009, p. 7)

Sendo assim, a interdisciplinaridade se mostra como uma excelente ferramenta que tem em vista combater o fragmentarismo das disciplinas. Se bem aplicado em sala de aula, poderá possibilitar verdadeiras investigações em torno de um tema, além de permitir maiores conexões entre áreas de conhecimento. Poderá também possibilitar um maior interesse por parte dos alunos, que terão mais fontes a serem analisadas e não ficarão presos a uma disciplina.

Aqui é importante salientar que a prática da interdisciplinaridade requer novas práticas disciplinares. É necessário que os professores que utilizam essa metodologia procurem se aperfeiçoar, buscando novas práticas e habilidades. Lima e Azevedo (2013) falam dos atributos do perfil daqueles que buscam a interdisciplinaridade, a partir dos estudos de Fazenda, que são a humildade, a afetividade e o respeito. Afinal, se o professor trabalhará com mais de uma disciplina, ele precisa desses atributos para resolver os problemas que surgirão, não apenas com o lidar com uma matéria nova, que talvez o professor não tenha formação, mas também com o contato com as fontes, com os debates dentro do meio acadêmico e da sala de aula e com a possível colaboração com outros colegas acadêmicos e professores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, já mencionados no trabalho, trazem essa interdisciplinaridade dentro do ensino brasileiro. E

falando especificamente do ensino de história, é possível encontrar nessa legislação educacional tentativas da utilização de fontes diversas e conhecimentos que advêm de outras disciplinas, na busca pela contextualização dos assuntos. Um exemplo bem claro disso é o volume intitulado “Temas Transversais”, que foi elaborado justamente com essa ideia de integração entre disciplinas. Inclusive, os cinco temas que são eixos transversais conforme os PCNs são a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e consumo e a orientação sexual.

Dessa forma, o professor que aplica o método interdisciplinar precisa ter um perfil de pesquisador. Esse método requer esforço na hora que pesquisará em busca de várias fontes, na sala de aula, incentivando os alunos a contextualizar as fontes selecionadas pelo professor, na interação com outros professores, formados nas disciplinas que se aspira estudar e aplicar a interdisciplinaridade, e na busca por aperfeiçoamento da metodologia. Contudo, se bem aplicada, a interdisciplinaridade se mostrará uma excelente ferramenta de ensino.

[...] ter gosto pelo conhecer e pesquisar, ter um comprometimento diferenciado para com os alunos, usar novas técnicas e procedimentos de ensino. Em outros termos, ser interdisciplinar implicaria em um ir além do simples trabalho em conjunto, seria necessário mudar hábitos, métodos e recursos, talvez por isso, haja resistência de professores quanto ao trabalho interdisciplinar (LIMA e AZEVEDO, 2013, p. 130).

3.2 - Análise da história sobre a utilização da literatura no ensino

Como já mencionado, a Escola dos Annales permitiu uma ampliação na utilização das fontes historiográficas, que antes ficavam retidas em documentos oficiais. Com essa ampliação, foi possível aumentar os objetos de estudo. Hoje é possível a um historiador analisar músicas, peças teatrais, fotografias, pinturas, danças, literatura, entre outras possibilidades.

Contudo, esse trabalho se propõe a analisar uma dessas fontes na produção e ensino da historiografia, que é a literatura. Para chegar até aqui, já debatemos a história do ensino de história, em busca da compreensão da evolução do ensino no país. Debateremos os currículos, diretrizes legais e objetivos do ensino de história, para entender o que fundamenta esse ensino.

Discutimos sobre as abordagens historiográficas recorrentes no ensino fundamental e médio, entendendo as limitações da forma como os assuntos são organizados. Também argumentamos sobre os livros didáticos, o seu processo de escolha e a sua utilização em sala de aula. Questionamos a formação inicial e continuada dos professores. E, por fim, falamos sobre a interdisciplinaridade e as fontes historiográficas, na introdução deste trabalho.

Todos esses temas têm uma ligação com o debate sobre a utilização da literatura como fonte historiográfica. Para discutir sobre esse assunto, precisamos, primeiramente, entender como e por que temos o ensino de história atual. Também se mostrou necessário buscar compreender as críticas que temos dentro desse ensino, seja na formação continuada, na forma como os livros didáticos são utilizados em sala de aula, na organização dos currículos e dos assuntos, entre outras críticas. O que justifica debater a busca por outras metodologias, na esperança de, se não sanar, diminuir os problemas do ensino de história.

Como já dito, este trabalho se propõe a debater sobre a utilização da literatura no ensino de história, como uma metodologia possível de se aplicar nas salas de aula. E isso gera os seus próprios questionamentos. Podemos começar debatendo sobre a possibilidade da literatura como fonte historiográfica. E para isso é preciso entender, de acordo com Pesavento (1999), que a história não tem a pretensão de recriar o passado de uma maneira idêntica ao que aconteceu, por se mostrar um feito impossível. A história visa reconstituir os acontecimentos através das informações disponibilizadas por fontes historiográficas, já debatidas e de grande importância para o tema deste trabalho. Dessa maneira, debater as fontes historiográficas se mostra um trabalho essencial na produção historiográfica e, conseqüentemente, no seu ensino.

E com relação à literatura como fonte, questionamentos e desconfianças foram levantados. Alguns estudiosos, inclusive, rejeitaram essa alternativa. E uma das principais críticas é sobre a veracidade dos fatos narrados dentro das histórias literárias. Alegam-se que existe pouca preocupação em relatar os fatos.

Chartier (2009) discute a relação entre a história e a ficção, afirmando que a diferenciação entre as duas tem se mostrado vacilante, mas compreende que a história realiza “uma representação adequada do real” e que a literatura (entendida como ficção) é “um discurso que informa do real, mas não pretende abonar-se nele.” Nesse sentido, a Literatura busca se apoderar de fatos e personagens históricos os colocando em situações que foram reais ou apresentadas como tais, ela também se apropria de documentos e técnicas da disciplina histórica, como um dispositivo que cria um “efeito de realidade”, destinado a carregar a ficção literária de um peso de realidade. Percebe-se assim uma aproximação entre as diferentes disciplinas, isto é, uma busca de outros aspectos e pontos para fortalecer seus discursos e histórias (CHARTIER, 2009, p.24-28 apud ALMEIDA e AMADOR, 2019, p. 107).

Ou seja, a literatura não tem realmente a pretensão de relatar os fatos, como os críticos sugerem, mas ela utiliza a história como fonte de criação. Mais do que isso, somos frutos do nosso tempo, sendo assim, os escritos buscam relatar o que eles conheceram ou vivenciaram, seja direta ou indiretamente. Dessa forma, a literatura deixa resquícios da realidade vivenciada por seus escritores, homens dos seus tempos e do que eles estudaram para escrever aquela história. Concluindo, assim, que com uma adequada seleção das obras, que serão utilizadas em sala de aula, e da correta compreensão da linguagem aplicada nessas obras, é possível utilizar a literatura como fonte.

