



HISTÓRIA E LITERATURA: TECENDO COMENTÁRIOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA.

Lucas Wendell de Oliveira Barreto¹
Valéria Maria Santana Oliveira²

GT 2 – Educação e Ciências Humanas e Socialmente Aplicáveis

RESUMO

Sabe-se que em cada época há necessidade de produções que forneçam estudos sobre o desenvolvimento da prática docente. Por conseguinte, as dúvidas sobre metodologias do ensino de história e didática requerem produções que orientem o trabalho com documentos produzidos tanto por historiadores, como por literatos, jornalistas e outros produtores da história pública. O objetivo deste texto é oferecer propostas que orientem a prática do ensino em sala de aula, aliando História à Literatura. Além disso, é fruto de pesquisas bibliográficas, principalmente do trabalho com o aporte teórico de especialistas da área do ensino da história como Selva Guimarães Fonseca e Marcos Silva. No presente artigo, destacaremos algumas posturas que o professor pode assumir ao praticar seu ofício e, por fim, faremos referências ao livro "Os Sertões", de Euclides da Cunha, como exemplo de trabalho com a literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Interdisciplinaridade. Literatura.

LÍNGUA MODERNA ESTRANGEIRA

It is known that in each season there is need for productions that provide studies on the development of teaching practice. Therefore, the doubts about history teaching methodologies and didactics require productions that orient the work with documents produced both by historians, such as writers, journalists and other producers of public history. The objective of this text is to offer proposals to guide the practice of teaching in the classroom, linking History to literature. In addition, is the result of bibliographic research, primarily working with the theoretical contribution of experts in the area of the teaching of history as Selva Guimarães Fonseca and Marcos Silva. In this article, we will highlight some postures that the teacher can take to practice your craft and, finally, we will make references to the book "Os Sertões" by Euclides da Cunha, as an example of work with literature in the classroom.

Palavras-chave: Teaching History. Interdisciplinary. Literature

¹ Graduando em História Licenciatura pela Universidade Tiradentes. Voluntário de projeto de monitoria de extensão (2017-2018) e bolsista PIBIC 2017/2018 – CNPq em projeto de Iniciação Científica pelo programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Integrante dos grupos de pesquisa História, Memória e Identidade (GPHMEI) e História da Educação no Nordeste (GPHEN), ambos cadastrados no CNPq. E-mail: lucaswendelloliver@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (2018). Possui mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (2008) e graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (2005). Especialista em Educação continuada e a Distância pela Universidade de Brasília - UNB (2011). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Sergipe (2009). Professora de educação básica na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe. Professora da Universidade Tiradentes. E-mail: profa.valeriaoliveira@gmail.com.



INTRODUÇÃO

No início do presente século, com tantas reformas do ensino e com tendências de pesquisas no campo do ensino de história que se renovam a cada dia, continuamos mais do que nunca com a necessidade de materiais que agreguem valor ao ofício do professor de História. Quais as possibilidades do ensino de História no século XXI? Quais temas e problemáticas ensinar e aprender? O que ensinar em um Brasil multicultural? As dúvidas sobre metodologias do ensino requerem produções que atendam às necessidades de profissionais da educação, orientando-os a respeito do trabalho com documentos que vão além do livro didático. Diante disso, o objetivo do presente artigo é apresentar algumas reflexões sobre a relação entre literatura e ensino de história, utilizando a obra “Os Sertões”.

Vale salientar que o nosso país apresenta baixo índice de leitores e, conseqüentemente, um número maior de analfabetos funcionais. Portanto, o uso da literatura em sala de aula justifica-se pela necessidade de o professor aprimorar, através de seu ofício, a capacidade leitora de seus alunos, pois o sucesso na vida profissional de um indivíduo necessita que ele domine esse elemento essencial da nossa cultura. Logo, tendo em vista que “a educação é um processo epistemológico e de conhecimento” (MAGALHÃES, 2004, p. 29) e que hoje o ensino de história nos permite variedades de fontes graças as contribuições da nova historiografia, buscamos nesse artigo tecer nexos a respeito de caminhos teórico-metodológicos que envolvem o ensino de História.

