



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ADEMAR FIRMINO DOS SANTOS

**ENTRE FATOS E ARTEFATOS:**  
LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ENCONTROS  
ACADÊMICOS NACIONAIS (1979-2007)

---

Londrina  
2009

ADEMAR FIRMINO DOS SANTOS

**ENTRE FATOS E ARTEFATOS:**  
LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ENCONTROS  
ACADÊMICOS NACIONAIS (1979-2007)

Dissertação apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Programa de Pós-Graduação em História Social, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em História, área de concentração História e Ensino.

Orientador: Profº Dr. Cristiano Biazzo Simon

Londrina  
2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da  
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

S237e Santos, Ademar Firmino dos.  
Entre fatos e artefatos : literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007) / Ademar Firmino dos Santos. – Londrina, 2009.  
xiii, 149 f. : il.

Orientador: Cristiano Biazzo Simon.  
Dissertação (Mestrado em História Social) □ Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2009.  
Inclui bibliografia.

1. História social – Teses. 2. História – Estudo e ensino – Teses.  
3. História – Literatura – Teses. I. Simon, Cristiano Biazzo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93:37.02

ADEMAR FIRMINO DOS SANTOS

**ENTRE FATOS E ARTEFATOS:**  
LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA NOS ENCONTROS  
ACADÊMICOS NACIONAIS (1979-2007)

Dissertação apresentada ao Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Programa de Pós-Graduação em História Social, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em História, área de concentração História e Ensino.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Cristiano Biazzo Simon  
UEL – Londrina – PR  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Selva Guimarães Fonseca  
UFU – Uberlândia – MG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Heloísa Molina  
UEL – Londrina – PR

Londrina, 7 de maio de 2009.

*Dedico este trabalho a Deus e a  
minha “mãe” Laura (in  
memoriam), que partiu sem que  
nos despedíssemos.*

## AGRADECIMENTOS

Um momento muito importante este, de parar e reconhecer que não somos auto-suficientes e que, para a realização de um trabalho como este, pudemos contar com a colaboração de vários amigos, professores, familiares e também de desconhecidos, que no trajeto tornaram-se peças fundamentais para a finalização desta pesquisa.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Cristiano Gustavo Biazzo Simon, um sonhador que, assim como eu, acreditou na realização deste trabalho e confiou a mim esta tarefa. Obrigado pela confiança e pelos puxões de orelha.

Em seguida, agradeço a todos os meus professores e colegas do curso de Mestrado em História Social, especialmente, Suzana Barboza e Cyntia Simioni pelos bons momentos partilhados juntos. Ao Prof. Francisco César Alves Ferraz, Coordenador do Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, ao Vicente Arrigoni e Roseli F. Lopes da Secretaria de Pesquisa e Pós-graduação, a Celina Aparecida Negrão, secretária do departamento de História, pela simpatia e eficiência em que sempre atenderam os alunos.

Agradeço aos funcionários das bibliotecas nas quais pesquisei, pela atenção concedida: Olga Nishimura e Elizabete Puía, da Divisão de Referência da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina – UEL e da Biblioteca Setorial da mesma instituição. Lucelena Alevato e Auro Mitsuyoshi Sakuraba, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” –UNESP- campus Assis e a todos da biblioteca da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Sou grato a professora Maria de Fátima da Cunha, pelas discussões realizadas em sala que deram um rumo ao trabalho, e a Márcia Elisa Tetê Ramos, pelos anais emprestados, dando um impulso inicial à pesquisa. Também aos professores Jozimar Paes de Almeida e José Miguel Arias Neto, pela rapidez com que responderam os meus e-mails e a gentileza de Luiz Fernando Cerri, ao qual serei eternamente grato pelos artigos digitalizados e enviados por correio. Muito obrigado.

A todos os integrantes do grupo de estudos “Leitura, ritmo e poesia: práticas de poéticas orais entre rappers londrinenses”, e ao seu coordenador, Frederico Augusto Garcia Fernandes, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL, pelas indicações de leituras, fornecimento de materiais e discussões que me levaram a penetrar pelo mundo da criação literária e entender um pouco mais a esse respeito.

Devo muitíssimo as professoras Ana Heloísa Molina e Selva Guimarães Fonseca, da Banca de Qualificação do Mestrado, pelos apontamentos, sugestões e comentários realizados sempre muito pertinentes, centrados e objetivos.

Agradeço a Eleonora Smits, pelo olhar que lançou sobre este trabalho e os comentários incentivadores.

Aos amigos do SESC - Londrina: Cláudia, Maristela, Claudio, Malú, Ingrid, Sérgio, Rose, Lucinda, Marilza, Priscila, Yuka, pela paciência que tiveram comigo durante este tempo e à Jociane e Cristiano Geronasso pelo tempo agradável que tivemos e pelo material enviado, muito obrigado.

Agradeço à minha querida esposa, Eliane Aparecida Candotti, pelos momentos que partilhamos juntos e pelas palavras de ânimo em momentos de angústia, aos meus filhos, Felipe, presença contagiante em qualquer ambiente e Eduardo, um valioso tesouro em nossas vidas que acabou de nascer.

Aos meus pais, José Firmino dos Santos e Quitéria Laura de L. Santos, exemplos de vida que me ensinaram desde cedo a lutar e jamais desistir das coisas em que acredito, à minha irmã, Maria Rosenilda, e Elvisson meu cunhado, que abriram as portas da sua casa em Curitiba, para que pudesse avançar a minha pesquisa.

Aos meus queridos sobrinhos Isabela, Milena, Murilo e a Maria Rosilda, minha irmã, e aos membros da Comunidade Nova Aliança pelas orações.

A todos, o meu sonoro muito obrigado!

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre fatos e artefatos**: literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007). 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

## RESUMO

Neste trabalho, apontaremos de que forma a Literatura tem sido trabalhada no ensino de história, a partir da análise de artigos publicados nos anais do Simpósio Nacional de História da ANPUH, no Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História, averiguando de que maneira ocorreu o diálogo entre História e Literatura nas últimas três décadas (1979-2007). A intenção é refletir sobre a forma como tal conjunção contribuiu, e ainda pode vir a contribuir, para o desenvolvimento do conhecimento histórico nos alunos. O diálogo da Literatura com a História no ambiente escolar deve propiciar um momento de reflexão que venha contribuir para a formação de leitores que saibam questionar a autoria do texto, a intencionalidade da obra e os motivadores de tal pensamento. Partindo da análise dos trabalhos apresentados em Encontros e Simpósios, procuraremos indicar e refletir sobre a forma como vem ocorrendo o interesse em se fazer a união entre estas duas áreas do conhecimento, tendo em vista suas especificidades teóricas e metodológicas, que serão discutidas no decorrer do trabalho. Não podemos, apenas, juntar as duas disciplinas e criar uma situação em que uma articule com a outra; é necessário conhecermos as características específicas do processo de produção de cada área de conhecimento, tendo na Literatura o envolvimento da criação e da imaginação, enquanto, que História está atrelada ao diálogo com o conteúdo de suas fontes. O trabalho, dividido em três momentos, buscou primeiro discutir a questão das fronteiras entre História e Literatura. Em seguida, realizou-se uma aproximação com o ensino de História e foram apresentadas as lutas dos profissionais de História pela valorização do ensino no período apontado e, por fim, a consolidação dos esforços, o momento de fazer o balanço geral e avaliar os resultados da união entre a Literatura e o ensino de História e suas contribuições para o conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Ensino de história. Literatura. Conhecimento histórico.

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre fatos e artefatos**: literatura e ensino de história nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007). 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

### **ABSTRACT**

In this work, we indicate how Literature has been used in the teaching of History based on the analyses of articles published in the Annals of the National Symposium of History ANPUH, the National Meeting Perspectives in History Teaching and the National Meeting of Researchers in History Teaching, verifying in what way the dialogue between History and Literature was shaped over the last three decades (1979-2007). The intention is to reflect on how this combination contributed, and still may contribute to the development of the students' historical knowledge. The dialogue between History and Literature in the school environment should offer a moment of reflection that may contribute to the forming of readers capable of questioning the authorship of the text, the intent of the work and the reasons for such. From the analysis of the papers presented at meetings and symposiums, we seek to point out and reflect on how the interest in establishing a connection between these two fields of knowledge has occurred, in view of their specific theoretical and methodological approaches, which will be discussed in the work. We can not just join the two disciplines and create a situation in which one articulates with the other; we need to know the characteristics of the production process for each field of knowledge, with Literature being involved with creation and imagination, while History is tied to dialoguing with the content of its sources. The work, divided into three parts, first seeks to discuss the issue of borders between History and Literature. Then its approach with the teaching of history is accomplished and the History professionals' struggle for appreciation in education in the period indicated, and finally, the consolidation of efforts, time to make up a general balance and assess the overall results of the union between Literature and History teaching and their contributions to historical knowledge.

**Keywords:** History teaching. Literature. Historical knowledge.

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> – Encontros da ANPUH Nacional..... | 81 |
| <b>Tabela 2</b> – Encontros “Perspectivas” .....   | 88 |
| <b>Tabela 3</b> – Encontros “Pesquisadores .....   | 96 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>A. G. B.</b>    | Associação de Geógrafos do Brasil   |
| <b>ANPED</b>       | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação   |
| <b>ANPUH</b>       | Associação Nacional de História   |
| <b>APUH</b>        | Associação dos Professores Universitários de História   |
| <b>C. F. E.</b>    | Conselho Federal de Educação  |
| <b>CEDES</b>       | Centro de Estudos Educação e Sociedade  |
| <b>CENP</b>        | Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas   |
| <b>ENEM</b>        | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| <b>ENPEH</b>       | Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História  |
| <b>FE-UFMG</b>     | Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais   |
| <b>FFCL-USP</b>    | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo                                  |
| <b>L. D. B. N.</b> | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| <b>MEC</b>         | Ministério da Educação  |
| <b>OSPB</b>        | Organização Social e Política do Brasil   |
| <b>PAIES</b>       | Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior – criado pela UFU                                   |
| <b>PAS</b>         | Programa de Avaliação Seriada – modalidade de acesso ao ensino superior e surgiu por iniciativa da UNB. |
| <b>PCN</b>         | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PUC</b>         | Pontifícia Universidade Católica  |
| <b>SAEB</b>        | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica  |
| <b>SARESP</b>      | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo                                       |
| <b>SIMAVE</b>      | Sistema Mineiro de Avaliação do Ensino  |
| <b>UEL</b>         | Universidade Estadual de Londrina   |
| <b>UERJ</b>        | Universidade Estadual do Rio de Janeiro   |
| <b>UESF</b>        | Universidade Estadual de Feira de Santana   |
| <b>UFBA</b>        | Universidade Federal da Bahia   |
| <b>UFES</b>        | Universidade Federal do Espírito Santo  |
| <b>UFF</b>         | Universidade Federal Fluminense   |
| <b>UFOP</b>        | Universidade Estadual de Ouro Preto UFP Universidade Federal do Pará                                    |
| <b>UFPB</b>        | Universidade Federal da Paraíba   |
| <b>UFPE</b>        | Universidade Federal de Pernambuco  |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>UFPR</b>     | Universidade Federal do Paraná                                   |
| <b>UFRJ</b>     | Universidade Federal do Rio de Janeiro                           |
| <b>UFRN</b>     | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                      |
| <b>UFSC</b>     | Universidade Federal de Santa Catarina                           |
| <b>UFU</b>      | Universidade Federal de Uberlândia                               |
| <b>UNICAMP</b>  | Universidade Estadual de Campinas                                |
| <b>UNIJUÍ</b>   | Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul |
| <b>UNISINOS</b> | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                            |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| <b>1ª PARTE UMA HISTÓRIA FEITA DE HOMENS, LIVROS E INTERESSES</b> .....                          | 15  |
| <b>CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E LITERATURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS</b> .....                              | 16  |
| 1.1 UMA NARRATIVA VERÍDICA!?. .....  | 24  |
| <b>CAPÍTULO 2 – OS INTERESSES NO ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....                                    | 31  |
| 2.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A BUSCA PELO CIDADÃO “PERFEITO .....                     | 33  |
| 2.2 CURRÍCULOS E CONTROLE SOCIAL NOS ANOS 1970 E 1980 .....                                      | 40  |
| 2.3 OS FRUTOS DE UMA HISTÓRIA PRODUTORA DE CONHECIMENTOS .....                                   | 50  |
| <b>2ª PARTE – ANAIS DOS ENCONTROS NACIONAIS DA ANPUH,<br/>PERSPECTIVAS E PESQUISADORES</b> ..... | 60  |
| <b>CAPÍTULO 1 SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH</b> .....                                    | 61  |
| 1.1 ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA.....                                    | 82  |
| 1.2 ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA.....                                | 89  |
| <b>3ª PARTE LITERATURA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....                                  | 100 |
| <b>CAPÍTULO 1 – APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA</b> .....                               | 101 |
| 1.1 DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA .....   | 108 |
| 1.2 DA LITERATURA AO ENSINO DE HISTÓRIA .....  | 121 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 134 |
| <b>FONTES</b> .....  | 135 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 141 |