E a partir dessa utilização, poderemos entender diversos aspectos vivenciados pelas pessoas em diferentes períodos historiográficos, entre eles: a forma como se vestiam, falavam, entendiam determinados assuntos, o que buscavam, entre outros. Nesse sentido, as obras literárias auxiliam a entender os contextos históricos vivenciados.

Diferentemente da narrativa histórica estruturalista, ou da narrativa didática, que, muitas vezes, trabalha com seres genéricos – o operário, a classe dominante, os burgueses –, a literatura constrói, a partir do conceito de representação, personagens com identidade, profundidade, memória, ações, como se fossem de carne e osso (MORAIS, 2009, p. 07).

E, aqui, voltamos ao debate da formação inicial e continuada dos professores. Pois, para utilizarem dessa fonte, se mostra necessário identificar as metáforas, imagens, personagens, linguagens e contexto das obras literárias que se conectam com a historiografia. O que não é simples, pois é necessária uma análise crítica sobre esses fatores, exigindo uma formação mais profunda e complexa dos profissionais.

A partir da concepção de Le Goff (1990, p. 545) sobre o documento como monumento, “produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que detinham”, demonstra a conveniência da realização, pelo historiador, de uma análise sobre as condições históricas dessa produção, já que o documento não é inócuo. Assim, tal análise envolve: o produtor, o lugar social de onde se dá a produção e como é produzida; as intenções do produtor, as relações de poder que alcançaram a produção e o produto. Como destaca Borges (2010, p. 95) “se todo o documento é monumento, cabe ao historiador desvendar como foi construído, a linguagem utilizada, a finalidade da edificação e as suas intencionalidades” (ALMEIDA E AMADOR, 2019, p. 109).

Sendo assim, com relação a esse primeiro ponto levantado, sobre a possibilidade de a literatura ser uma fonte historiográfica, é possível concluir que a partir de uma análise detalhada, a literatura se mostra como uma excelente fonte para a história. Que deve ser analisada criticamente a partir de fatores internos e externos. Internamente, sobre os aspectos da obra, seja as temáticas, a estética, a compreensão do autor sobre aquele tema debatido, e externamente, com relação ao contexto e a temporalidade da obra e, mais profundamente, do autor.

Um segundo questionamento que surge é sobre a possibilidade de interdisciplinaridade entre a história e a literatura. E considerando que a literatura pode, sim, ser uma fonte historiográfica, então é possível que essa interdisciplinaridade ocorra. E essa junção possibilita que os discentes contextualizem as obras literárias com os fatos históricos. O que possibilita a união da interpretação e do exercício da leitura.

Conforme Circe Bittencourt (2004), os documentos escritos, entre eles a Literatura, podem ser utilizados: 1) simplesmente como ilustração para servir de reforço a uma ideia expressa pelo livro didático ou pelo professor ao desenvolver um conteúdo; 2) como fonte de informação explicitando uma situação histórica, etc; 3) para introduzir um tema de estudo, assumindo assim a condição de situação problema, para que o estudante identifique o objeto de estudo ou o tema a ser pesquisado (ALMEIDA E AMADOR, 2019, p. 110).

Dessa maneira, é possível identificar as opções de utilização da literatura no ensino de história e, conseqüentemente, a interdisciplinaridade entre as disciplinas. Isso poderá tornar o ensino mais divertido e dinâmico, facilitando a sua aprendizagem e retenção. Importante salientar que durante esse processo será necessário a utilização de textos referenciais historiográficos, que serão analisados juntamente com os textos literários.

Um terceiro ponto que surge é a maneira com que esse ensino interdisciplinar será ministrado. No primeiro momento será necessário pesquisar sobre a obra adequada ao estudo sobre aquele determinado assunto histórico, além dos textos referenciais que embasam os debates.

O texto literário, tratado como fonte histórica, requer que se façam os questionamentos necessários tais como: Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em que momento histórico foi criado? Qual a importância desta obra nos dias atuais? Perguntas essenciais para se iniciar um trabalho interdisciplinar envolvendo a Literatura no ensino de História (CORREIA, 2012, p. 192-193).

Também é importante considerar a linguagem utilizada na obra, pois a interpretação do texto literário é de extrema importância para que se tenha a compreensão da ligação entre o assunto abordado e a obra. Moraes (2009), fala que é necessário entender as metáforas, os efeitos retóricos, as construções dos personagens e as alegorias criadas pelo autor, que tem conexão com os fatos históricos. Aqui seria interessante a ajuda do professor de linguagem, que poderá auxiliar nessa compreensão.

A partir do exposto, concluímos que o professor deve iniciar seu trabalho com a pesquisa e seleção de Literaturas que tratem e envolvam os temas históricos que pretende ministrar em sala de aula. Em seguida, definir quais temas são possíveis de serem analisados, desenvolver uma proposta de trabalho pautada em objetivos que se pretende atingir e refletir no processo de avaliação do trabalho que será feito pelos alunos. É importante também que o professor busque saber dos estudantes se a metodologia aplicada foi interessante e produtiva para eles. Essa preocupação quanto ao resultado final é o que torna a prática de ensino interdisciplinar mais relevante e dinâmica (ALMEIDA e AMADOR, 2019, p. 115).

Sendo assim, entendemos que a literatura pode ser uma excelente fonte historiográfica, mais do que isso, poderá auxiliar o professor de história em sala de aula como um recurso educacional, que auxiliará os alunos a contextualizar e interpretar a história a partir de um texto literário. Texto esse que poderá trazer um contexto social daquele determinado tema historiográfico, facilitando o aprendizado dos alunos. Também é importante falar que para isso ocorrer é necessária muita pesquisa e preparação por parte do educador historiográfico, que deverá pesquisar as obras adequadas e buscar identificar os traços dentro dela que servirão como fontes.

3.3 - Literatura de Cordel como fonte historiográfica

Foi debatida a possibilidade da literatura como fonte historiográfica e os cuidados que se deve ter na utilização dessa interdisciplinaridade. Contudo, na literatura, temos diversos gêneros literários, que também devem ser considerados na hora da escolha da obra a ser utilizada em sala de aula. Um desses gêneros é a literatura de cordel, muito conhecida no Nordeste do país.

Os PCNs, já citados anteriormente, foram elaborados buscando respeitar as diferenciações regionais encontradas no Brasil. Temos um país de tamanho continental, dessa maneira, encontramos bastante diversidade nas diversas regiões do país. Em 1998, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, falou sobre isso e disse ser necessário “respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país” (BRASIL, 1998, p. 4). Sendo assim, quando se pensa no ensino da história, foco deste trabalho, também devemos pensar em um ensino regionalizado. Os PCNs também falam que é necessário desenvolver nos discentes competências e habilidades, que permitirá “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999, p. 28). Dessa forma, se mostra necessário levar essas fontes aos alunos.

Contudo, apesar do que é dito nos PCNs, ainda é difícil encontrar essa regionalização em sala de aula. Os professores de história, muitas vezes, têm um tempo curto para ministrar as suas aulas, recheadas de temas propostos pelos currículos, fora a falta de recursos e de uma boa formação continuada. Isso afeta a metodologia utilizada nas aulas, que costumam ser simplificadas, até pela quantidade de turmas que os professores normalmente atuam.