DIDÁTICA E METODOLOGIA: ARTE DE ENSINAR

É imperativo que o professor de história assuma algumas posturas para que a prática do ensino venha a ocorrer de forma fluente e produtiva. Segundo Justino de Magalhães, “a autonomia do educando é um processo assistido, valorizando a alteridade e o plano construtivo da relação didática” (MAGALHÃES, 2004, p.37). Um professor deve ter consciência de que o processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, um processo de troca entre ele e o aluno. Em virtude disso, o docente jamais deve considerar-se o detentor do conhecimento e o sujeito principal desse processo. Seu trabalho deve proporcionar ao discente uma aprendizagem construtiva, isto é, deve fazer com que o aluno assumira uma postura ativa, levando novos conhecimentos para as aulas que, segundo o psicólogo Jean



Piaget (1971)³, visa a emancipação do aluno frente à aprendizagem.

Dito isto, um dos problemas que acometem alguns professores é a crença de que tudo gira em torno da sua própria visão, só sua opinião importa e os alunos precisam aceitar. Em nossa ótica, isso se torna um problema uma vez que contraria o próprio construtivismo. Um professor que tem dificuldades em compreender o aluno não vai conseguir ser um bom agente mediador. O objetivo não é impor o nosso pensamento, até porque na história o que impera são as interpretações em detrimento de uma única verdade, nem por isso o professor é proibido de tomar partido visto que não há neutralidade no trabalho com a história. Logo, devemos apresentar não só a nossa interpretação, mas um leque de opções para que os alunos tenham contato com diferentes visões, incentivando-os à pesquisa. Assim estaremos desenvolvendo a autonomia do aluno frente à aprendizagem.

Além disso, é necessário que o professor assuma “o compromisso ético básico do profissional de história com o fato de ensinar a melhor história que lhe seja possível” (SILVA, 2013, p. 15). Isso implica que o professor seja um bom pesquisador, saiba conteúdos e saiba trabalhar-los com os alunos. O professor, assim como um agricultor, usa seus instrumentos para trabalhar a terra fértil que é, neste caso, a história e memória social que ela carrega. Mas, qual memória evidenciar? Qual história passar para os alunos? Selva Guimarães nos informa que devemos apresentar:

Conteúdos que fazem parte da cultura comum, permitindo a todos os alunos igualdade de acesso ao que há de mais universal e permanente nas produções do pensamento humano, mas também conhecimentos e experiências históricas específicas e projetos representativos para a história de cada um. Em outras palavras, buscam-se o respeito à diferença, à diversidade, o espírito democrático, a tolerância e a solidariedade, sem perder de vista as referências universais da cultura, dos problemas e da história dos homens. (FONSECA, 2003, p. 35)

Enquanto professores devemos evidenciar aqueles que geralmente são apagados pela história hegemônica que nos cerca, que não tiveram espaço na historiografia, os silenciados, as camadas pobres, as minorias, “unindo fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação” (FONSECA, 2003, p. 35). Devemos, também, seguir a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e adicionar no currículo conteúdos que abordem temas transversais. A palavra chave que deve sempre fazer parte do trabalho com fontes no ensino de história chama-se “problematização”. Problematizar conteúdos, questionar as fontes, “despir os documentos” significa proporcionar ao aluno a possibilidade

³ Piaget foi um cientista suíço que deu forma ao conceito de sujeito epistêmico. Em seu livro “A epistemologia genética” defendeu que o ser humano é aquele que constrói seu conhecimento a partir do contato com o meio. Desta forma, a ação do sujeito frente à aprendizagem pressupõe a aquisição do conhecimento.



de desenvolver habilidades que farão com que ele não aceite de forma passiva todas as informações que chegam pelos diversos veículos de informação. Problematizar significa despertar no aluno curiosidades, proporcionando novas descobertas.