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, analisaremos o diálogo entre a História e a Literatura e a maneira como este tem sido incorporado no ensino de História, nos Anais de Eventos nacionais de História, realizados nas últimas três décadas (1979-2007). Para isso, consultamos 14 Anais do Simpósio Nacional de História, 06 Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 06 Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, com 394 trabalhos (148 artigos e 246 resumos) consultados. Trata-se, pois, de uma pesquisa bibliográfica e documental.

O trabalho de analisar artigos publicados em Eventos tem características que devem ser colocadas ao leitor para que este compreenda melhor o que envolve a produção de um artigo e quais os interesses nele contido. Os Anais analisados neste trabalho apresentam resultados de produções e discussões realizados em Eventos nacionais (contando muitas vezes com debatedores e conferencistas internacionais) que reúnem profissionais da área de História, pesquisadores, professores do ensino fundamental, médio e superior, acadêmicos e outros interessados em torno de áreas temáticas como, por exemplo: Teoria, historiografia e metodologia; História e linguagens; História, memória e patrimônio; ensino de História e educação; História e identidades, entre outras, que possam surgir de acordo com o tema de cada evento.

Depois de feita a escolha do tema do Evento seguinte, realizada por votação simples em reunião que se realiza no final de cada encontro, cabe aos interessados apresentar trabalhos que dêem conta do tema proposto. Neste momento, os artigos enviados para os organizadores do evento passam por uma comissão avaliadora que escolhe os trabalhos que são mais adequados ao tema proposto. Portanto, nem todos os artigos enviados são publicados e para os que são, cabe somente ao autor a responsabilidade do que foi escrito.

Na fase de publicação encontramos uma dificuldade, pois, devido à questão financeira e à quantidade de trabalhos apresentados, alguns organizadores optaram por publicar apenas o resumo do texto e, quando houve publicação do artigo na íntegra, ocorreu uma redução considerável no número de artigos, priorizando autores já consagrados e de destaque nacional em pesquisas na área de História. Esta situação melhorou com a inserção de novas tecnologias e o desenvolvimento da informática que, a partir do final da década de 1990 e início de 2000, aumentou o número de novos artigos, facilitou a inscrição destes através do

*site* da ANPUH (Associação Nacional de História) e a publicação pôde ser realizada com custo mais baixo, por meios digitais em forma de CD-ROM, possibilitando a inclusão de um número maior de artigos dos pesquisadores.

Partindo da análise dos trabalhos apresentados em Encontros e Simpósios de História, procuraremos analisar a forma como vem sendo trabalhada as conexões entre História, Literatura e ensino de História tendo em vista suas especificidades teóricas e metodológicas. Foi observado, especialmente, como tem sido construído os diálogos da Literatura com a História, atividade que possibilita um momento de reflexão que incremente a formação de cidadãos leitores ao saberem questionar a autoria do texto, a intencionalidade da obra e os motivadores de tal pensamento.

Partimos do pressuposto que não se trata de juntar as duas disciplinas e criar uma situação em que uma articule com a outra; mas é termos consciência de que estamos enveredando por um caminho sinuoso e de obstáculos. O principal deles é, sem dúvida, a característica específica do processo de produção de cada área de conhecimento, tendo na Literatura o envolvimento da criação e da imaginação, enquanto que a História está atrelada ao diálogo com o conteúdo de suas fontes. Feita esta constatação procuramos definir como se deu este diálogo, o que está na primeira parte do primeiro capítulo.

No segundo capítulo, apresentamos alguns dos interesses que permearam a inclusão do ensino de História no Brasil e a tentativa de forjar um cidadão “modelo” que se adequasse às necessidades do Estado e, enfim, a resistência de alguns profissionais de História a estes mecanismos de controle e os frutos obtidos de tal resistência.

Na segunda parte, apresentaremos um breve histórico do Simpósio Nacional de História da ANPUH, do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, verificando as peculiaridades, o contexto e atuação destes Eventos para o desenvolvimento de novas práticas e se houve interesse na utilização da Literatura no ensino de História.

Na terceira parte do trabalho, analisaremos os artigos encontrados nesses Eventos e a forma como cada autor trabalhou a conexão da Literatura com a História, proporcionando e contribuindo para o aprimoramento do diálogo entre a História e a Literatura e o ensino de História.

Antes de qualquer reflexão é necessário montar um histórico de como se deu os diálogos entre Literatura e História durante parte do século XX e as contribuições dessa articulação que serviram até mesmo para dar início a este trabalho. É o que iremos observar a seguir.

**1ª PARTE**  
**UMA HISTÓRIA FEITA DE HOMENS, LIVROS E INTERESSES.**

## CAPÍTULO 1 – HISTÓRIA E LITERATURA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A porta da verdade estava aberta  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E a sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os meios perfis não coincidiam.

Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades  
diferentes uma da outra.

Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.  
Verdade (Carlos Drummond de Andrade).

O que une o trabalho do historiador ao do literato? De um lado temos a História, que procura o estatuto da “verdade” através da análise de documentos, buscando a consistência e coerência dos fatos através da narrativa, a fim de evitar lacunas inevitáveis; de outro lado, a Literatura, que se apresenta despreziosa, sem a cobrança e a necessidade de comprovar a veracidade dos fatos. Ela desenvolve outras formas de percepção do mundo a sua volta, é mais curiosidade, imaginação, criatividade. O leitor pode pensar que realmente a literatura jamais contribuirá para o trabalho do historiador. Porém, é um engano, pois o texto literário, quando cruzado com outros documentos, tem a mesma propriedade que qualquer outro, abrindo para o historiador um vasto caminho de possibilidades.

Partindo da análise de artigos publicados nos Anais dos Eventos acadêmicos de História, com o intuito de observar como ocorre o diálogo da Literatura no ensino de História e como esse favorece a produção do conhecimento histórico na sala de aula, é importante apresentar como se estabeleceram fronteiras entre as disciplinas de História e Literatura e as tentativas de aproximação entre ambas.

Neste capítulo procuramos mostrar como ocorreram as discussões sobre as fronteiras entre História e a Literatura, principalmente na segunda metade do século XX, o que favoreceu para despertar o interesse de pesquisadores por trabalhos que envolvessem as duas áreas de conhecimento. Em seguida, serão apresentadas algumas características básicas, tanto da História quanto da Literatura, na tentativa de desvelar afinidades e possibilidades de trabalho interdisciplinar. Gostaríamos de adiantar que os conceitos sobre o que é Literatura são muito elásticos e a discussão é ampla; portanto, faremos uma abordagem delimitada dessas características.

Segundo Ana Elisa Penteado (2001, p. 10), na obra *Literatura infantil, História e Educação: Um estudo da obra Cazuza, de Viriato Corrêa*, é importante salientar que os limites entre a Literatura e a História foram estabelecidos mais firmemente no século XIX, pois, até esse período não havia limites rígidos entre as duas disciplinas. Foi a partir do século XIX, com a valorização dos métodos e o entendimento de que somente os documentos oficiais eram dignos de reflexão, que a História dedicou-se à narrativa dos fatos, dos grandes homens e seus feitos, ou seja, a história política, contida em registros oficiais, deixando de lado qualquer outro tipo de documento considerado fictício, não verdadeiro e, por essa razão, não merecedor de crédito.

A transição do século XX para o XXI trouxe para as ciências e seus métodos científicos, de uma maneira geral, dúvidas e incertezas no que diz respeito a práticas teórico- metodológicas, fazendo com que os envolvidos no processo do conhecimento científico, inclusive os historiadores, reavaliassem suas posições e buscassem novas possibilidades de construção do mesmo. É justamente nesta busca do historiador por abordagens que propiciem a inserção do trabalhar a História conjugada ao gênero literário que oportuniza a realização do presente trabalho, baseado na análise de artigos publicados nos Anais dos Encontros Nacionais de História e sua utilização no ensino, objetivando o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos. Tem-se, nessa ocasião, a constatação de como cresceu, a partir do final da década de 1960 e início de 1970, entre os historiadores, o interesse pela narrativa histórica dialogando com o gênero literário e, assim, justificando e dando sustentação ao objetivo desta pesquisa.

Um dos autores que questiona e tenta aproximar, de maneira preliminar, a narrativa da História com a da Literatura é Hayden White em *Meta-história - a imaginação histórica no século XIX*, de 1966, onde afirma que a narrativa histórica possuía modelos de análise literária, (romance, comédia, tragédia e sátira) e tropos do discurso (metáfora,

metonímia, sinédoque e ironia) a serem relacionadas a modelos de explicações e atitudes políticas (FERREIRA, 1996, p. 29). Na obra *Trópicos do discurso*, White (1999, p.14-15) argumenta que:

Trópico é a sombra da qual todo discurso realista tenta fugir. Entretanto, esta fuga é inútil, pois trópico é o processo pelo qual todo discurso constitui os objetos que ele apenas pretende descrever realisticamente e analisar objetivamente. [...] ele é sempre não apenas um desvio *de* um sentido possível, próprio, mas também um desvio *em direção* a um outro sentido, a uma concepção ou ideal do que é correto e próprio e *verdadeiro* em realidade.

Segundo o autor, o objetivo final do discurso é tornar algo anteriormente “estranho” aos nossos olhos em algo que pareça familiar, utilizando nesse processo de conversão a criação de um tropo, que significa mudanças de sentido, que podem atingir direções variadas; são deslocamentos do significado já conhecidos por nós, portanto, qualquer descrição de um fenômeno contém pelo menos um movimento transitório, ou seja, um tropo.