Em alguns estudos que se dedicaram a fazer uma reflexão sobre o currículo e ensino de História ministrados nas escolas brasileiras, não é rara a ideia de que esta disciplina se desenvolve nas salas de aula a partir de temas dissociados da realidade social do aluno, na medida em que se fala a partir de um tempo linear, de um passado distante apreendido como aquilo que de fato aconteceu, com nomes, fatos, e datas que não fazem sentido para os alunos, tendo muitas vezes, como único instrumental das aulas, livros didáticos nem sempre instigantes (LACERDA e NETO, 2010, p. 221).

Uma boa forma de tornar essa regionalização possível é através da inclusão da literatura no ensino de história, que poderá ocorrer normalmente

durante as aulas, não afetando assim o curto tempo do professor. E uma excelente ferramenta para isso, principalmente aqui no Nordeste, é a literatura de cordel. Pois, esse modo tradicionalista de ensinar, muitas vezes, não despertam a atenção do aluno, fazendo com que ele se questione os motivos de estudar história, o que deve levar os professores a buscarem novas fontes.

O cordel nasceu na Península Ibérica, Espanha e Portugal, onde, de acordo com Luyten (2005), livretos eram colocados em barbantes estendidos como se fossem varais, e eram expostos em feiras e lugares públicos. O cordel também pode ter outros nomes, como folhetos e livrinhos. Aqui, no Brasil, chegou no século XIX, no Nordeste do país. Terra (1983) falou que o primeiro autor brasileiro a imprimir os folhetos foi Leandro Gomes de Barros, que os vendia no Recife, e neles era possível encontrar temas tradicionais da cultura e da oralidade, além de acontecimentos da sociedade.

Um fato interessante, de acordo com Campos (1977), é que o cordel se tornou uma ferramenta de alfabetização. Muitas pessoas começaram a aprender a ler e escrever, principalmente no interior do Brasil, na década de 70, porque queriam ler os folhetos de cordéis. Muitos procuravam os “folhetos de acontecimento”, que falavam sobre o que estava ocorrendo no momento na sociedade. “Inúmeros são os eventos do século XX contidos nos folhetos que relatam o cotidiano da nossa História e nos quais são dadas representações diversas das contidas nos livros didáticos” (GRILLO, 2006, p. 83).

A maioria dos folhetos de cordel tem rimas nos formatos de sextilhas, com o segundo, o quarto e o sexto versos rimando entre si. Essa linguagem da poesia de cordel é mais fácil de ser compreendida do que, por exemplo, um texto em prosa (LACERDA e NETO, 2010, p. 226).

Dessa forma, a estrutura dos cordéis facilita a sua compreensão, auxiliando na didática e no ensino. Isso o torna um excelente gênero literário para ser pensado como fonte historiográfica. Além da sua estrutura, como citado, também temos os relatos encontrados em seus versos e a facilidade para entendê-los. Outro ponto é que eles são curtos e podem ser facilmente inseridos durante a aula.

Metodologicamente, a utilização do Cordel nas aulas de história precisa seguir certos critérios. Em primeiro lugar, o seu uso não descarta o emprego

dos livros didáticos, que são importantes fontes historiográficas e referenciais. E depois do professor fazer a análise do tema que será debatido em sala de aula, ele terá que selecionar o cordel ou os cordéis que serão trabalhados na aula, como recurso didático. Feita essa escolha, ele terá que analisá-los criticamente, para entender o contexto em que esses cordéis foram elaborados e o que é dito em seus textos. Essa análise criteriosa é fundamental, pois as fontes requerem esse cuidado.

Um exemplo que trazemos aqui é do Cordel intitulado “História dos Caiporas de Pesqueira”, do cordelista Diosmam Avelino. Diosmam é natural de Buíque e atualmente reside em Pesqueira. Ele é produtor cultural, poeta cordelista, declamador e artesão. Já publicou vários cordéis e ministrou dezenas de oficinas de literatura de cordel. Também é idealizador do “Arrasta Cultural”, que é um dos grandes eventos culturais do estado de Pernambuco e que ocorre em Pesqueira, entre outros projetos. Em 2020, recebeu o título de cidadão pesqueirense, em reconhecimento ao seu trabalho artístico cultural, não só na cidade de Pesqueira, mas também nas cidades vizinhas.

Esse autor foi selecionado por ser alguém da região de Pesqueira, que trabalha ativamente em projetos educacionais. Inclusive, ele participou de um projeto chamado “Cartonera: Transformando papelão em arte”, realizado durante o estágio III do curso de Licenciatura em História, da UFRPE, pela autora deste trabalho e uma colega de curso. Nele, foram citados cordéis para um público da terceira idade, que haviam elaborado “Cartoneras”, os quais são livros produzidos com a utilização do papelão. Através desses livros produzidos, os idosos relataram memórias sobre fatos das suas vidas. O objetivo do trabalho era incentivar o registro de alguns fatos da vida desses idosos, se tornando assim relatos, que poderiam virar fontes historiográficas. Na culminância do trabalho, Diosmam recitou alguns cordéis para os participantes, mostrando que a escrita de relatos podem ter formas diferentes, seja eles em um livro produzido através de reciclagem, em um livro didático ou em forma de cordel.



Imagem 01 "materiais utilizados para realização da oficina"



Imagem 02 "Culminância"



Imagem 03 “Idealizadora e o cordelista Diosmam Avelino”

No seu cordel “História dos caiporas de Pesqueira”, Diosmam conta sobre essa tradição do Carnaval do município, mas também fala da história de Pesqueira. O que pode ser uma fonte utilizada em sala de aula, quando forem debater a história regional, nas escolas de Pesqueira. O Cordel se inicia assim:

“É com imenso prazer
Que venho apresentar
Mais um tema em cordel
Da cultura popular
Por favor, preste atenção.
No que agora vou contar

O nosso Brasil é rico
Falando culturalmente
É grande a diversidade

Acredite minha gente
A nossa cultura é rica
Precisa tá mais presente

Se falando em cultura
Aos senhores e senhoras
O tema deste cordel
Contarei ser ter demoras
Pois aqui escreverei
A história dos caiporas

No nordeste Brasileiro
Estado Pernambucano
Pesqueira é a cidade
O seu povo é serrano
Cidade religiosa
Carisma Brasileiro

Nossa Senhora das graças
Em Pesqueira apareceu
Daí que nasceu o título
Pra sempre permaneceu
Pesqueira terra da graça
Ninguém mais se esqueceu

Território Pesqueirense
Era um simples lugarejo
Onde os índios xucurus
Faziam o seu manejo
Por ali sobreviveram

Firme e forte com desejo

Fazenda poço pesqueiro

Começou ter importância

Foi município de Cimbres

E naquela circunstância

Pouco a pouco foi crescendo

Com tamanha exuberância

Hoje está bem elevada

E conhecida mundial

Pela renda renascença

Pelo o nosso carnaval

Pela fama dos caiporas

Patrimônio cultural”

Nessa primeira parte do cordel, Diosmam relata a história do município de Pesqueira, que tem a tradição dos Caiporas. Primeiramente, ele se concentra no relato sobre o município, para apresentá-lo. Com esse cordel é possível, em uma aula sobre a história de Pesqueira, utilizá-lo como um recurso didático.