Trabalhar com a história requer do professor habilidade de dialogar com várias fontes, informações e interpretações. Na educação bancária⁴, segundo a perspectiva de Paulo Freire, percebe-se uma falta de engajamento no que diz respeito à relação de ensino/aprendizagem pois o professor apresenta uma aula pobre e monótona, fica preso ao livro didático e o aluno, desmotivado, finge que aprendeu decorando o conteúdo apenas para “despejar” na prova. Segundo Selva Guimarães Fonseca “do diálogo mediado pelo professor entre as concepções teóricas, os outros saberes e as múltiplas evidências, nasce o produto dessa operação: o conhecimento histórico” (FONSECA, 2003, p. 119). Nós precisamos estar sempre atentos às novas informações e estar sempre em constante pesquisa para trazer novos conhecimentos para as aulas, tendo em mente que o conhecimento histórico não está acabado, mas sim em constante renovação. Da mesma forma que pesquisamos e trazemos informações para servir de alternativa ao que está presente no livro didático, podemos pedir ao aluno que também ele traga novas informações. Sobre isso, Selva Guimarães afirma:

Ora, se o objetivo da disciplina é formar, educar, explicando, reconstruindo e buscando compreender o real, podemos afirmar que a lógica da prática docente é, fundamentalmente, construtiva. Isso implica uma busca permanente de superação do mero reprodutivismo livresco que ainda predomina nas aulas de história. (FONSECA, 2003, p. 119).

O reprodutivismo livresco apresentado por Fonseca é uma característica da educação bancária que contraria a educação construtivista. Contudo, é pertinente ressaltar a importância do uso do Livro Didático de História (LDH), questão que será abordada no próximo tópico, em que serão tecidos comentários a respeito das tramas que envolvem o uso desse objeto cultural, palco de controvérsias entre vários pesquisadores.

A POSIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Talvez você esteja se perguntando “mas por que não podemos utilizar apenas o livro didático de história?” O livro didático sempre foi o companheiro inseparável dos professores - não só de história - contudo, assim como qualquer texto ele é fruto de

⁴ Paulo Freire (1996) explicou que a educação bancária faz com que o aluno memorize o conteúdo de forma mecânica. Logo, a educação se torna um ato em que os professores depositam o conhecimento nos alunos e estes recebem, assumindo, assim, uma postura passiva no processo da aprendizagem.



interpretações, em sua produção estão envolvidos todos os tipos de autores e sua circulação é em massa. Você consegue perceber nas entrelinhas os problemas que podem ocorrer durante a sua produção? O livro didático está na mira de vários pesquisadores na área da educação justamente por ser consumido pela maioria dos brasileiros. Atualmente, as baixas condições socioeconômicas privam os alunos do acesso a variedade de livros, as vezes o LDH é o único livro que o cidadão tem em sua estante e por isso torna-se um objeto de nossa cultura.

Livros contém uma capacidade incrível de formar opiniões, oferecendo conhecimento e informações que agregam valor à prática do ensino. Para exemplificar essa situação, voltemos no período da ditadura militar e seu extremo controle ideológico. Qualquer conteúdo considerado subversivo em um veículo de informação era reprimido, por isso os livros de história apenas continham informações permitidas pelo governo. Desta forma, os LDH's chegavam a possuir conteúdos simplistas, omissos e até falsificados, todos condicionados pelos interesses do governo militar. Em contrapartida, no pós-ditadura, Flávia Eloísa Caimi afirma que:

Durante muitos anos as análises acadêmicas sobre livros de história voltaram suas preocupações para dois principais aspectos: a falsificação e a simplificação na abordagem de conteúdos e a dimensão ideológica subjacente a tais falsificações e simplificações. Esses trabalhos, em geral, demonstravam a intencionalidade de apontar a presença/ausência de determinados conteúdos do livro didático de história, comparando sua abordagem com a produção historiográfica, para concluir, não raras vezes, que o livro operava num contexto de simplificação, ideologização e omissão dessa produção. (CAIMI, 2010, p. 102)

Observamos, pois, que é interessante que o professor de história, ao trabalhar com material didático, faça de antemão uma leitura crítica, ainda que este material passe por todo um processo avaliativo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁵. Além disso, não deve abandoná-lo pois continua sendo um objeto cultural e não podemos tirar isso do aluno. Cabe ao professor identificar tais problemas e trazer para sala novos conhecimentos para complementar o que está no livro, que podem ser um artigo, imagens, jornais ou até mesmo uma obra literária.