Em outro artigo, *O texto histórico como artefato literário*, de 1974, segundo Ferreira (1996, p.30-31), White comenta que toda forma de conhecimento possui elementos de imaginação e ficção; sendo assim, todo historiador acaba produzindo ‘artefatos literários’, mas não reconhece ou não tem consciência disto.

Refletindo sobre as propostas de White percebemos que o autor evidencia que os textos são independentes e que os historiadores falam em nome deles. Com isto, valorizava demais o discurso contido nas obras e acabava por cair num “determinismo lingüístico” sem objetivos mais sólidos. White foi alvo de críticas em seus trabalhos por eliminar as diferenças entre fato e ficção, comentando que o historiador faria “artefatos literários”, ou seja, o trabalho do pesquisador não passaria de uma obra de ficção. O autor se esquece das minúcias e do rigor que envolve o trabalho do profissional de História, seus métodos e sua fundamentação teórica.

Seria difícil, desnecessário e nos faria fugir do objetivo do trabalho, descrever todas as tendências atuais que procuram delinear os intercâmbios entre História e Literatura. Bastaria comentar que suas características têm encontrado afinidades na história cultural, revelando, com isso, um interesse crescente por parte dos pesquisadores e pelos profissionais da História que mesmo não desenvolvendo um trabalho sistemático, metodológico e responsável, inserem a obra literária na pesquisa e no ensino de História.

A história cultural nos Estados Unidos tem como inspiração a crítica literária e as artes, valorizando o papel ativo da linguagem, dos textos e das estruturas narrativas na criação e descrição da realidade histórica. Hayden White é um dos idealizadores dessa corrente. Na Inglaterra, em sua obra, *As invenções da História - ensaios sobre a representação do passado*, publicada no Brasil em 1994, Stephen Bann (passim) procura uma visão interdisciplinar da representação histórica, adentrando pela história da arte e pela literatura para analisar como foram construídas várias representações do passado nas formas escritas e visuais. Esses autores comparam o trabalho do historiador com o do literato, ou seja, acreditavam que o resultado do trabalho do historiador era uma criação, uma invenção, como o da obra literária, desconhecendo que, diferente do trabalho do literato, o cruzamento de fontes acaba por limitar o caráter imaginativo do historiador.

O historiador inglês Peter Burke também se dedicou aos estudos de história cultural e, em algumas de suas obras, se mostra preocupado com o problema das formas de linguagens, como no artigo *A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*, de 1992. De forma conciliatória, Burke (1992, p.332) aponta as diferenças entre a história estrutural e narrativa:

Os historiadores desses dois campos: estrutural e narrativo, diferem não apenas na escolha do que consideram significativo no passado, mas também em seus modos preferidos de explicação histórica. Os historiadores da narrativa tradicional tendem – e isto não é exatamente contingente – a exprimir suas explicações em termos de caráter e intenção individuais; explicações do tipo “as ordens chegaram tarde de Madri, porque Felipe II não conseguia decidir o que fazer”, em outras palavras, como diriam os filósofos: “a janela quebrou porque Brown atirou uma pedra”. Os historiadores estruturais, por outro lado, preferem explicações que tomam a forma: “a janela quebrou porque o vidro era frágil” ou (citando o famoso exemplo de Braudel) “as ordens chegaram tarde de Madri porque os navios do século dezesseis demoravam várias semanas para cruzar o Mediterrâneo”.

Burke, retomando a discussão de Lawrence Stone (*O ressurgimento da narrativa, 1991*), aponta uma alternativa de escrita aos historiadores que podem mesclar tanto estruturas e processos (macro-história), como narração de Eventos (micro-história) e venha contribuir positivamente para a discussão das formas de se escrever a história. O autor sugere também que devemos nos apropriar das diferentes maneiras de cronologia e focos narrativos, como ocorre no romance moderno e no cinema.

Neste momento em que as discussões são realizadas, Ferreira (1996, p. 39) nos aponta que no Brasil vem aumentando o interesse pela literatura, podendo ser comprovado pelo número de teses, artigos e livros, enquanto realiza-se uma disputa acadêmica entre os maiores centros produtores de história – França e Estados Unidos – representados por Roger Chartier e White. Na obra *A História Cultural: entre práticas e representações*, Chartier (1990, p.13-28), faz crítica a White e a historiografia norte-americana por abrir seu campo às inovações da cultura, da arte e do simbólico, se dedicar à pesquisa interdisciplinar com a literatura, a filosofia e suas subjetividades, gerando incertezas dentro da disciplina, enquanto que defende a disciplina de história em seus vínculos com as ciências sociais, alertando os historiadores contra as falsificações e a ficcionalização da História, que possa resultar na traição da memória. A crítica é complementada em um artigo denominado *A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas*, no qual Chartier (1994, p. 97-113) afirma que:

Contra uma tal abordagem ou tal shift, é preciso lembrar que a ambição de conhecimento é constitutiva da própria intencionalidade histórica. Ela funda as operações específicas da disciplina: construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação de resultados, validação da adequação entre o discurso e do conhecimento e seu objeto. Mesmo que escreva de uma forma literária, o historiador não faz literatura, e isto pelo fato de sua dupla dependência, em relação ao arquivo, portanto em relação ao passado do qual ele é vestígio.

Chartier (2001, p. 176), na obra *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*, mesmo reconhecendo que o historiador possa escrever de forma literária, afirma que ele não faz literatura, devido à análise dos documentos e de reconhecer que o texto pertence aquele período vivido. O autor comenta que existem várias vias de análises, além da via da ficção, que hoje em dia são propostas e elas até podem transformar ou modificar a visão, a escrita e o próprio conhecimento da história. Neste ponto, gostaríamos de afirmar que a nossa posição é de acordo com a de Chartier, no sentido de perceber a Literatura enquanto documento histórico que precisa ser interrogado.

A posição de White, criticada tanto por Chartier como por tantos outros estudiosos das Ciências Sociais incluindo a História, está inserida numa tendência que ganha corpo nos dias atuais e, segundo Ciro F. Cardoso (1997, p.15), no artigo *História e paradigmas rivais*, se caracteriza pela rejeição às grandes narrativas, a compreensão da

realidade como fragmentos fictícios, levando a história a uma multiplicidade de histórias, ou seja, articulada de acordo com interesses particulares e não universais reduzidos a estilos narrativos. Também, a dificuldade em nossos dias de estabelecer e dar sustentação a teorias globais do social em suas estruturas, devido à descrença nos valores de todo tipo, principalmente àquelas que se diziam universais, leva-nos a um relativismo absoluto e a convicção de que o conhecimento se reduz à interpretação dos textos, sendo, portanto, impossível haver consenso e uma teoria global. Adotar tal postura de que todo conhecimento é uma construção simbólica, ou seja, uma representação, é pôr em xeque o caráter científico da História. Cardoso (1997, p. 19) complementa que:

O Anti-racionalismo típico da corrente às vezes se acompanha de certo desleixo teórico e metodológico (e mesmo, o que é especialmente grave no caso de historiadores, quanto à crítica das fontes). Os pós-modernos costumam, com efeito, ser mais apodícticos e retóricos do que argumentativos: abundam em seus textos as afirmações apresentadas como se fossem axiomáticas e auto-evidentes, não sendo então demonstradas – como se bastasse dizer ‘eu acho’, ‘eu quero’, ‘minha posição é’.

Apesar das críticas que a utilização do texto literário vem sofrendo (que não é de hoje) em relação à legitimidade, à metodologia e aos cuidados que os historiadores devem ter em relação a estes documentos, Le Goff (2003, p.538-539), em seu texto *documento/monumento*, afirma que o próprio conceito de documento vem sendo ampliado: o documento não é mais apenas o texto escrito, mas a representação que a sociedade faz a seu respeito, podendo ser captada sob várias formas de linguagem – ilustrações, imagens, arquitetura, registros sonoros, entre outros - que, a partir das relações de forças que nela existiam, ganhou a legitimidade de documento.

Por conta disto, podemos entender que o texto literário é muito mais que um mero reflexo da sociedade, é um produto social assim como a escrita da História, que mesmo envolvendo práticas específicas no modo de tratar as fontes, nos aproxima do processo de criação literária.

Estabelece-se entre História e Literatura uma tensa relação de conflitos e de confrontação, mas também de cooperação. E o que poderia separar é o que justamente une estas duas disciplinas, pois é devido ao seu caráter conflituoso em relação à produção e narração dos fatos que a literatura mostra o quanto é instigante e valorosa a sua contribuição documental. Como afirma Nicolau Sevcenko (1985, p.246), em *Literatura como Missão*:

Nem reflexo, nem determinação, nem autonomia: estabelece-se entre os dois campos (da história e da literatura) uma relação tensa de intercâmbio, mas também de confrontação. A partir dessa perspectiva, a criação literária revela todo o seu potencial como documento, não apenas pela análise das referências esporádicas a episódios históricos ou do estudo profundo dos seus processos de construção formal, mas como uma instância complexa, repleta das mais variadas significações e que incorpora a história em todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção.

Em conformidade com essas idéias, Roland Barthes (1987, p.142-145), em seu texto *História ou Literatura?*, defende a idéia de se fazer uma História da função literária e não da Literatura. Além disso, critica a idéia de que exista uma autonomia da obra literária que supervaloriza a inventividade e a criatividade de seus autores e propõe que a obra literária deva ser pensada como produto de seu tempo, ou seja, devemos questionar a obra literária nos seguintes aspectos: quem a criou, com que intenção, para quem se destinava aquele discurso e qual a importância desta obra hoje? Para o autor, a literatura constitui-se em evidência histórica; por isso, para que esta evidência se torne fato, precisa ser devidamente investigada e confrontada com outros documentos. Neste caso, não deveríamos ficar na discussão entre o que é “ficção” e o que não de determinado testemunho histórico, mas ir a fundo na investigação desse testemunho. Devemos tentar compreender as intenções do sujeito que escreve o texto, como interioriza e representa a sociedade de seu tempo, o que o sujeito testemunha de forma intencional ou não, como se dão as interpretações ou leituras de sua obra, a que público a obra se destina, de que tipo de literatura se está falando e quais suas características.

Na mesma linha de raciocínio, Sandra J. Pesavento (1999, p.143-144) afirma que, através do diálogo entre essas duas disciplinas, a História se assume como narrativa e representação que “recria o real passado” num sentido de reconstruir de forma fictícia o que teria ocorrido um dia e, neste sentido, “o elemento fictício é controlado basicamente pelas fontes, sobre as quais o historiador vai trabalhar, resgatando indícios, cruzando documentos, recuperando um contexto e construindo sua versão”.

É desta forma que as duas disciplinas (História e Literatura) se aproximam, como versões, representações e narrativas do real, do que poderia ter acontecido; porém, existe uma diferença primordial, como foi comentado anteriormente: cabe à História o papel de registrar o acontecimento autorizado, aquele que passou por uma análise científica, enquanto a Literatura não tem esse compromisso. Vale lembrar que, apesar dessa diferença, a

História utiliza-se da Literatura como outra forma de entrar no “clima” de uma época. Portanto, a Literatura pode e deve ser utilizada como documento histórico, capaz de revelar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, assim como qualquer outro documento histórico, que só tem o seu valor quando o historiador faz as perguntas necessárias para extrair as informações que procura. E para que o historiador faça estas perguntas ao documento é preciso que conheça a linguagem que o documento utiliza, sua procedência, o momento em que foi criado e as ideologias da época, para obter informações satisfatórias, sem esquecer que o próprio historiador não estará isento de ideologias e intencionalidade, já que a própria escolha dele por determinado tema não foi feita por acaso.