De acordo com o site da câmara municipal de Pesqueira³, a história do município teve o seu início entre 1659 e 1960, com uma missão católica com a tribo Xucuru, que habitava a serra do Ororubá. Por isso Diosmam fala sobre “o seu povo serrano” e cita os índios Xucurus, que “por ali sobreviveram”, importante ressaltar que até hoje temos os povos Xucurus habitando o município.

Em 1762, a região foi elevada à categoria de vila e recebeu o nome de Cimbres. Em 1800, foi instalada uma fazenda ao pé da serra, que recebeu o

³Para mais informações o link do site da Câmara de Pesqueira: <https://camarapesqueira.pe.gov.br/historia/>

nome de “Poço Pesqueira”, e “começou a ter importância”, como citado por Diosmam, crescendo rapidamente. Em 1880, a vila se tornou cidade, com o nome de “Santa Águeda de Pesqueira”, que não durou muito, sendo encurtado para “Pesqueira”.

Uma história interessante de religiosidade e fé que ocorreu no município foi a aparição de Nossa Senhora das Graças, entre 1936 e 1937. Ocorreram cerca de 40 relatos sobre essas aparições, o que chamou a atenção da igreja e dos religiosos. E isso mudou a história do município, que começou a atrair fiéis para a região, espantando assim os Cangaceiros que viam de Alagoas para praticar roubos, assassinatos e incêndios.

O local das aparições virou um santuário e até hoje atrai fiéis, principalmente, no mês de agosto, quando são realizadas as festividades, sendo o último dia do mês o ponto alto, já que é quando, acredita-se, teria sido quando a santa pediu para que o evento fosse feito (COUTO, s.d, online).

Nos versos do cordel de Diosmam é possível identificar a importância da religiosidade dentro do município, principalmente quando ele recita que “Nossa Senhora das Graças em Pesqueira apareceu, daí que nasceu o título, pra sempre permaneceu, Pesqueira terra da graça”. Outra parte da história de Pesqueira citada nos versos do Cordel é sobre a importância da renascença para o município, “e conhecida mundial, pela renda renascença”. A renascença foi introduzida em meados de 1930 e se tornou um artigo de luxo na época, essa tradição foi passada de geração em geração e, até hoje, muitas pessoas se dedicam ao ofício, se tornando uma importante fonte de renda para as famílias pesqueirenses de rendadeiras.

O carnaval de Pesqueira

Tem bastantes tradições

Cangaceiros e catrais

Atraindo os foliões

Caipora, lira da tarde.

Arrastando multidões

A história dos caiporas

Vale a pena relatar
Diz à lenda que as tochas
Apareciam pra assustar
Tochas sobrenaturais
Nas árvores iam brilhar

Assustavam caçadores
Da cidade de Pesqueira
Que esses bem assombrados
Disparavam na carreira
Com medo daquelas tochas
Sumiam na capoeira

Aquelas assombrações
Ficaram bem conhecidas
Caiporas seres noturnos
Assombradores de vidas
Pregavam peças a noite
As tochas desconhecidas

Pra acalmar os caiporas
Era necessário botar
Cachaça e fumo de rolo
Para assim tranquilizar
E no tronco duma árvore
O caçador ia deixar

No ano sessenta e dois
Seu João Justino Criou
Um bloco carnavalesco

Que todo mundo aprovou
E em bloco de carnaval
O caipora se transformou

O que era assustador
Tomou outra direção
Mulheres, homens, crianças.
Entraram na diversão
E até hoje os caiporas
Em Pesqueira é tradição

O bloco desfila a noite
Pelas ruas da cidade
Atraindo todo mundo
Com sua simplicidade
Estopas, ternos, gravatas.
É o que usam na verdade

Os caiporas agora são
Uma marca registrada
No carnaval de Pesqueira
Essa marca é tarimbada
E desde sessenta e dois
Vem seguindo a estrada

É comum a gente ver
No vai e vem da folia
Ao som do nosso frevo
Semblantes de alegria
É no bloco dos caiporas

Que a todos contagia

Certa época do bloco

Um assunto assustador

Foi criado uma mística

Um boato de horror

Que quem saísse no bloco

Era o próximo morredor

Não passava de boato

Coisa sem eira e nem beira

Os caiporas surgiram

Como simples brincadeira

Pra animar o carnaval

Na cidade de Pesqueira

Depois do falecimento

Do seu grande fundador

Os caiporas continuam

Sempre no mesmo vapor

A família de seu João

Zela o bloco com amor

Cada caipora se veste

Com um bonito colorido

Dona Helena capricha

No seu bloco tão querido

E a mais de 50 anos

Esse bloco tem saído

É grande a diversidade
Da cultura popular
Patrimônios imateriais
Pernambuco tem pra mostrar
Os caiporas de Pesqueira
Também tem o seu lugar

A história dos caiporas
Tem muito para contar
Fiz apenas um resumo
Por aqui eu vou ficar
Desde já eu lhe convido
Venha nos prestigiar

Nessa segunda parte do cordel, Diosmam fala sobre a história dos Caiporas e a importância que a lenda tomou para o carnaval de Pesqueira. O carnaval para o município é importante economicamente, ao atrair diversos foliões que fazem a economia girar. E com a utilização da lenda dos Caiporas, o carnaval de Pesqueira ganhou um tema.

Conforme a lenda, Caipora é um ser sobrenatural que protege a natureza e os animais, afastando as pessoas que andam pelas matas à noite. Ele é caracterizado com uma grande máscara e vestes coloridas e extravagantes. Em 1962, João Justino, que tinha o apelido de Gilete, criou o bloco dos Caiporas. Até hoje esse bloco existe e os Caiporas receberam o título de Patrimônio Imaterial de Pernambuco, em 2017.

O cordel de Diosmam Avelino, “História dos Caiporas de Pesqueira”, foi um pequeno exemplo de como um cordel pode ser trabalhado em uma aula de história. Se o professor se atentar a buscar esse recurso literário, as aulas poderão se tornar mais atraentes para os alunos. Importante lembrar que como uma fonte historiográfica, os cordéis também devem ser analisados pelos professores, antes de serem utilizados como recurso como já debatido anteriormente.

3.4 - Literatura Nacional em foco

Já foi debatida a importância que a literatura pode ter no ensino de história, principalmente considerando que os autores são “homens do seu tempo” e tendem a escrever, dependendo da história dos seus livros, sobre características da época em que viveram. Também já falamos em como a interdisciplinaridade da história e da literatura pode contribuir para o ensino.

Rocha (2019) fala sobre como a micro-história pode ser estudada em uma obra literária, através da análise do que os autores escreveram relativo ao tempo em que viveram, ou seja, os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. E a micro história visa analisar justamente a história em uma análise reduzida, indo de encontro a história tradicional, recheada por grandes personagens.