OS CONCEITOS HISTÓRICOS E AS CONTRIBUIÇÕES DA HISTORIOGRAFIA PARA A METODOLOGIA DO ENSINO

⁵ De acordo com o Ministério da Educação (MEC) “o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (MINISTÉRIO, 2017).



Muitos professores se questionam sobre o que ensinar ao aluno. Essa pergunta, às vezes, provém da deficiência dos cursos de licenciatura em trabalhar conceitos históricos. Um professor licenciado em História que tem noções desses conceitos, sabe o que ensinar em sala. Há inúmeros autores que abordaram em seus textos essa temática, Itamar Freitas (2014), por exemplo, em seu texto intitulado “O que são conceitos históricos?” apresenta várias visões a respeito do assunto, afirmando que conceitos históricos são construídos a partir do trabalho com as fontes e direcionam o historiador para fatos históricos. Desta forma, os conceitos caracterizam eventos históricos que compõe nossa realidade. Segundo Freitas:

Todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito [histórico]. Conceitos [históricos] contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos (FREITAS, 2014, p. 5 apud KOSELLECK, 2006, p. 108; 1992, p. 35)

Dito isto, um termo só poderá ser considerado um conceito histórico se fizer referência a algo concreto e de forma contextualizada. “Qual cultura?”, “de qual época?”, “de qual sociedade?”, feitas essas perguntas teremos a resposta: cultura da civilização egípcia, por exemplo. Logo, teremos um conceito histórico, assim como vários outros se fizermos esse mesmo processo, tal como fez Euclides da Cunha abordando o conceito de raça no livro “Os Sertões”. Partindo do pressuposto de que conceitos são frutos do trabalho do historiador com as fontes, a corrente historiográfica a que ele está vinculado influencia na construção desses conceitos.

Escritores como Marcos Silva (2013) vêm discutindo o conceito de “história pública” e suas contribuições para o ensino de história e suas descobertas. Em virtude da flexibilidade em relação às fontes, a história pública se apresenta à como informações oriundas de não historiadores e, como vantagem, atinge um público abrangente e heterogêneo, ou seja, é a história produzida por jornalistas, literatos, roteiristas, cineastas, compositores e afins. Como representam uma mentalidade, vislumbrando uma ação do homem sobre o tempo em um determinado espaço, podemos considerar a história pública como fontes e devemos usá-la ao nosso favor. Porém, consoante Silva (2013, p.16) “o que está em jogo, para os profissionais do ofício de historiador, é garantir que a história pública continue a ser história como conhecimento”. Para tal, não se deve passar, por exemplo, um filme e não abordá-lo com o aluno de forma crítica e desmistificada. Nesse sentido, segundo March Bloch:

Documentos são vestígios (...) mesmo o mais claro e complacente dos documentos



não fala senão quando se sabe interroga-lo. É a pergunta que fazemos que condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto retirado de um momento afastado. (BLOCH, 2001, p. 8)

Entendemos que, pelo fato da fonte possuir uma roupagem que precisa ser despida, o professor deve identificar nas mesmas, problemas como simplificação, anacronismos e omissão de conteúdos que resultam em apagamentos de memória⁶, e problematizar com os alunos, questionando essas fontes. Ressaltamos que esse processo vai além da história pública e precisa ser praticado com qualquer tipo de documento.