Com relação ao trabalho do historiador, Luiz Costa Lima (2007, p.57) em *História. Ficção. Literatura*, procura mostrar que existe uma diferença entre essas categorias.

Apesar de a Literatura e a Ficção trabalharem com a imaginação, a primeira se preocupa mais com a forma de linguagem, com a maneira com que foi escrito o texto, e no caso da Ficção, esta não deixa dúvidas de que não trabalha com a verdade. Por último, comenta que a História trabalha com o conceito de verdade, o seu fazer histórico consiste na busca incessante de se apropriar dela e, por isso, pode ser contestada. Ele faz uma seleção de acontecimentos (o que demonstra as relações de poder que o historiador tem). Assim, devemos considerar que os resultados apresentados pelos historiadores são postulações de verdade, pois, por mais criterioso que seja o trabalho do historiador, sempre existirão lacunas a serem preenchidas. E isso torna o trabalho desse profissional instigante, principalmente quando essas questões podem ser levadas ao local de ensino.

Vale lembrar que a História e a Literatura, no processo pedagógico do ensino de História, possibilitam espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar. O texto literário, como fonte histórica, requer que se faça o diálogo com outras fontes de informações históricas que possibilitem, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, as possibilidades colocadas e as opções de caminhos escolhidos por seus agentes. Assim, na pesquisa ou no ensino, a literatura, como qualquer outro “documento histórico” só permite que nos aproximemos de suas potencialidades, quando o historiador faz as indagações necessárias para extrair as evidências.

Apesar das dificuldades que se possa vir a encontrar trabalhando nessa investigação com as estratégias e metodologias que aproximem e aprimorem, no ensino, tais conhecimentos, acredito que um bom começo é partir da escolha de um texto que desperte a atenção dos alunos, favorecendo a compreensão de que a Literatura não é um simples reflexo

de uma sociedade. A atividade que pretenda fazer a conexão entre as duas áreas de conhecimento deve perseguir uma análise criteriosa com a utilização de outras fontes, metodologias programadas e atividades que possibilitem refletir, apreender e, ao mesmo tempo, verificar se foram alcançados os objetivos propostos a partir do que foi trabalhado e se as atividades podem acrescentar para a produção do conhecimento dos estudantes. Da mesma forma como essa pesquisa pretende contribuir, ao apresentar idéias e propostas que aprofundem o diálogo entre a Literatura e a História, com reflexões teóricas e proposições metodológicas para incentivar sua utilização, ao habitar de forma contundente a formação de professores para o ensino de História, seja em sua formação inicial nas licenciaturas - ou em espaços de formação continuada.

### 1.1 UMA NARRATIVA VERÍDICA!?

A utilização da Literatura no ensino de História nos leva a perceber a importância da narrativa histórica para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento escolar nos alunos e, ainda, nos faz refletir sobre o fato de que a narrativa remete à relação entre o personagem e a autoria da obra literária.

Para esclarecer melhor essa relação, Mikhail Bakhtin (2000, p. 25-42), teórico literário, em sua obra *Estética da criação verbal*, defende que devemos estabelecer, primeiramente, que o autor não pode ser confundido com o personagem criado por ele. Não podemos estabelecer ligação entre os dois para não correr o risco de colocar na boca do autor coisas que ele, efetivamente, não disse. Após a fase de construção do personagem ocorre um distanciamento entre os dois, tornando a criação independente do criador. Nesta fase, o autor é orientado pelos conflitos dos personagens, pois, conforme vai se desenvolvendo o enredo da história, o autor cria novas situações, permitindo um distanciamento cada vez maior entre ele e o personagem. O mesmo acontece com o cotidiano que inspira a obra do autor, que jamais coincide com o contexto estritamente literário produzido por esse autor, que participa de uma determinada classe social, com aspirações e ideologias, e tem uma maneira própria de entender o mundo à sua volta. Desse modo, não podemos ver a obra literária como reflexo fiel de uma sociedade; ela apenas representa uma forma de pensamento de uma sociedade em um determinado tempo e espaço.

O nome do autor não é simplesmente mais um elemento na obra, é o que revela Michel Foucault, em seu livro denominado *O que é um autor?*, que trata da noção de autoria dos textos literários (narrativas, contos, epopéias, tragédias, comédias) e científicos e a supervalorização da função do autor na atualidade. O nome do autor permite assegurar uma função classificativa; tal nome permite reagrupar certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos. Enfim, serve para caracterizar um discurso, dar certo estatuto cultural e revelar de que forma deverá ser recebido pela sociedade. Foucault (2002, p.56), procurando tornar as suas idéias ainda mais claras, elenca quatro características da função autor:

[...] [1] a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; [2] não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; [3] não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; [4] não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Em outras palavras, a função de autor tem uma grande importância na atualidade: é através dela que se articulam os discursos, emergem os interesses das editoras e dos próprios autores, surge a valorização do nome enquanto símbolo de poder e influência (o que Bourdieu chamaria de capital simbólico) e se constroem as relações culturais entre o leitor e o autor. Não podemos deixar de comentar, brevemente, a relação leitor/autor, que se coloca constantemente. Todo trabalho realizado, seja uma pesquisa historiográfica ou um texto literário, é focalizado para um determinado público, atendendo a certos interesses mercadológicos. O que vai fazer com que o público leitor se agrade do trabalho será a capacidade de ele responder aos desejos dos leitores. Muito ainda poderia ser comentado neste ponto a que chegamos; porém, para não nos distanciarmos do nosso objetivo, por ora, o que foi colocado é o suficiente.

A partir deste momento iremos analisar as características do trabalho historiográfico.

Os trabalhos historiográficos partem de um conceito de verdade, procuram eliminar as dúvidas, as falhas, as brechas; porém, ao mesmo tempo em que fundam as práticas da História, fornecem o próprio meio de contestação, ou seja, eles não dão conta de toda a verdade, pois, o discurso está atrelado ao fato e o fato pode ser contestado no futuro. Com

relação ao problema, o trabalho do historiador, Luiz Costa Lima (2007, p.62) procura mostrar que existe uma diferença para esta categoria e, sobre o método de História, afirma que:

Em termos menos abstratos: não tendo um objeto próprio – como o têm as ciências particulares –, a história precisa partir da aporia da verdade. Sem essa aporia seu jogo não começa. Precisamos de seu jogo. A questão consiste em saber que regras usaremos para o jogo de sua escrita. Está bem, sabermos que não são as mesmas da poesia, mas, céticos quanto às regras que o positivismo pôs a disposição dos historiadores, precisamos explicitar outras.

Continua, então, Lima a argumentar que o trabalho do historiador difere do literato.

A principal diferença é que o literato tem mais liberdade de criação do que o historiador, que tem o seu poder de criação controlado pelas fontes que utiliza e pelo método a ser empregado pelo pesquisador. Essas diferenças é que revelam as características próprias da História, que diferem da maioria das ciências. Veremos a seguir quais são estas características.

A História apresenta três características básicas que revelam o seu perfil. Primeiro, devemos esclarecer que a História é *seletiva* nos seus procedimentos, pois faz parte do trabalho do historiador escolher, entre as várias possibilidades, os acontecimentos e fontes que possam interessar mais ao objetivo de seu trabalho e, com isso, acaba revelando as suas relações de poder. A segunda característica diz respeito à condição de *parcialidade* da História. Não existe escrita da história que seja isenta, imparcial; toda escolha é dirigida por paixões, desejos e por mais que o pesquisador tente ser imparcial, ele acaba assumindo posicionamentos sobre determinadas situações. O caráter *lacunar* da História é a sua terceira característica. Não existe verdade absoluta, inquestionável, pois, a História não dá conta do fato por completo e isso permite que fiquem lacunas a serem preenchidas ou questionadas no futuro (LIMA, 2007, p.31-62. passim). A tentativa de fechar as brechas é uma tarefa contínua para o pesquisador.

Depois de feitas estas observações sobre as características da História, é importante comentar sobre a maneira como o pesquisador mostra o seu trabalho. A forma de apresentação de um trabalho revela as intenções do autor: como foi idealizado e estruturado, na defesa de suas proposições. É na apresentação do trabalho que o leitor tem os primeiros indícios do que irá encontrar pela frente, algo que o faz se identificar com o assunto tratado

por fazer parte de suas experiências de vida e o instiga a querer conhecer mais sobre o conteúdo ou, por outro lado, o faz perder o interesse pelo pesquisado por não sentir nenhuma aproximação com seus interesses.

Não é muito diferente o que acontece na sala de aula com os alunos. O fator interesse é de vital importância para atrair a atenção dos estudantes. A partir do momento que são levados a conhecer a História de uma maneira envolvente, que os faça perceber que aquilo que está sendo ensinado faz parte de uma realidade próxima dele, pode-se levá-los a meditar sobre sua situação de vida atual e possibilitar fazer projeções para um futuro melhor. Neste caso, a utilização da Literatura torna-se uma das maneiras mais atraentes para se desenvolver o conhecimento histórico dos alunos, desde que não nos esqueçamos de que a literatura é um documento como qualquer outro e que devemos fazer a ela as perguntas básicas do trabalho do historiador e do professor de história: Quem? Quando? Como? Onde? e Por quê? Para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos alunos, é necessário considerar quais opções e possibilidades existentes para aquela(s) sociedade(s) equacionar(em) suas questões históricas.

Lembrando a assertiva de Paul Veyne (1998, p.18) “a história é uma narrativa de Eventos: todo o resto resulta disso”. Quando o autor fez esse comentário em seu livro “*Como se escreve a história*”, estava valorizando a questão da narrativa da História, fazendo uma comparação com a literatura, afirmando que, da mesma forma como acontece no romance, a história seleciona, simplifica, organiza os Eventos e faz com que um século caiba numa página, “e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória”. Mas é claro que, apesar das semelhanças que as duas apresentam na narração, acabam se diferenciando, pois a História busca atingir o estatuto da verdade enquanto a Literatura não tem essa preocupação. Com relação a esse conceito de “verdade”, tentaremos esclarecer melhor seu significado mais adiante.

Por tudo isso, a narrativa histórica é de vital importância para o trabalho do historiador, pois é por meio dele que um evento histórico pode ser absorvido pelas pessoas permitindo que elas o reconheçam como representação da “verdade” e ganhe credibilidade enquanto tal. Mas, como se opera a consciência histórica na vida das pessoas? E qual a importância da narrativa histórica para a constituição da consciência histórica? Como se obtém a credibilidade da narrativa histórica?

Quando recorremos ao termo consciência histórica, logo nos vem a mente Rüsen, em sua obra intitulada *Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da*

*ciência histórica*, em que discute os fundamentos do conhecimento da História enquanto ciência e a sua pretensão de racionalidade através de sua relação com a vida prática humana, conceitualizando o termo consciência histórica:

Todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária [...] A consciência histórica [é entendida como] [...] fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma de consciência humana que está relacionada imediatamente com a vida prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 56-57).