Nessa perspectiva, a literatura nacional pode ser utilizada como fonte historiográfica. Temos diversas obras e autores que se destacaram por expressar fatos dos seus tempos em seus textos. Podemos citar Lima Barreto, considerado um dos autores mais críticos do início do século XX, e que falou sobre o racismo e as injustiças sociais, João Cabral de Melo Neto, que ganhou destaque por falar sobre a seca, Guimarães Rosa, que trouxe uma linguagem diferenciada e uma análise sobre as relações sociais no Brasil, entre outros.

Neste trabalho, como exemplo de obra da literatura nacional que pode ser utilizada em sala de aula, falaremos de “O Cortiço” de Aluísio de Azevedo (1857-1913). O Cortiço foi publicado em 1890, em um contexto histórico de fim do Período Imperial (1822-1889) e início do Período Republicano (1889). A obra tem vinte e três capítulos e debate diferentes assuntos.

Publicado, originalmente em 1890, o romance, O cortiço, de Aluísio de Azevedo (1857-1913), tem sua narrativa localizada historicamente, nos anos finais do século XIX e na derrocada do regime monárquico, retratando assim, aspectos da transição da monarquia para a comumente denominada: Primeira República. A obra dedica-se, a explorar as questões sociais, bem como, os problemas econômicos, culturais, éticos e políticos. Enfim, a abordagem de Azevedo é bastante rica em detalhes referentes à sociedade da época (BRETTAS e SOUZA, 2022, p. 458).

Sendo assim, é possível analisar diferentes questões sobre essa transição histórica, do Império à República, na obra. Um aspecto importante a ser analisado e explicado pelo professor, inicialmente, é a corrente literária que

Azevedo seguia, o Naturalismo. Sendo influenciada pelo darwinismo, essa corrente se baseia na análise da realidade e como essa realidade influencia a condição de vida. Dessa forma, o Naturalismo visa destacar a análise dos aspectos sociais. A obra de Azevedo é rica nessas análises sobre as condições sociais, o que pode ser amplamente utilizado pelo professor.

O contexto da obra de Azevedo, é a capital federal do Brasil no final do século XIX e início do século XX. Nesta transição de século, havia também no Brasil, a transição de regime político, de modelo de trabalho. Novas classes sociais nasciam, e novos atores sociais, emergiam com novas demandas políticas. Além disso, um novo modelo paradigmático e epistemológico de explicação e análise social nascia e se desenvolvia entre setores distintos. Este modelo, calcado no cientificismo, no evolucionismo e no darwinismo social dará respaldo ideológico a diversas manifestações políticas (BRETTAS e SOUZA, 2022, p. 459).

Essa transição entre Império e República teve uma briga de ideologias, entre o que deveria ser colocado em prática nesses novos tempos. Militares, civis, republicanos, abolicionistas, entre outros, disputavam seus espaços. Aluizio soube falar muito bem sobre as crises que o Brasil estava passando, através dos seus personagens. E é aqui que o professor pode explorar a obra, que traz temas como as contradições sociais, o racismo e a escravidão, a modernização dos costumes, a higienização, o darwinismo social, a expansão das cidades, e os problemas que isso trouxe, e a política de imigração. Sendo assim, essa obra é rica em possibilidades de análises, que poderão ser levadas para a sala de aula. Neste trabalho, daremos destaque à questão da escravidão e do racismo.

O Cortiço é um livro narrado em terceira pessoa, que tem um narrador onisciente, e que tenta demonstrar que o meio no qual as pessoas vivem as influenciam. Podemos encontrar vários personagens no livro, mas o núcleo que fala mais diretamente sobre a questão racial é o de Bertoleza, João Romão e Miranda.

João Romão é um comerciante que prosperou ao lado de Bertoleza, uma negra escravizada, dona de uma quitanda, na qual vende peixes e angu. Com o tempo, ele constrói o cortiço, que é um local com casas mal construídas e que têm inquilinos de raças diferentes e pobres. O cortiço em si é um grande personagem da obra, pois é um ambiente barulhento, humilde, que retrata o dia

a dia dos trabalhadores daquela época, além de demonstrar a miséria e a devassidão.

Vizinho ao cortiço se encontra o sobrado, que pertence a Miranda. É um ambiente que contrasta com o cortiço, pois têm características aristocratas. Nesse ambiente é retratada a ascensão da burguesia, que demonstra a transição na qual a sociedade estava passando. Miranda é a representação do português que chegou em terras brasileiras e, que através da exploração, se tornou barão. Ele é casado com Estela, uma mulher que o trai, e tem uma filha chamada Zulmira.

João Romão odeia Miranda, pelo que ele representa e possui, contudo, buscando uma ascensão social, ele se casa com Zulmira. Miranda permite esse casamento, por estar em uma situação financeira desagradável. Com essa união, João Romão abandona Bertoleza, que não apenas o ajudou a enriquecer, como também o serviu na cama.

Bertoleza, ficará assim relegada ao ostracismo e abandonada por Romão, pois é negra, e, portanto, deve ser superada com base na ideologia eugenista e a concepção de evolução social, presente em seu contexto histórico. Romão, com seu novo casamento, buscará aos olhos da sociedade: título, riqueza e talvez àquilo a que Aluísio mais escamoteado deixou em sua obra, que consiste na afirmação tácita de purificação da raça e embranquecimento para evolução social. (BRETTAS e SOUZA, 2022, p. 463-464).

Dessa forma, através desse núcleo de personagens do livro, o professor poderá explorar os temas sobre a libertação dos escravos (1888), o início da República (1889), a ascensão social através da exploração das pessoas, principalmente dos negros, a prática da eugenia e do racismo. Bertoleza é uma personagem importante para a história e poderá ser levada para a sala de aula como um símbolo que representa a crueldade praticada contra os negros, ela foi explorada a vida toda e depois abandonada.

Sendo assim, o Cortiço é uma obra riquíssima, que explora diversos temas que poderão ser levados à sala de aula. Aqui, falamos sobre a questão racial, e exemplificamos com a exploração de João Romão sobre Bertoleza, uma escrava que buscava sua alforria, mas que continuou a ser explorada pelas mãos de João Romão. Bertoleza acaba se suicidando no fim da história,

demonstrando que aqueles que realmente criaram a riqueza, não usufruem dela, o que pode levar a outro debate sobre o capitalismo.

3.5 - Literatura universal e a prática em campo

Já foram debatidas as possibilidades de utilizar, como fonte historiográfica, o cordel, em uma aula sobre a história regional, e um livro da literatura nacional, em uma aula sobre a história do Brasil. Agora falaremos da utilização de uma obra considerada literatura universal, em uma aula sobre história internacional. Muitas são as possibilidades, visto que temos uma literatura mundial riquíssima, contudo, esse trabalho utilizará como exemplo o “Diário de Anne Frank”, a sexta edição da editora Principis.

Ao longo do trabalho foram debatidas as possibilidades da utilização da literatura nas aulas de história, agora mostraremos uma prática dessa utilização em sala de aula. A execução desse projeto ocorreu na Escola de Referência em Ensino Fundamental Antônio Japiassu, que fica localizada no município de Arcoverde, e está subordinada à GRE Moxotó/Ipanema, durante a regência de aulas para o estágio IV. Ela foi supervisionada pelo professor de história Jocey Moraes.