A LITERATURA: UM EXEMPLO DE HISTÓRIA PÚBLICA PARA SE TRABALHAR NO ENSINO DE HISTÓRIA

Podemos considerar os dezenove como “o século”, palco de grandes revoluções principalmente na área intelectual. No campo literário, segundo Alfredo Bosi (1994) no livro “História concisa da literatura brasileira”, o Brasil presenciou o nascimento de várias escolas literárias que marcaram a nossa história. Inicialmente consolidou-se o “Romantismo⁷” com suas fases de patriotismo, pessimismo e condorismo. Machado de Assis com o “Realismo⁸” introduziu um novo estilo de fazer literário, desta vez, nada de sentimentalismo exacerbado, mas, pitadas de denúncia das mazelas sociais nas suas obras. No “Naturalismo⁹” científico, escritores como Aluísio Azevedo retratou o homem como um produto do meio, assumindo grande importância histórica com livros aclamados pelos estudiosos contemporâneos tais como “O mulato” e “O cortiço”. Pós Realismo/Naturalismo entra a fase das poesias simétricas nas escolas chamadas de “Parnasianismo” e “Simbolismo¹⁰” pondo um fim na literatura

⁶ Segundo Ilka Miglio (2017), memória é um espaço que indica acontecimento, personagem e lugar, representativos de uma coletividade ou indivíduo. A autora defende que devemos praticar o ensino em perspectiva de amparo das memórias injustiçadas. Logo, apagamento de memória significa negar olhar a memória de grupos que, no decorrer dos anos, não tiveram acesso à história.

⁷ Segundo Alfredo Bosi (1994), o Romantismo brasileiro é uma escola literária do início do século XIX. Ela possuiu três fases cujas características são, respectivamente: o amor à pátria, a natureza, ao povo e ao passado; o pessimismo, influenciado por Lord Byron; o condoreirismo, a temática social e a defesa da igualdade.

⁸ Bosi (1994) afirma que nos anos de 60 houve uma preparação para uma ruptura mental com o regime escravocrata e as suas instituições políticas. Esta temática aliada ao espírito democrático de escritores da época contribuiu para que o Realismo se apresentasse como uma escola literária, sobretudo, de denúncia das mazelas sociais.

⁹ O Naturalismo é considerado por muitos uma radicalização do Realismo, segundo Newton (2017) o Naturalismo se distingue do Realismo por basear seu pensamento em teorias científicas deterministas.

¹⁰ Estas são duas escolas literárias que, segundo Bosi (1994) prezou pelo fazer poético. O Parnasianismo se caracterizou pela sua obsessão estética, pelo culto à forma baseado na temática greco-romana, sendo



oitocentista. No início do século XX ocorreu um momento de transição, de mudança de mentalidade, neste momento chamado de “Pré-modernismo” escritores como Monteiro Lobato (*Urupês*), Lima Barreto (*Triste Fim de Policarpo Quaresma*) e, finalmente, Euclides da Cunha (*Os Sertões*) anunciaram a modernidade rompendo com aquela literatura influenciada pelos modelos europeus.

A obra escolhida para análise é “Os Sertões”. Euclides da Cunha publicou esse livro em 1902, fruto de uma viagem feita ao sertão da Bahia para cobrir a guerra de Canudos. Nesta viagem Cunha coletou informações e dividiu o livro em três partes: a terra, o homem e a luta. Em nosso projeto, intitulamos a aula como “A Guerra de Canudos numa perspectiva geográfica, antropológica e histórica” pois buscamos não só compreender, a partir do livro, como se deu a guerra de Canudos, mas identificar o espaço narrado que serviu de palco para o conflito, analisando a relação entre o homem e a natureza, e também questões étnico-raciais. Ao trabalhar com obras literárias, o professor deve explorar, sistematizar e selecionar o que vai querer desenvolver em sala de aula com os alunos. Em “Os Sertões”, por exemplo, temos uma infinidade de assuntos que podem ser discutidos, podemos trabalhar apenas a luta, sem dialogar com a Geografia e a Antropologia, como também podemos apenas desenvolver o conceito de raça, o cientificismo, através da visão euclidiana. Logo, ao lidar com a literatura, o professor deve se perguntar “o que eu quero ensinar para os alunos?”, “o que vale a pena selecionar?”, “quais os meus objetivos?”. É de extrema importância que o professor elabore com antecedência um projeto, um plano de aula, que contenha o passo a passo da aula, além dos objetivos, justificativa e informações da turma.