Podemos entender que consciência histórica, nessa perspectiva, seria a forma com que os homens passam a entender as suas experiências de vida e as mudanças do mundo na evolução do tempo, para que possam se orientar, cotidianamente, na vida prática. É o que permeia o trabalho do historiador em busca de sanar os anseios e as necessidades das pessoas e o resultado apresentado por este pesquisador passa a ser demonstrado e comprovado através de sua narrativa.

A narrativa histórica procura remontar o passado a partir de experiências do tempo presente com vistas para o futuro, de acordo com as intenções e direções das ações humanas, demonstrando com essa interdependência entre o passado, presente e futuro um caráter de continuidade, servindo para a orientação da vida prática humana no presente.

Porém, é preciso transpor as lembranças do passado, fazendo as perguntas que se quer ouvir dele, pois o passado só se torna história quando realizamos escolhas do que nos interessa (respostas do passado) e o organizamos de forma que se torne compreensível; caso contrário, o passado humano não tem sentido, é apenas um amontoado de acontecimentos (RÜSEN, 2001, p. 64-68).

O historiador John Lewis Gaddis (2003, p. 26), em sua obra denominada *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*, em que reúne uma série de conferências ministradas por ele com o objetivo de mostrar os métodos dos historiadores, comenta que o estudo do passado não chega a ser uma espécie de guia seguro para predizer o futuro, mas ele nos prepara, expande nossas experiências e faz-nos aumentar as habilidades, as energias. O passado é algo que não podemos possuir, não podemos reviver, nem recuperar,

“ou retornar no tempo como em um experimento de laboratório ou simulação de computador”; é como mapas cartográficos: representações daquilo que é “verdadeiro” com a finalidade de nos ajudar a sair do lugar em que estamos para ir ao lugar onde queremos ir. Pensando na aplicação da sala de aula, o estudo do passado através da conexão História/Literatura levará os alunos a conhecer os procedimentos do historiador, a alargar o conceito de documento, a ter contato e interpretar um documento histórico, produzir conhecimento histórico e a visualizarem melhor as possibilidades colocadas para o seu futuro.

As histórias fundamentam o caráter de “verdade” quando se previnem contra eventuais dúvidas que venham a surgir, fornecendo razões para que as pessoas possam crer nelas e se orientar no tempo. “Verdadeiras” são as histórias que conseguem, pelo poder de convencimento da narrativa, responder às dúvidas colocadas de maneira satisfatória. Existem, ainda, três formas de fundamentação da credibilidade obtidas pelas experiências, normas e valores e determinação de sentido. Assim sendo, Rüsen (2001, p.91-92.) afirma que:

I) As histórias fundamentam sua pretensão de validade ao expor que os acontecimentos que narram efetivamente ocorreram do modo narrado. [...] A verdade histórica pode ser caracterizada, nessa perspectiva de fundamentação, como pertinência empírica. Histórias são empiricamente pertinentes quando os fatos por elas narrados estão garantidos pela experiência.

II) As histórias fundamentam sua pretensão de validade ao expor que os acontecimentos que narram possuem significado para a vida prática de seus destinatários. [...] A verdade histórica pode ser caracterizada, nessa perspectiva de fundamentação, como pertinência normativa. Histórias são normativamente pertinentes quando os fatos por elas narrados estão garantidos por normas vigentes.

III) [...] Tem-se aqui um critério de sentido constitutivo de síntese, que dirige o fluxo narrativo e determina sua direção. Tem-se aqui o ponto de partida de uma história: uma determinação orientadora de sentido (idéia) constitui simultaneamente como instância suprema decisiva para a verdade de uma história.

Enfim, segundo Rüsen, para que a narrativa histórica tenha credibilidade, é necessário que as idéias baseadas em normas e técnicas científicas tenham garantido o critério de sentido na vida prática de seus destinatários.

Sabemos que a narrativa histórica tem caráter lacunar, não dá conta de solucionar todas as dúvidas e anseios dos historiadores e, por isso, é seletiva, representando uma escolha do pesquisador que procura, através dessa atitude, a melhor maneira de

responder às questões solicitadas pela sociedade de seu tempo, concentrando sua atenção nos documentos, na pesquisa de arquivos, e a descoberta de novas fontes.

Valorizar a narrativa histórica no diálogo da Literatura com a História é criar o ambiente mais que adequado para a produção do conhecimento histórico escolar, pois, através de uma narrativa estruturada e objetiva, os alunos serão levados a meditar de maneira crítica sobre os acontecimentos históricos que estão sendo estudados e a pensar também sobre a sua própria história de vida inserida neste momento. Na narrativa histórica encontraríamos a melhor forma de colaborar com a consciência histórica dos alunos, propiciando que estes venham a desenvolvê-la de maneira coerente, tendo um entendimento da História não como algo desconexo da sua realidade e que só serve para aprender um amontoado de fatos do passado, um passado distante e sem vida.

Comentar sobre as possibilidades que envolvem essa pesquisa nos leva a refletir sobre outras questões de grande importância, como, por exemplo, a origem da disciplina de História na França e a implantação da disciplina de História no Brasil, os grupos que foram beneficiados com as mudanças educacionais e que interesses foram suprimidos ou excluídos. Com esta reflexão, tentaremos identificar como os historiadores se posicionaram perante a sociedade e qual o seu papel nas mudanças sociais, tendo em vista que, por vezes, foi considerada como “disciplina perigosa” aos interesses governamentais, por tomar posições contrárias às políticas vigentes. Assim, torna-se necessário fazer estas reflexões, antes de analisarmos os Anais e seus respectivos artigos, no que favoreceram a discussão da utilização da Literatura no ensino de História e suas colaborações para o desenvolvimento do conhecimento histórico.

Responder a esta e outras questões será o nosso objetivo no próximo capítulo. Isto ocorrerá a partir do momento que acompanhamos a trajetória das ações que levaram a disciplina de História a questionar posturas políticas comprometedoras durante os últimos trinta anos. Neste período estudado, analisaremos de que forma o ensino de História foi pensado e quais as possibilidades de se trabalhar com fontes não convencionais, como a Literatura. Assim iniciaremos nossa busca por respostas.

## CAPÍTULO 2 – OS INTERESSES NO ENSINO DE HISTÓRIA

[...] Com homens e livros. Nos livros está fixada toda a experiência humana. É por meio delles que os avanços do espírito humano se perpetuam. Um livro é uma ponta de fio, que diz: Aqui parei; toma a ponta e continua, leitor. [...] Mr. Slang certa vez me disse que o homem só tinha duas criações, a invenção do alfabeto (com suas naturaes consequencias, livro, imprensa, etc.) e a descoberta do fogo. O alfabeto permitiu o accumululo da experiência individual; o fogo abriu caminho para a dominação da natureza [...]. América (Monteiro Lobato).

Em vários momentos de nossas vidas chegamos a encruzilhadas em que devemos decidir que caminho tomar, se o da direita, o da esquerda, o do meio, ou se devemos desbravar outros caminhos ainda desconhecidos que nos façam sair da zona de segurança. Em qualquer uma dessas hipóteses o que vai guiar nossas escolhas são os interesses. O que queremos com tal escolha? Quais as necessidades que queremos suprir? É isso que sempre moveu o homem a tomar determinadas atitudes. Por conta disso, sabemos que a História jamais é inocente e que também é movida por interesses, então, neste capítulo acompanharemos, a sua implantação no Brasil, os interesses que motivaram tais atitudes e suas conseqüências para a construção do saber histórico escolar.

Antes de começarmos, é importante não perdermos de vista o objetivo central desta pesquisa e mostrar, também, quais são os nossos interesses nela. Esta pesquisa propõe fazer uma reflexão sobre a conexão da Literatura e da História no ensino, a maneira como ela pode contribuir no fazer do conhecimento histórico escolar para que, a partir dos registros das experiências nos diversos suportes existentes, possamos identificar, na reflexão, como esta utilização tem favorecido e pode favorecer ainda mais, com seu aprimoramento, o alcance dos objetivos da disciplina tendo em vista sua fecundidade para tal.

Propomos, neste capítulo, analisar o surgimento da História no ensino escolar, seu posicionamento perante as reformas educacionais no Brasil, desde o início do século XX até a década de 1970 com a implantação dos Estudos Sociais, o controle social promovido pelo regime militar, até a chegada dos anos 1980 e 1990, momento em que as práticas de ensino são repensadas, possibilitando a construção do conhecimento histórico nas salas de aula de modo interdisciplinar. É neste momento de repensar o ensino de História que constatamos a presença de trabalhos que procuram formular um diálogo entre a História e a Literatura, objetivando a compreensão do conhecimento histórico dos alunos.

Na França do século XIX, quando é criada a disciplina de História, ela sintetizava o ensino da história sagrada com a antiguidade sendo que este ensino foi implantado nas escolas com a intenção de formar um sentimento nacionalista nos alunos e para justificar o poder monárquico. Porém, “a história se torna uma disciplina suspeita, que deve ser mantida sob a estreita vigilância dos poderes públicos não só nos estabelecimentos de ensino secundário, como também nas faculdades de letras, cujas conferências são nessa altura acontecimentos políticos e mundanos”, deveria ser mantida sob vigilância dos governantes, pois, da mesma forma que justificava e confirmava posicionamentos dos governantes, poderia estimular questionamentos que não interessavam a essas autoridades (FURET, s/d, p.123-124). O ato de se pensar sobre um determinado fato ocorrido traz para os alunos a possibilidade de reflexão sobre as mudanças e permanências, caracterizando-se, então, um perigo para os governantes, principalmente para os mais autoritários.

Quando nos referimos aos termos nação e nacionalidade, devemos ter em mente que, ao longo do século XIX e XX, eles passaram por várias definições e sentidos. Ainda no século XIX, em alguns casos, as pessoas tinham um sentimento patriótico, regional ou local, e eram diferentes em relação ao nacional, ou seja, se sentiam pertencentes a uma localidade, mas não tinham o mesmo sentimento em relação ao país. Circe Bittencourt (2003, p. 192) comenta que:

Para a criação de um sentimento nacional era necessário, portanto, desenvolver a idéia do Brasil como pátria de todos, de criar um sentimento de unidade, de saber pertencente não apenas ao seu estado, mas de todas as partes do território. E essa tarefa tornou-se central para muitos intelectuais que entendiam perfeitamente a importância da escola para o sucesso da empreitada.

Para a autora, a idéia de nacionalismo surge à medida que se desenvolve nas pessoas de um determinado lugar o sentimento de pertencimento a um passado, a uma cultura comum, fazendo-as identificarem-se com as outras pessoas, transformando esta identidade em um motivador.

O historiador Rüsen (2007, p.128), em sua obra *História viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*, explica a importância da formação histórica para que a identidade nacional não assuma uma forma de expressão violenta ou excludente em relação às outras nações, afirmando que:

Com sua competência experiencial, interpretativa e de orientação, a formação histórica pode modificar a negatividade dessa forma bruta da identidade nacional. Esta pode ser transformada pelas formas complexas do pensamento histórico exemplar, crítico e genético e expandir, assim, o alcance e a intensidade da experiência histórica. Ao final de um tal processo de transformação da formação, ter-se-ia uma auto afirmação nacional que compreende a alteridade das outras nações como desafio para reforçar sua própria identidade pelo reconhecimento dessa alteridade.