A aula, que foi realizada no dia dois de outubro, para a turma do 3º EMEJA, e que tinha a temática da 2ª Guerra Mundial, visava não apenas falar sobre o tema, como também destacar o assunto sobre os direitos humanos, pois não tem como não falar dos direitos humanos dentro desse assunto. Assim, aliou-se o tema da aula, que foi passado pelo professor, com o projeto de intervenção.

É importante salientar que foi depois da Segunda Guerra Mundial, 1939 a 1945, que os direitos humanos foram criados. O Nazismo trouxe horrores terríveis e desumanos para a história da humanidade, sendo preciso reagir a isso de forma energética. Por isso, o projeto visou alinhar a literatura com o ensino de história. Durante a aula, foi utilizado o livro “O diário de Anne Frank”, que infelizmente viveu as atrocidades desse período.

Anne Marie Frank foi uma alemã, que tinha origens judaicas. Durante a Segunda Guerra Mundial sua família se escondeu da perseguição que os judeus estavam sofrendo dos nazistas. Eles se esconderam em um galpão, local onde Anne Frank escreveu a maior parte do diário. No diário ela relata o que aconteceu com ela e sua família durante aquele período em que estavam escondidos, além de contar fatos da guerra. Infelizmente, o esconderijo foi encontrado e Anne, sua mãe e irmã morreram em um campo de concentração, só restando o seu pai de sobrevivente.

A utilização da literatura em aulas de história é um tema estudado por alguns pesquisadores que falam que a junção de ambas as disciplinas pode ser um fator de enriquecimento para a aula, como já debatido. Foram levados trechos do livro e citados durante a aula, buscando exemplificar na prática os horrores da Segunda Guerra Mundial.

Inicialmente, ocorreu uma contextualização da Segunda Guerra Mundial, para os alunos entenderem o assunto. Depois dessa contextualização, foram lidos os trechos selecionados do livro “O diário de Anne Frank” e questionado aos alunos o que eles sentiram ouvindo os relatos. Posteriormente, a partir da contextualização do tema e dos trechos de Anne Frank, a aula foi dada, mas sempre buscando fazê-los entender que não era apenas mais uma matéria da escola que eles estavam vendo, mas sim algo real e concreto, que matou mais de 60 milhões de pessoas e dizimou famílias e países.

Os trechos utilizados foram:

Fizemos a minha festa de aniversário no domingo à tarde. Assistimos em casa a um filme do Rin Tin Tin, que foi o maior sucesso. Falamos muitas bobagens e nos divertimos bastante. Vieram vários amigos e amigas. A mamãe sempre quer saber com quem eu quero me casar. Acho que ficaria espantada se soubesse que gosto do Peter Wessel. Sempre finjo que não estou nem aí quando falam dele.

Há anos convivo com o Lies Goosens e a Sanne Houtman. Elas já foram minhas melhores amigas. Recentemente conheci o Jopie Van der Waal na Escola Judaica. Passamos muito tempo juntas e hoje ela é a minha melhor amiga. A Lies anda mais agora com uma outra amiga, e a Sanne frequenta outra escola, onde também arranjou uma amiga (FRANK, 2019, p. 9).

Esse trecho foi escolhido, inicialmente, para fazer os alunos entenderem que a vida de Anne era normal. Ela comemorava os seus aniversários, tinha vários amigos, já gostava de um garoto, uma vida comum. Nesse momento, foi questionado se eles viveram situações parecidas, como aniversários, eles concordaram que sim. Então, foi mostrado para eles que esse relato foi escrito em uma segunda-feira, no dia 15 de junho de 1942. Posteriormente, foi lido outro trecho do livro.

Tudo que conta é triste. Inúmeros amigos e conhecidos foram levados das suas casas, e um destino terrível os espera. Noite após noite os automóveis cinzentos e verdes dos militares atravessam as ruas a toda a velocidade. Os “verdes” (a SS alemã) e os “pretos” (a polícia nazista holandesa) procuram os judeus. Se encontrarem algum, levam com toda a família. Tocam, por exemplo, numa porta e, se não encontrarem lá nenhum judeu, tocam na do vizinho, e assim por diante. Às vezes, andam com listas de nomes e procuram sistematicamente pelos “marcados”. Só consegue escapar quem foge a tempo. Às vezes aceitam um resgate, mas são poucos os que conseguem escapar.

Fazem, hoje, o que há muitos anos foi feito com os escravos. Maltratados, torturados, mortos, enfim. O que aconteceu com eles, nos tempos antigos, está hoje acontecendo com os judeus. Não poupam ninguém, homens, mulheres, velhos, crianças.

E nós aqui tão bem guardados! Podíamos fechar os olhos a toda esta miséria, mas estamos sempre em aflição por aqueles que nos são caros e a quem não podemos dar uma ajuda.

Quando estou deitada na minha cama tão quente e confortável, enquanto as mais queridas amigas sofrem lá fora, talvez expostas ao vento e à chuva, mortas até, sinto-me quase má. Tenho medo ao pensar em todas as pessoas às quais tanta coisa me liga e ao lembrar-me de que estão entregues aos mais cruéis carrascos que a história dos homens já conheceu. E tudo isso só por serem judeus! (FRANK, 2019, p. 52).

Quando esse trecho foi lido, buscou-se mostrar para eles, primeiramente, a data do relato, que foi em 19 de novembro de 1942. Posteriormente, foi feita uma ponte com o relato anterior, mostrando o quão rápido a vida de Anne foi alterada profundamente. Destacaram-se as crueldades que ela falou no trecho. O objetivo era tentar mostrar que a história não é apenas um mero relato, que pessoas vivenciaram a 2º guerra mundial e morreram. Foi levado para a sala de aula um pouco do que Anne, uma vítima da guerra, vivenciou.

Pelo o que foi percebido, isso modificou totalmente o ambiente da aula. Os alunos começaram a olhar para os dados trazidos para a sala como algo vivo, que influenciou a vida de diversas pessoas, inclusive a de Anne Frank. Eles prestaram mais atenção à aula e até foram mais participativos. Essa mudança de olhar, levando um relato real de uma vítima, foi fundamental para impulsioná-los na busca pela compreensão do conteúdo.