O trabalho com literatura na aula de história justifica-se pela importância de desenvolver nos alunos algumas habilidades, tais como: interpretação de texto, pois não se deve utilizar trechos de um livro sem auxiliar o aluno no entendimento provocando uma leitura crítica e analítica; habilidades de compreensão histórica integrada com outras disciplinas. Estas duas habilidades compõem o aporte metodológico de tendências mais atuais do campo do Ensino de História, como também das teorias da educação. Nas discussões da Associação Brasileira de História (ANPUH)¹¹ sobre como o ensino de História devia ser desenvolvido, percebemos a contribuição da Nova História Cultural para um ensino interdisciplinar. A verdade é que, embora seja uma discussão que remonta à década de 1980-

considerado até uma versão poética do Realismo. O Simbolismo, por sua vez, caracterizou-se pela sua subjetividade, pelos símbolos, pela opção temática do inconsciente.

¹¹ Ver Ilka Miglio (2017)



1990, a realidade atual do ensino de História ainda assume as faces tradicionais do início do século passado. Logo, para além da alternativa de um ensino interdisciplinar, ressaltamos que, segundo o construtivismo, o professor pode assumir uma postura de mediador do ensino, isso implica uma postura auxiliadora da aprendizagem do aluno. Para tal, nos parágrafos seguintes explicaremos como desenvolver o ensino de História nessas perspectivas.

Na obra “Os Sertões” é apresentado um leque de opções por ser uma obra rica em conteúdo que dialoga com a Antropologia e a Geografia, estando separado em três partes: o homem, a terra e a luta. Em virtude disso, a aula pode ser elaborada contemplando essas duas áreas do saber. Porém, assim como com outros documentos que nos servem de fonte, precisamos tomar alguns cuidados. Há livros em que o autor, às vezes, deixa informações valiosas nas entrelinhas, exigindo do professor a capacidade de análise minuciosa e a problematização dos trechos, fazendo os discentes entenderem a problemática atrás da escrita. Observemos o excerto a seguir presente na primeira parte do livro, “A terra”:

Fere-a o sol e ela absorve-lhes os raios (...) a atmosfera junto ao chão vibra num ondular vivíssimo de bocas de fôrnelha e o dia, incomparável no fulgor, fulmina a natureza silenciosa. Desce a noite (...) – um salto de treva por cima de uma franja vermelha no poente – e todo este calor se perde no espaço numa irradiação intensíssima, caindo a temperatura de súbito numa queda única, assombrosa (...). (CUNHA, 1995, p. 119)

Percebemos através da leitura do trecho, que Cunha nos informa a respeito do clima da região, extremamente quente durante o dia, cujo sol fere a terra fulminando-a com seus raios, sem vento algum, seco, parado, “fulmina a natureza silenciosa”. Ao utilizar esse trecho em sala de aula, o professor tem a possibilidade de indagar quais os problemas que esse clima pode causar, como a fome, visto que não tem como trabalhar a terra, afetando diretamente a vida da população. A partir desta análise, fica evidente que o trabalho com fontes históricas não deve ser passivo, isso porque as fontes não falam por si só.