Desta forma, segundo o autor, o nacionalismo do outro estimularia a minha própria identidade nacional e o sentimento de pertencimento. Sabemos da complexidade do tema sobre nacionalismo<sup>1</sup>, mas não entraremos na discussão sobre o assunto, pois ele requer muita reflexão neste momento, o que nos faria fugir do objetivo deste trabalho, cuja meta é avaliar de que forma a literatura foi trabalhada nos Anais dos Eventos nacionais de História.

Na origem da disciplina de História percebemos o quanto o poder político a controlava, com a intenção de justificar autoridades e regimes estabelecidos. As autoridades não demoraram muito a entender que a utilização da História no ensino era perigosa, pois estudar o passado poderia fazer os alunos questionar fatos já consagrados no passado e, principalmente, no presente. No Brasil, desde o final do século XIX e boa parte do XX, a elite econômica brasileira exerceu um grande poder sobre o sistema educacional, que não permitia o acesso de todos à educação, resultando também em desigualdades sociais e um sistema que privilegiava a minoria que detinha o poder aquisitivo enquanto a grande maioria ficava excluída da educação e, conseqüentemente, do exercício da cidadania.

## 2.1 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A BUSCA PELO CIDADÃO “PERFEITO”.

Para a realização de qualquer projeto educacional que tenha por objetivo a aquisição e desenvolvimento do conhecimento histórico do aluno temos que ter em mente que

---

<sup>1</sup> A elite política e econômica do país, após a proclamação da República, tentou fazer com que os brasileiros nutrissem um sentimento nacionalista e, para isso, construiu a figura de heróis como Tiradentes para justificar o novo regime. Alguns autores, além de Circe Bittencourt, trabalharam com a idéia de que os republicanos utilizaram vários meios para incutir nas pessoas o sentimento de pertencimento, inclusive a escola. Podemos citar, ainda, Paulo Miceli discutindo a questão do herói nacional (*O mito do herói nacional*) e José Murilo de Carvalho fazendo uma reflexão sobre o nacionalismo no início da república (*Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi* e *Formação das Almas: o imaginário da República no Brasil*).

um dos elementos mais importantes do processo é o professor, pois ele é quem vai propiciar, mediar e tornar proveitoso o encontro entre o conhecimento histórico escolar e o aluno. Esta é uma das discussões que pretendemos apontar nesta parte do trabalho. Outra questão importante para meditarmos é a maneira como foram implantadas as políticas educacionais e as suas conseqüências diretas para o ensino e aprendizagem, pois sabemos que, muitas vezes, as políticas educacionais do país confrontam-se com as questões da autonomia do professor. Em alguns momentos, os governantes abrem espaço e concedem aos professores o direito de opinarem sobre certas situações, mas acabam dando a última palavra, que nem sempre está de acordo com os desejos desses profissionais.

Maria do Carmo Martins (2002, p.94-95), em sua obra *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?*, afirma que os anos 10 e 20 do século XX são ricos em reformas educacionais, promovidas, quase sempre, por profissionais reconhecidos pela dedicação à história da educação, sendo que os exemplos mais relevantes para a historiografia da educação seriam: o Estado de São Paulo, em 1929; Ceará, em 1923; Bahia, em 1925; Minas Gerais, em 1927; Rio de Janeiro e Pernambuco, em 1928. Porém, parte da historiografia da educação aponta para a Reforma Federal de 1931, no governo de Getúlio Vargas, como aquela que promoveu uma mudança mais significativa, imprimindo em suas normas e regras um caráter de mudanças profundas na estrutura de ensino e, pela primeira vez, sendo imposta a todo o país.

No início daquele século, essa necessidade de controle podia ser observada pelas constantes reformas educacionais promovidas pelo Estado que, antes de revelar o interesse em melhorar a educação, mostravam uma preocupação em controlar o rumo que ela deveria tomar.

A lógica capitalista assimilada e conduzida pelo Estado brasileiro pode ser observada a partir das décadas de 20 e 30, sendo aprimoradas no decorrer dos anos. Desta forma, Fonseca (1993, p.25-26) assinala que:

[...] do controle técnico e burocrático no interior das escolas: a perda do processo de ensino e aprendizagem e a subordinação dos professores aos supervisores e orientadores pedagógicos [...] são algumas das formas aperfeiçoadas.

Percebe-se, no comentário da autora, que diante de tanto controle aquilo que é de mais valor para o professor, ou seja, a criatividade, ficava limitada devido a tantos procedimentos burocráticos e repetitivos da escola. A liberdade de criação levaria o professor

a desenvolver novas formas de envolvimento do aluno com o processo do conhecimento e, na nossa análise, possibilitaria que o aluno pudesse identificar que a literatura é uma fonte importante e que poderia trazer dados relevantes para a compreensão de uma determinada época e sociedade provocando, com essa discussão, o aperfeiçoamento da consciência histórica humana.

Rüsen (2001, p.57-67) afirma que “todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes - o que inclui a ciência da história -, é uma articulação da consciência histórica. A consciência histórica é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. A consciência histórica é acionada a partir do momento em que precisamos entender experiências do presente recorrendo às lembranças e, para que isto aconteça, é importante que a narrativa histórica apresente de forma integrada o passado, presente e futuro concebidos como uma continuidade, servindo de orientação para a vida prática humana. Portanto, para que o aluno tenha uma compreensão ampla e produza conhecimento histórico, é importante que o professor tenha como meta desenvolver a consciência histórica nos alunos.

Devemos considerar, também, de acordo com Lana Mara Siman (2004, p.85-86), no artigo *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*, que o processo de construção do conhecimento não é algo que acontece de maneira direta entre o sujeito e o objeto estudado, pois entre eles existe a ação mediadora do professor, da linguagem, dos signos e dos instrumentos culturais, que exercem o papel de ferramentas psicológicas que medeiam a ação do homem, seu acesso ao mundo físico e social. Assim, para que ocorra o aperfeiçoamento do conhecimento, é necessário que a ação do sujeito sobre o objeto seja internalizada<sup>2</sup> pelo aluno através dos recursos de mediação, fazendo com que as atividades a serem executadas com os alunos partam de algo concreto, de experiências vividas que possam levá-los a identificar elementos de continuidade e de ruptura. Escolher um texto literário atraente e uma aula bem planejada, que faça o aluno meditar sobre o que está lendo e fazer comparações, é importante para envolver o aluno no processo do conhecimento e evitar eventuais surpresas na execução das atividades.

---

<sup>2</sup> Segundo a autora, a internalização representa um processo de transformação dos fenômenos sociais em individuais, ou seja, surgem primeiramente nas pessoas, nas relações entre os grupos para depois serem incorporadas ao seu psicológico. Entendemos que a aprendizagem é um processo histórico social em que cabe à escola o papel de estimular e impulsionar o desenvolvimento cognitivo.

Na década de 30, do século XX, porém, existia muita centralização na regulamentação das normas para a educação, por parte do Estado, que não dava espaço para que os professores tivessem uma postura metodológica diferenciada, comprometendo suas ações mediadoras devido à falta de liberdade em suas ações pedagógicas.

A idéia de uma educação nacional imposta pelo governo federal a todos os estados, na reforma de 1931, tinha a intenção de formar um pensamento nacional tendo a escola como o melhor lugar de divulgação dessa ideologia de “homogeneização cultural” (MARTINS, 2002, p. 96). Ao longo do tempo, as reformas educacionais mostravam-se preocupadas tanto com a forma de ensino, quanto com os conteúdos. Sendo assim, o ambiente escolar era o melhor veículo de propagação das ideologias defendidas pelo governo federal, pois atingia as crianças e jovens que ainda estavam formando os seus conceitos.

Conforme Martins (2002, p.99-100), a partir dos anos 30, nos Estados Unidos e sob influência de Dewey<sup>3</sup>, especialistas realizaram estudos que levaram a novas propostas para a educação. Uma delas era a implantação dos Estudos Sociais, que faziam críticas à “cientificidade” da maneira com que eram ensinados os conteúdos. Buscava-se, então, identificar a escola com a vida prática, que revelasse soluções para o cotidiano das pessoas. Neste contexto, no Brasil dos anos 30, os Estudos Sociais, tornam-se conhecidos devido as discussões fomentadas pelos estudiosos da educação, se desenvolvendo com mais força nos anos 1950 e 1960.

Neste momento do trabalho, iremos avançar um pouco no tempo, para entendermos melhor como os Estudos Sociais foram ganhando espaço nas políticas educacionais do Brasil.

A princípio, a questão dos Estudos Sociais preocupava somente educadores e professores do ensino fundamental, pois não afetava diretamente os historiadores e geógrafos das universidades. Porém, as polêmicas começaram a surgir no momento em que o governo federal permitiu a criação de uma formação superior com objetivo de formar

---

<sup>3</sup> John Dewey (1859-1952) foi um educador norte-americano. Para os críticos, a filosofia deweyana, por não partilhar da crença em uma verdade absoluta e imutável, tornaria o processo educativo uma atividade deliberativa e incerta. O pragmatismo deweyano também tem sido apontado, direta ou indiretamente, como o responsável por um processo desqualificador das teorias educacionais, no qual as certezas teóricas perdem espaço para as práticas educacionais, resultando na perpetuação de um ceticismo teórico em âmbito educacional. Fonte: Costa, Viviane da. Argumentos católicos contra John Dewey: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova. Dissertação (Mestrado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

profissionais de ciências sociais. No início, trabalhariam com as séries iniciais do chamado ciclo ginásial e, somente em casos excepcionais, no ensino médio, segundo parecer do Conselho Federal de Educação (C.F.E. 106/66).

O C.F.E. apontava a necessidade de se formar profissionais capacitados em menor tempo para dar conta da demanda. Neste parecer do Conselho mantinha-se, ainda, a autonomia das disciplinas de História e Geografia, mas com a possibilidade de serem ministradas por um professor polivalente, da área de Ciências Sociais (MARTINS, 2002, p.102-104). Esses profissionais eram indicados para ministrar aulas de História e Geografia com uma formação deficiente que comprometia a qualidade de suas aulas. Assim, o conceito de temporalidade e os procedimentos na análise de documentos, próprios da disciplina de História, tornavam-se vagos e seu trabalho pouco contribuía para a construção do saber histórico nos alunos.

Pensando nosso objeto, esses profissionais, por terem uma formação generalista e superficial, caso trabalhassem a literatura no ensino de História, esta poderia aparecer apenas de maneira ilustrativa, como confirmação de um dado histórico, sem fazer o questionamento da autoria e do texto literário.

Até o final dos anos 1960, os Estudos Sociais eram uma área de estudos. Porém, com a publicação da lei nº 10.038 de 5 de fevereiro de 1968, foram instituídos como uma disciplina escolar, sendo que na lei constava que “a Geografia e a História poderão ser integradas em Estudos Sociais, área denominada de Ciências Humanas”. O autor da lei utiliza o verbo poderão, portanto, existia a possibilidade de não ocorrerem tais mudanças, mas isto é corrigido na lei 5692/71, com a Reforma do Ensino e adoção dos Estudos Sociais como disciplina. Com todas essas mudanças ocorrendo no país, podemos observar que, desde o século XIX, existia uma falta de unidade entre os profissionais da academia e os de ensino fundamental e médio e a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e médio) só fizeram aumentar esse distanciamento (MARTINS, 2002, p.104-106). Apesar da desvalorização que sofriam por parte do Estado, os profissionais da academia e do ensino não se mobilizavam para diminuir as suas diferenças e buscar os elementos que os identificavam enquanto profissionais da História, a fim de somar forças.