Imagem 04 "Execução do projeto na aula de regência do estágio IV"



Imagem 05 "Execução do projeto na aula de regência do estágio IV"

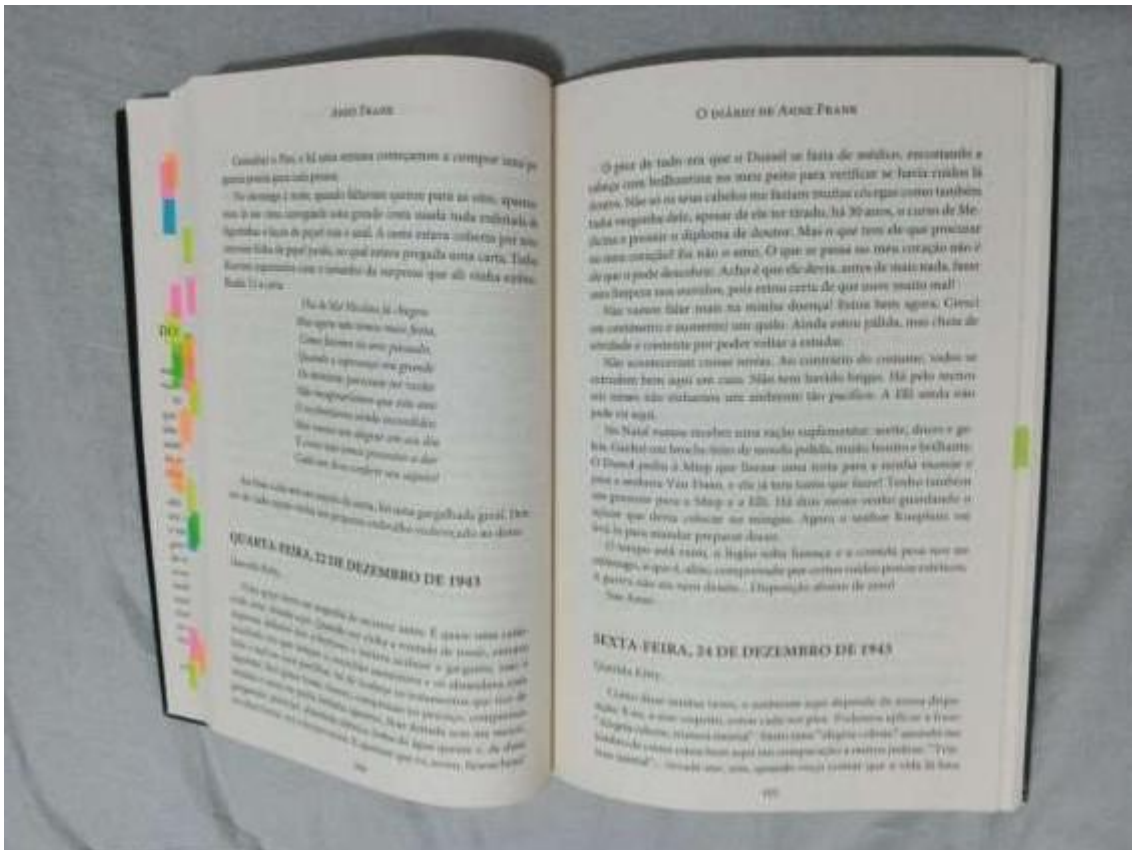


Imagem 06 "Livro de Anne Frank utilizado na aula"

Sendo assim, esse projeto mostrou na prática que a literatura pode ser uma fonte historiográfica, e também pode ser levada para a sala de aula. Anne Frank comoveu os alunos, com a sua narrativa, os fazendo entender que aquela aula de história não era apenas um relato frio, mas uma descrição dos horrores que ocorreram entre 1939 a 1945. Levar o livro de Anne permitiu a criação de conexão entre uma vítima real da guerra e alunos brasileiros do 3º EMEJA. Considerando, assim, que o projeto foi bem-sucedido.

Considerações Finais

Analisamos uma nova metodologia no ensino da história, que envolve utilizar a literatura como fonte historiográfica. Quando superarmos a dicotomia entre a história que ensina o real e a literatura que só descreve ficção, percebemos o quão rico as produções literárias podem ser como fontes.

Discutimos, inicialmente, a forma atual de ensino da história e as suas problemáticas. Isso possibilitou debater sobre a história do ensino de história, os currículos, as diretrizes legais, o objetivo da educação historiográfica, as abordagens recorrentes utilizadas no ensino fundamental e médio, os livros didáticos e a formação inicial e continuada dos professores. Foi necessário passar por esses temas para entender a importância da busca por novas metodologias e também as possíveis dificuldades que podem ser enfrentadas na aplicação da metodologia proposta.

A história do ensino de história contextualizou o ensino de história no Brasil. Os currículos e as diretrizes legais mostraram a limitação que enfrentamos ainda na questão da interdisciplinaridade e na formação de cidadãos críticos. As abordagens recorrentes demonstraram que ainda é bastante utilizada a metodologia quadripartite no ensino de história. Os livros didáticos, apesar de excelentes ferramentas e fontes, precisam ter seus processos de seleção aperfeiçoados. E a formação inicial e continuada do professor precisa ser, respectivamente, aperfeiçoada e incentivada.

Posteriormente, adentrando o tema, foi debatido o conceito e a importância da interdisciplinaridade, assunto fundamental para o tema debatido. Discutiui-se também como a história analisa a literatura utilizada dentro do ensino de história, ficando claro que a literatura pode ser uma fonte valiosa no ensino historiográfico. Por fim, foram dados exemplos de trechos de obras literárias que poderiam ser utilizadas em determinadas aulas de história, mostrando assim o potencial dessa metodologia. Foram utilizados um cordel intitulado “História dos caiporas de Pesqueira”, o livro “O Cortiço” e o livro “O diário de Anne Frank”.

Dessa forma, foi possível entender que o ensino de história atual precisa ser aperfeiçoado e que a utilização da literatura pode contribuir na busca dessa

melhoria. Percebemos uma nova possibilidade de ensino e que essa metodologia permite que a interdisciplinaridade seja praticada, possibilitando um ensino mais profundo dos temas, que livros didáticos possam ser utilizados como fontes referenciais na análise dos trechos literários, a possibilidade de transcender o currículo “quadripartite” e limitado com algo simples, como a literatura. Além do incentivo a formação continuada, pois para aplicar essa metodologia a busca por uma formação adequada é necessária, e, a partir da prática em sala de aula, o aumento do envolvimento do aluno na aula e, conseqüentemente, da retenção do assunto.

Esse trabalho deixa em aberto novas possibilidades de análise sobre o tema e seu aprofundamento. Debates sobre três gêneros literários, mas outros mais podem ser utilizados, como os quadrinhos. Também falamos sobre a importância da formação continuada do professor e mais sobre o tema pode ser pesquisado, inclusive quais formações continuadas estão sendo ministradas buscando ensinar essa metodologia.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Simone Garcia; Amador, Kassandra Thamyris M. . A interdisciplinaridade no ensino de História: relações possíveis entre a História e a Literatura. *Fronteiras e Debates* , v. 6, p. 101-118, 2019.

ARÓSTEGUI, Julio. A pesquisa Histórica: teoria e método. Bauru, SP: Edusc, 2006.

AVELINO, Diosmam. História dos Caiporas de Pesqueira. *Recanto das Letras*, 2018. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/6648444>. Acesso em: 16 nov. 2023.

AZEVEDO, Aluísio. O cortiço. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997. (Bom Livro).

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas – introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. Fontes Históricas - uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 02, p. 03-26, jul./dez. 2020.

BITTENCOURT, Circe Mario Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2004.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. *Revista de Teoria da História*. Ano 1, Número 3, p. 94-109, junho/2010.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. In: VII Congresso Nacional de Educação - Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos, 2020, Maceió-AL. Anais do VII Congresso Nacional de Educação - Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió-AL: Editora Realize, 2020. v. 1. p. 1-12.