Além disso, devemos ressaltar que o docente estará lidando com turmas de ensino fundamental ou médio. A literatura, neste caso, serve como uma alternativa para complementar o livro didático ou substituí-lo em algumas raras vezes. Logo, o professor, além de saber escolher qual a obra usar, deve saber separar e selecionar os trechos corretos. O ideal é trabalhar com excertos ao invés da obra por completo. Apresentar certas obras em turmas de ensino fundamental apresenta alguns desafios. Seguindo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estuda-se “Guerra de Canudos” no nono ano do ensino Fundamental e no terceiro ano do ensino Médio, assim, podemos utilizar obras um pouco mais complexas como o próprio livro de Cunha. Porém, ao trabalhar esta obra em uma turma



de ensino Fundamental todo cuidado é pouco. Ao separar os excertos e coloca-los no material, levando-os aos alunos, o professor deve possuir uma boa estratégia didática para auxiliar na interpretação dos excertos através de produção de texto, como uma forma de “tradução” do excerto, ou em sala de aula, tentando interpretá-los com os próprios alunos e lançando os problemas de forma simples.

Compreendendo melhor a obra em tela, segundo Lília Moritz Schwarcz (1993) as teorias científicas chegaram no Brasil em 1870 a partir da Literatura. A autora afirma que em meados do século XIX os intelectuais brasileiros, leitores das produções europeias, incorporaram esse ideário eugênico/cientificista, e dentre os “homens de *sciencia*”, a autora cita Euclides da Cunha, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). A mestiçagem, pelas lentes científicas, era um retrocesso e Cunha se baseava nesta teoria que afirmou a importância da “raça branca” para a criação de uma identidade nacional. Ora, raça é um conceito biológico, sobre o qual Schwarcz (1993) tece a narrativa em seu livro “O espetáculo das raças” afirmando que não se aplica à nossa espécie. A diversidade étnico-cultural brasileira era um problema para os adeptos da teoria científica pois eles buscavam homogeneizar o conceito do que é brasileiro. Cunha (1995, p. 176), embora tenha afirmado que o sertanejo seja uma ‘raça’ forte, citou que “a mistura de raças é, na maioria dos casos prejudicial (...) o mestiço é quase sempre um desequilibrado (...) é um decaído”. Excertos como esse jamais podem passar despercebidos pelo olhar do professor. Logo, temos a obrigação de orientar o aluno informando que, apesar de hoje considerarmos o cientificismo uma teoria racista, na época essa ideologia era aceita pelos seus contemporâneos. Perguntas deste tipo nos levam a outros tempos, ao período colonial, por exemplo, onde a ideia de miscigenação teve início. Assim estaremos desenvolvendo capacidade de compreensão histórica por meio de uma temporalidade múltipla¹² em detrimento de uma linear.

Assim, o conhecimento histórico deve ser resultado da interdisciplinaridade, pois não estudamos história ou ensinamos história de forma isolada, ou seja, uma ciência histórica por si só. Tendo em vista essa afirmativa, além do uso de um livro literário, devemos fazer uso de outras ciências para agregar valor ao ensino. Temos por exemplo a Geografia, a grande aliada da Escola dos Annales, segundo Peter Burke (1992). A ciência geográfica, para um

¹² Segundo Peter Burke (1991), a “Escola dos Annales” reformulou as concepções de tempo histórico, determinando um novo estilo de produção histórica. Desta forma, entendemos por temporalidade múltipla uma temporalidade que contraria os princípios positivistas de que o tempo histórico é linear, progressista. Assim sendo, a multiplicidade do tempo histórico na prática de ensino significa ir e vir na história. Um dos exemplos desta prática, é rememorar o passado partindo da problematização do presente, ou seja, do nosso contexto histórico atual.



professor de História, é como uma pá para aquele que cultiva a terra, é um instrumento indispensável para a análise histórica. Isso porque, partindo do pressuposto de que, segundo Marc Bloch (2001), a História é a ciência que estuda o homem no tempo e no espaço, devemos questionar que espaço é esse, como o homem reflete as características desse espaço e como este espaço interfere no seu estilo de vida. A respeito disso, Selva Guimarães Fonseca afirma que:

Ensinar história requer um diálogo permanente com diferentes saberes, produzidos em diferentes níveis e espaços. Requer do professor interrogações sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses diferentes saberes, que norteiam e asseguram sua prática em sala de aula. (FONSECA, 2003, p. 118)