Discorrendo sobre o controle do Estado em relação ao sistema educacional, não podemos nos esquecer de que esse controle foi exercido de forma consistente pelo

Conselho Federal de Educação (C.F.E.), através de Decreto-lei e artigos da Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.). Dessa forma, Fonseca (1993, p.26) nos adverte que:

Todas estas estratégias foram acompanhadas por um ataque central à formação dos professores. No início do ano de 1969, amparado pelo Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, o governo, através do Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969, autoriza a organização e o funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração. Ao admitir e autorizar habilitações intermediárias em nível superior para atender às ‘carências do mercado’, o Estado revela ser desnecessária uma formação longa e sólida em determinadas áreas profissionais, quais sejam, as licenciaturas encarregadas de formar mão-de-obra para a educação. Enquanto isso, outras áreas de formação profissional mantiveram os mesmos padrões de carga horária e duração.

Nesse contexto, a educação superior era entendida como uma empresa que deveria gerar lucro e preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, deixando clara a intenção do governo federal que, instituindo a licenciatura curta, desqualificava o trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, justificava suas ações na necessidade de suprir a falta de professores qualificados, da mesma maneira como ocorreu em 1961, nos artigos 116, 117, 118 da L.D.B.

Na década de 60 e 70, do século XX, os poderes dos Conselheiros nomeados pelo Presidente da República eram muito abrangentes. Aos Conselhos Estaduais, que possuíam atribuições semelhantes, a L.D.B.N. reservava o direito de o governo do estado fazer alterações e adequações de acordo com as especificidades de cada região. Os conselheiros não eram necessariamente da área de educação; apenas conheciam o assunto e, pelo fato de terem seus cargos atrelados à nomeação, ficavam em situação de dependência àqueles que os haviam indicado.

Os papéis do C.F.E. eram de três naturezas distintas. A primeira, técnica, “representando um saber, o campo em que o grupo formador do colegiado demonstra capacidade de diagnosticar e compreender problemas, bem como solucionar de forma eficiente tais situações”; a segunda, normativa, onde eram estabelecidas as regras e normas; e, por último, decisória, que estabelecia o poder de seus representantes (MARTINS, 2002, p. 69).

Porém, as funções do Conselho eram complementares. A reforma universitária proposta pela Lei 5540, de 28 de dezembro de 1968, seguida pelos decretos-leis nº 464 e 477, de fevereiro de 1969, mostrou um modelo misto de administração privatista da

educação conjugado a idéias de desenvolvimento e segurança nacional, sendo que, nas palavras de Fonseca (1993, p.21):

De um lado, a reforma universitária aparece como instrumento de desenvolvimento e progresso social, supostamente atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior. Medidas como a departamentalização, matrícula por disciplina, unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo e empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da Universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes.

Completando o projeto educacional que já havia se iniciado em 1964 e fortalecido em 1968 com a reforma universitária, no Governo Médici foi proposta a Lei de nº 5692, de 11 de agosto de 1971, referente à reforma do ensino de 1º e 2º graus, seguindo os mesmos objetivos da reforma universitária, destacando-se o período de escolaridade obrigatória, de acordo com a Constituição, de 7 a 14 anos; o ensino de 1ª a 8ª série, também chamado de 1º grau; e o 2º grau voltado para o ensino profissionalizante. A intenção do governo era focalizar a capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho em detrimento das Ciências Humanas e, com a opção de entrar logo para o mercado de trabalho, havia o receio de que se reduzisse o número de graduandos na universidade (FONSECA, 1993, p. 21-22).

Complementando ao que havia ocorrido na Lei 5692/71, o C.F.E. estabeleceu, no Parecer 853/71, que três matérias fariam parte do núcleo comum: Comunicação e Expressão, compreendida como Língua Portuguesa; Ciências, composto por Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, e Estudos Sociais, composto pelos conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica, e definia que o objetivo dos Estudos Sociais era de “ajustamento” do aluno ao meio em que ele vive tornando-o “consciente da cidadania” (MARTINS, 2002, p. 108-109). Tornava-se evidente que a intenção do governo, além de controlar o sistema educacional com a implantação dos Estudos Sociais e ensino profissionalizante, diminuindo as possibilidades do aluno e do professor de se transformarem em sujeitos questionadores e críticos, era de

controlar o cidadão que deveria ser transformado em um indivíduo obediente e ajustado ao regime autoritário e antidemocrático.

No artigo, *A questão de Estudos Sociais*, Déa Fenelon (1985, p.20-21) argumenta que as políticas educacionais tinham a intenção de “desqualificar e desvalorizar o professor de 1º e 2º graus, encurtando sua formação e destituindo-o de qualquer sentido crítico, sobretudo pela total negação da pesquisa como atividade necessária à sua formação”. A autora demonstrava a preocupação com o futuro da disciplina que, naquele momento, formava profissionais que não refletiam sobre o meio que os cercava, apenas transmitiam um ensino superficial e generalizante. Assim, tanto o professor de História quanto a disciplina perdiam suas características básicas que davam suporte a sua própria existência no ambiente escolar.

Os profissionais de ensino, historiadores e geógrafos, se declararam contra as reformas educacionais nas manifestações da Associação de Geógrafos do Brasil (A.G.B.) e Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e, portanto, não poderíamos dizer que não houve envolvimento e falta de interesse dessas entidades em defender a categoria representada. Neste sentido, Fenelon foi uma das pioneiras a levar a discussão sobre a formação dos profissionais de História para a academia, como veremos mais adiante.

## 2.2 CURRÍCULOS E CONTROLE SOCIAL NOS ANOS 1970 E 1980

Em meados dos anos 1970, o C.F.E. organizou e propôs a regulamentação dos currículos escolares e, no Parecer 4.833/75, buscava a descentralização, apostando nos estados para realizarem propostas que atendessem às necessidades regionais no ensino e fornecendo ao professor a necessidade de colocar o currículo em ação. Assim, o professor perdia a liberdade e seu espaço de criação ficava condicionado aos “objetivos educacionais e pelas doutrinas norteadoras da reforma educacional de 1971” (MARTINS, 2002, p. 147-148). Devemos pensar o currículo dentro de seu contexto; ele não representa um documento autônomo e isolado, mas faz parte de um complexo sistema educacional envolvido em uma lógica capitalista que atrelava a educação ao mercado e dava a ela funções como a de ordenação, eficiência e racionalidade.

Devemos entender o currículo enquanto construção social. Nele ocorrem todos os tipos de articulações, interesses e as relações de dominação, como nos alerta Goodson (1995, p. 27) na obra *Currículo: Teoria e História*:

[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas, contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. Obviamente, se os especialistas em currículo, os historiadores e sociólogos da educação ignoram, em substância, a história e construção social do currículo, mais fáceis se tornam tal mistificação e reprodução de currículo tradicional. Tanto na forma como no conteúdo.

Desta forma, o currículo escrito é um documento que deve ser entendido enquanto produto de seu tempo, revelando suas aspirações e intenções. Está sujeito a mudanças e procura, através de um discurso, legitimar um tipo de escolarização. Assim, entender o processo de escolarização nos anos 1970 é pensar a relação deste com aspectos de controle, operação da escola e da sala de aula.

Para Forquin (1992, p. 32), no artigo *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*, o currículo se apresenta de duas maneiras: na forma oficial (currículo formal), pensado pelas instituições responsáveis pela educação, ou seja, o currículo pretendido, aprovado pelo governo, e o currículo utilizado na prática (currículo vivido), aquele que é selecionado e utilizado na sala de aula, dando aos professores certa liberdade de escolher e trabalhar mais determinados conteúdos do que outros. É claro que esta liberdade de escolhas depende dos mecanismos burocráticos existentes no ambiente escolar, executados pelos pedagogos e diretores de escolas.

Outra questão a ser observada é o tipo de cultura selecionada e organizada dentro do currículo, que não é a cultura em si mesma, mas uma versão escolarizada dela. É o que afirma Sacristán (2000, p. 128) na obra *Compreender e transformar o ensino*, na qual complementa que “a ciência que está contida nos programas escolares não é a ciência em abstrato, como a literatura que se ensina-aprende nas escolas; não é tampouco a ‘literatura’”, mas versões preparadas especialmente para a escola. Objetivando o aprendizado do aluno e a

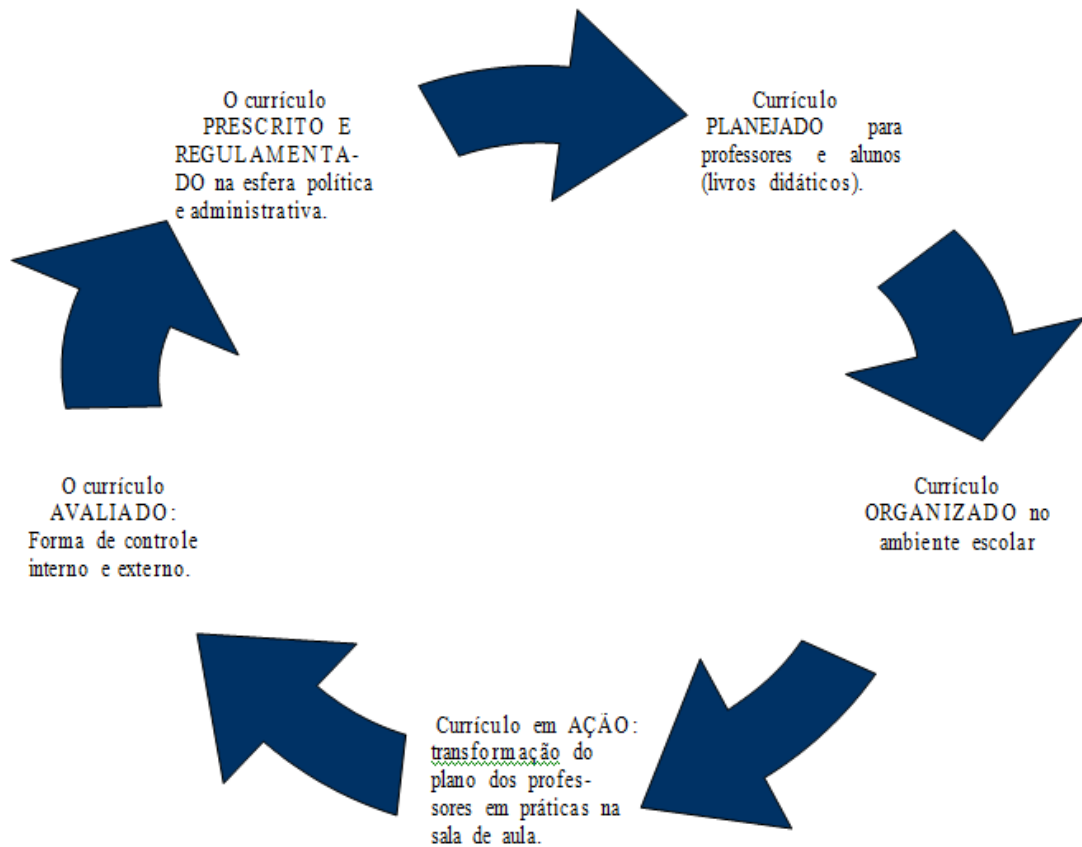
forma como será transmitida essa cultura, através do professor, que o currículo é imaginado e concretizado.