BRETTAS, Anderson C.F. ; SOUZA, Ryhã H. C. . O Uso de "O Cortiço", de Aluísio de Azevedo, no ensino de História do Brasil. In: Margareth Torres de Alencar Costa; Giselda dos Santos Costa; Ramón Antonio Hernandez Chirinos de Jesus; Maria Elizabeth Isalas León. (Org.). Literatura & Linguística: Tendências em Pesquisa e inovações no século XXI. 1ed.Campina Grande (PB): Realize Editora, 2022, v. 1, p. 464-480.

CAMPOS, Renato. Ideologia dos poetas populares do Nordeste. 2. ed. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais; Rio de Janeiro: FUNARTE, 1977

CASARTELLI, A. O.; GIRAFFA, L. ; MODELSKI, D. . Tecnologias Digitais, Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 1, p. 1-1, 2019.

CAVALCANTI, ERINALDO VICENTE . Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. REVISTA HISTÓRIA HOJE , v. 5, p. 262-284, 2016.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de História: diálogo com o romance "Úrsula" (final do século XIX). História & Ensino. Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012.

COUTO, Mayra. O mistério da aparição de Nossa Senhora em Pesqueira. Diário de Pernambuco, s.d. Disponível em: <http://curiosamente.diariodepernambuco.com.br/project/80-anos-da-primeira-aparicao-de-nossa-senhora-em-cimbres-pesqueira/>. Acesso em: 17 nov. 2023.

EXAME Nacional de Cursos – 2002. Projetos Pedagógicos dos Cursos de História: uma análise. Brasília, set. 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. - Campinas- SP: Papirus. 2003.

FORTES, Clarissa Corrêa . Interdisciplinaridade: Origem, conceito e valor. Revista Acadêmica Senac Online , v. 06, p. 01-01, 2009.

FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. 44. São Paulo: Editora Principis, 2019, 224 p.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. A literatura de cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha & SOHIET, Rachel (orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 116-26.

Haidar, M. L. M. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HISTÓRIA. Câmara Municipal de Pesqueira, s.d. Disponível em: <https://camarapesqueira.pe.gov.br/historia/#:~:text=A%20hist%C3%B3ria%20de%20Pesqueira%20come%C3%A7a,aparece%20nos%20registros%20mais%20antigos>). Acesso em: 17 nov. 2023.

Lacerda, F. G., & Neto, G. M. de M. (2010). ENSINO E PESQUISA EM HISTÓRIA: a literatura de cordel na sala de aula. *Outros Tempos: Pesquisa Em Foco - História*, 7(10). <https://doi.org/10.18817/ot.v7i10.107>.

Laville, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História Revista Brasileira de História, vol. 19, núm. 38, 1999, pp. 125-138 Associação Nacional de História São Paulo, Brasil.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: EdUNICAMP, 1990

LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa. A interdisciplinaridade no Brasil e no ensino de história: um diálogo possível. Revista Educação e Linguagens. Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 128-150, jul./dez. 2013.

LUYTEN, Joseph. O que é literatura de cordel. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MACEDO, Madonna. 'Carnaval dos Caiporas': Pesqueira reúne milhares de foliões para celebrar a tradição carnavalesca. G1, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2023/02/15/carnaval-dos-caiporas-pesqueira-reune-milhares-de-folhoes-para-celebrar-a-tradicao-carnavalesca.ghtml>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MANOEL, I. A. . O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. In: Elisa Tomoe Moriya Schunzen, Tereza Malatian. (Org.). Cadernos de Formação: Formação de professores. 1ed.: , 2012, v. 8, p. 159-182.

MENDES, B. . Ensino de história, historiografia e currículo de história. REVISTA TRANSVERSOS , v. 18, p. 108-128, 2020.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Literatura e História na escola: aprendizagens e desafios mútuos. Anais do SILEL.. Uberlândia: EDUFU, v. 1, 2009, p. 01-09.

MORIN. A cabeça bem feita. Repensar a reforma repensar o pensamento. 6 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2002.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de ; FREITAS, Itamar. Base Nacional Curricular Comum: caminhos percorridos, desafios a enfrentar. In: CAVALCANTI, E.; ARAÚJO, R. I. S.; CABRAL, G. G.; OLIVEIRA, M. M. D.. (Org.). História: demandas e desafios do tempo presente. Produção acadêmica, ensino de História e formação docente. 1ed.São Luís: Editora da UFPE; Editora da UFMA, 2018, v. 1, p. 49-63.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de/ DIAS, Margarida Maria Santos . Ensino de história: questão estatal ou pública?. DIÁLOGOS (MARINGÁ. IMPRESSO) , v. 15, p. 511-520, 2011.

Pacheco de Andrade, C. M. (2023). A LITERATURA NO ENSINO DA HISTÓRIA DA BAHIA: A OBRA DE JORGE AMADO. Sitientibus, Feira de Santana, n.14, p.9-21, 1996. <https://doi.org/10.13102/sitientibus.vi14.9962>.

PEREIRA, N. M. ; SEFFNER, F. . O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90 (UFRGS. Impresso) , v. 15, p. 113-128, 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet e RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais, volume 26, número 107, 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura. In: NODARI, Eunice; PEDRO Joana Maria; LOKOI, Zilda Gricoli (orgs.). História: Fronteiras. Vol. II. São Paulo: Humanitas, p. 819-831, 1999.

ROCHA, João Pedro P. . A literatura como possibilidade para pensar a micro-história em sala de aula. REVISTA ELETRÔNICA DISCENTE HISTÓRIA.COM , v. 06, p. 108-123, 2019.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SILVA, Daniel Neves. Segunda Guerra Mundial. História do Mundo, 2019. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/segunda-guerra-mundial.htm>

SILVA, Gezenildo Jacinto da. Rendas que se tecem, vidas que se cruzam: tramas e vivências das rendeiras de renascença do Município de Pesqueira/PE (1934-1953). Repositório Digital da UFPE, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11359>. Acesso em 18 nov. 2023.

SILVA, L. C. G. F.; AGUIAR, M, C.C. Identidade Profissional Docente no Contexto da Docência Universitária e sua Relação com a Formação Continuada Didático-Pedagógica. In: XXIII CONIC (Congresso de Iniciação Científica), VII CONITI (Congresso de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da UFPE), VI ENIC (Encontro de Iniciação Científica do Ensino Médio da UFPE), 2015, Recife. XXIII CONIC, VII CONITI, IV ENIC, 2015.

SOUZA, Warley. "O cortiço, de Aluísio Azevedo"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/o-cortico-de-aluisio-azevedo.htm>. Acesso em 06 de dezembro de 2023.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13. São Paulo: Anped, jan/fev/mar/abr, 2000. p 55-24.

TERRA, Ruth. Memória de lutas: literatura de folhetos do Nordeste (1893-1930). São Paulo: Global Editora, 1983.

VEYNE, Paul. Como se escreve a História. 2^a.ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.