Nem sempre livros literários fazem o estudo do espaço, logo, o professor entra para suprir essa carência utilizando mapas, fazendo com que o aluno entenda o ambiente e suas características. Assinalamos que em “Os Sertões”, Cunha fez uma abordagem geográfica, utilizando a natureza como uma metáfora do homem. Para ele o homem é produto do meio em que vive e sua vida é afetada diretamente pelas circunstâncias ambientais que o envolve. Portanto, percebe-se aqui a importância de estudar os aspectos geográficos para uma análise efetiva dos fatos históricos e das personagens atuantes nesses fatos. Além disso, vale ressaltar que a escrita literária não tem a obrigação de ser fiel à história, por isso temos que ter o cuidado para não incorrerem em alguns problemas, entre os quais, os mais comuns são os anacronismos e datações erradas. Além disso, podem haver informações falsas, trocadilhos e mistura entre o real e o mitológico. Esses aspectos, contudo, devem ser identificados e analisados com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o exposto, o trabalho com literatura no ensino de História, embora seja cheio de obstáculos, proporciona um leque de oportunidades as quais, além de melhorar a cognição tanto do aluno quanto do professor, acaba aperfeiçoando a prática de ensino, agregando valor a esta experiência. A partir dessa metodologia, o aluno pode ser capaz de assumir uma postura crítica, ampliando sua visão, tornando-se um sujeito mais ativo na sociedade.

Nesse sentido, embora a iniciação do indivíduo à leitura seja primordialmente função da família, o professor também tem a responsabilidade social de ingressar o aluno no mundo das letras, desenvolvendo habilidades que irão ajuda-los na sua vida social. Dessa



forma, para propor uma educação que humanize o ser, tornando-o capaz de compreender, comparar, dialogar, sistematizar, analisar os conteúdos propostos, cabe a nós buscarmos o aperfeiçoamento dos métodos e estarmos atentos às tendências do campo do ensino de História.

Não produzimos um conhecimento acabado e impossível de ser refutado, estamos em constante processo de transformação e é por isso que as perguntas “o que ensinar?” e “como ensinar” sempre farão parte do nosso ofício. Por isso esse texto é de suma importância tanto para professores quanto para docentes em formação, aliás o processo educacional não é estático, e, por conseguinte, anseia novas propostas que orientem a prática educativa.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43º ed. São Paulo: Cultrix. 1994.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos *Annales* 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Escolhas e usos do livro didático de História**. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al (Orgs). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Exclamação: ANPUH/RS. 2010, p. 101-114.

CUNHA, Euclides da. **Euclides da Cunha: obra completa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A., 1995.

CUNHA, Newton. **Os fundamentos filosóficos e científicos do naturalismo**. In: FARIA, João Roberto; GUINZBURG, Jacó (Orgs). *O naturalismo*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DEODORO, Juliana; BOMFIM, Manuel; **‘Os Sertões’ em um minuto**. Youtube. 19 jan. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0ycevG85mqg> Acesso em 24/05/2017.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História da Educação e História Cultural** In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (Orgs.). *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-75.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizado**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREITAS, Itamar. **O que são conceitos históricos?** In: _____. *Aprender e ensinar história nos anos finais da escolarização básica*. Aracaju: Criação, 2014, p. 61-100.



LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Unicamp, 1990.

MAGALHÃES, Justino de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

MESQUITA, Ilka Miglio de. **Urdidura e trama: de memórias do ensino de história**. Aracaju: EDUNIT, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan de. **O(S) SERTÃO(ÕES): METÁFORAS DE UMA REALIDADE LITERÁRIA**. Disponível em <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/5279.htm> Acesso em 27 abr. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Marcos. **A história vem à público**. In. SILVA, Marcos (org.). **História: Que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, 2013. p. 15-29.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo. **O Ensino de História durante a Ditadura Militar**. Congresso UEM, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/956-4.pdf>. Acesso em 07 jan.2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNLD. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 08 jan.2018.