O autor comenta que o currículo entendido como processo (ver figura 01) deve levar em consideração certas características que revelam a relação entre escola e sociedade, envolvendo uma variedade de ações que ocorrem, tanto no ambiente escolar, como fora dele, de caráter pedagógico ou não e que revelam a sua prática real. Entre as características, citamos:

Prescreve-se desde os âmbitos político-administrativos; ordena-se dentro do sistema educativo segundo especializações, ciclos e cursos; decide-se o que é para todos e o que é optativo; planeja-se antes que chegue aos professores/as por meio de orientações administrativas; é objeto de organização e planejamento nas escolas (atribuição de especializações a professores/as, organização de professores/as por disciplinas ou para várias delas, prevêem-se horários condicionantes da atividade, módulos de tempo com diferente valor, adotam-se linhas metodológicas em disciplinas ou departamentos, dá-se prioridade a partes dos programas, etc.); o currículo é moldado pelos professores/as em seus planos e em sua prática metodológica; sobre o currículo decidem as editoras de livros-texto ao concretizar diretrizes gerais, já que as prescrições são sempre interpretáveis e flexíveis; os professores/as avaliam o currículo, às vezes por provas de homologação externa; o currículo é objeto de políticas e táticas para mudá-lo. Entre todos esses processos se dão dependências e incoerências, porque cada âmbito de atividade tem uma certa autonomia em seu funcionamento (SACRISTÁN, 2000, p. 140).

Podemos, com isso, entender a importância do currículo e suas implicações para a sociedade e que suas ações interferem no processo de ensino e aprendizagem, na produção de livros didáticos, na organização das escolas, nos revelando como a sociedade vê e o que espera dessa instituição. Na figura a seguir, observamos o processo interligado em que se constitui o currículo.

**Figura 1** – O currículo como processo.



**Fonte:** Primária.

No diagrama de ciclo que ilustramos acima, de acordo com as idéias de Sacristán, o currículo é colocado de forma interligado e todas as etapas do processo são interdependentes e nenhuma sobressai a outra. Na esfera política e administrativa, as mudanças no currículo ocorrem de forma a atender as necessidades (sejam educacionais, políticas, econômicas) do momento vivido e estas são realizadas de acordo com as avaliações obtidas, anteriormente, pelos professores. Estes, por sua vez, organizam-no de acordo com as necessidades da realidade escolar, colocando-o em prática através de atividades propostas aos alunos. Em seguida, os resultados das práticas são avaliados pelos docentes e, posteriormente, pelos órgãos responsáveis pela educação, voltando à situação inicial de confirmação ou recusa das propostas curriculares e, nesse segundo caso, novas propostas são regulamentadas e apresentadas para os professores e assim por diante.

Diferente do gráfico mostrado acima, quando o currículo se apresenta de forma fechada em si mesmo e não possibilita esse diálogo com os professores, instituições de

ensino e alunos, provoca certo desconforto e desinteresse por parte dos profissionais de ensino em aplicá-lo na sala de aula, além de desmotivar tais profissionais a realizarem atividades que alimentem a curiosidade e o espírito crítico dos alunos, como a utilização da Literatura no ensino de História.

O currículo é, também, um dos elementos essenciais das reformas educacionais, como especifica Tomaz Silva (2000, p.10-12), na obra *O currículo como fetiche*, quando comenta que, por ele, passam todas as mudanças e se expressam as lutas e a visão de mundo que a sociedade tem sobre a educação. Por isso, os projetos educacionais são muito significativos. Eles autorizam certos grupos de especialistas ao mesmo tempo em que desautorizam outros e fabricam os objetos do conhecimento de que falam, como por exemplo; saberes, competências, sucesso, fracasso. Por fim, o autor faz um apanhado de suas idéias sobre currículo afirmando que:

O currículo é um dos espaços centrais dessa construção. Aqui se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes (2001, p. 29).

As mudanças curriculares, como já foi dito, são essenciais para se entender o que almejam as classes dominantes para a sociedade. Os militares brasileiros pretendiam, nos anos 70, manter a sociedade sob vigilância e estabelecer a “ordem”. Com isso, o currículo ganha um caráter eficientista, oferecendo pouca liberdade para a escolha de conteúdos e métodos, comprometendo o trabalho dos professores e a construção do saber histórico dos alunos. Segundo Martins (2002, p. 149):

A conversão do currículo em objeto gerenciável, destituído de suas dimensões históricas e sociais, cuja preocupação com a eficiência e racionalidade subtrai as preocupações intelectuais, não somente pressupõe um professor dependente do sistema ao qual está inserido, sem autonomia no exercício da profissão, como também padroniza os modelos educativos e reduz as competências e as habilidades do professor.

Desta maneira, o modelo de gestão educacional sofreu uma série de críticas por parte dos professores, principalmente daqueles que tinham uma postura profissional mais independente e não estavam tão presos a este sistema. Tais críticas demonstravam seu estranhamento com o fato de que a orientação era para que os mestres fizessem a seleção dos conteúdos a serem ensinados de maneira crítica e indicava que esta seleção deveria estar de acordo com o modelo de educação nacional.

No início dos anos 70, a preocupação do Estado era em definir o modelo de reforma e a maneira como deveria ser aplicada nos estados brasileiros e, em meados dessa década, acrescentou-se a esta a preocupação de verificar a eficiência do sistema e os efeitos da reforma. É pensando nisto que o CFE, juntamente com outros órgãos ligados ao MEC, desenvolveu orientações para os professores e responsáveis pelas escolas sobre currículos que, apesar de se colocarem como apenas sugestões, indicam uma tentativa de unificação dos procedimentos que deveriam ser adotados nas escolas.

O maior exemplo destas ações está no Parecer 4.833/75, quando são colocados os conhecimentos mínimos que deveriam ser trabalhados com os alunos na disciplina de Estudos Sociais - também chamado de mínimo comum. Os mínimos comuns eram escritos de forma genérica e procuravam dar ênfase a uma “educação para a vida em sociedade” confirmando “atitudes de natureza política e formadora da cidadania” sem valorizar, diretamente, “a formação profissional para o trabalho” tal como foi colocada na Reforma Educacional (MARTINS, 2002, p. 156). Revestidos de uma liberdade restrita, os mínimos comuns indicavam ainda mais o caráter controlador do Estado sobre o sistema educacional que pretendia fazer com que o professor colocasse o “currículo em ação” da maneira pensada pelo governo para atingir, também, os objetivos desejados por ele, transformando o aluno em um sujeito “ajustado” a sociedade, modificando a sua conduta para que ela não fosse nociva ao Estado. Não podemos nos esquecer que estávamos, naquele momento, vivendo sob o regime militar.

Apesar de tudo, conforme Martins (2002, p. 159), existia uma preocupação pedagógica para com os conteúdos e práticas de ensino que ajudavam a desenvolver o raciocínio. Relacionado ao objetivo deste trabalho, que é observar como se dá a construção do saber histórico através da utilização de literatura, seria difícil saber as práticas desenvolvidas por estes professores, pois neste período os professores possuíam poucos espaços de publicação das experiências realizadas em sala de aula, fosse por falta de interesse dos

profissionais ou da academia, que não acreditava que se produzia conhecimento na escola, espaço reservado apenas para reprodução do conhecimento.

Apesar disto, observa-se a valorização das atividades e práticas pedagógicas nos “Guias Curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau”, de 1973, que indicam, a título de sugestão, as seguintes atividades:

Projeção de slides; dramatizações; debates; projeção de filmes; audição de músicas; montagem de coleções; observação (dirigida) e variadas formas de registro dessas observações – desenhos, listas, textos descritivos –; confecções de maquetes; trabalhos com mapas; confecção de cartazes; trabalho de interpretação de textos; visitas a museus, empresas, ambientes naturais; elaboração de gráficos, tabelas, fluxogramas etc. (MARTINS, 2002, p. 183).

As novas práticas pedagógicas, principalmente aquelas que retiravam os alunos das salas de aula e os levavam a fazer o chamado “estudo do meio”, representavam uma grande novidade didática para o momento, seguida daquelas que apontavam o envolvimento de duas ou mais disciplinas de conhecimentos nas séries finais. Mas é no documento “Subsídios para implementação do guia curricular”, de 1977, que, segundo Martins, se percebe a valorização dos trabalhos relacionados à leitura, compreensão de mapas, gráficos e a interpretação de textos, conforme avançava a escolarização do aluno. Outro ponto que a autora chamava a atenção no documento, é a importância que suas autoras dão à pesquisa escolar e, em decorrência disso, ensinam quais os passos a serem seguidos para realização de uma pesquisa bem sucedida:

Para 5ª e 6ª séries, o critério adotado para o desenvolvimento da noção de tempo é o trabalho com linha do tempo (com escalas, como lembra o texto); para a noção de espaço, há exercícios com mapas (escalas, legendas, tipos de mapas, instrumentos de orientação), mas a ênfase recai sobre o “treinamento da leitura”, o que inclui desde indicações para numeração de parágrafos dos textos indicados, inclusive o livro didático, estudo de vocabulário (com dicionário!), chegando à comparação entre dois textos. Nesse caso, percebe-se claramente que os Subsídios procuram normalizar o trabalho de leitura, criando uma padronização didática aplicada às ciências humanas. Nas 7ª e 8ª séries, a complexidade dos exercícios acentua-se, porque traz indicações específicas para cada disciplina. Indica-se, por exemplo, o trabalho com mapas somente para a Geografia; já o trabalho explorando obras de arte (como fonte histórica), somente para História. Há, entretanto, pontos comuns, como o uso da enciclopédia nas duas disciplinas e a organização dos trabalhos monográficos, com pesquisa em livros, acentuando a forma que o texto final deve assumir: introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia (MARTINS, 2002, p.186).

Seguindo os comentários das autoras, tem-se a impressão que o professor se formou e não sabia fazer uma pesquisa bibliográfica básica e, muito menos, conduzir os seus alunos a fazê-la e, portanto, necessitava de um encaminhamento dos Subsídios para que tivesse o mínimo de orientação e pudesse garantir a construção dos saberes históricos e geográficos. Neste documento apontava-se, ainda, que a História e a Geografia fariam usos diferentes das fontes e que os resultados das pesquisas deveriam ser avaliados de forma rigorosa para confirmar se ela tinha atingido os objetivos propostos.

Desta forma, no final da década de 1970, surgiram evidências de práticas pedagógicas, incentivadas e controladas pelo Estado que fornecia material para que estas práticas não fugissem do seu controle. Porém, a partir do momento que se estabeleciam métodos mais “científicos”, tanto na elaboração quanto na correção destes trabalhos de pesquisa, forneciam aproximações entre o trabalho acadêmico e o trabalho docente, favorecendo, nos anos 1980, o surgimento do diálogo entre a teoria e a prática. Outro fator importante é que com a divulgação dos Subsídios e das práticas que envolviam e valorizavam o treinamento da leitura através da interpretação de textos, de estudo de vocabulário, entre outros, abriu-se um largo caminho para que a disciplina de História dialogasse com a Literatura e, dessa forma, contribuísse para o conhecimento e o desenvolvimento dos alunos.

Chervel (1990, p. 220) valorizando a interdisciplinaridade, acrescenta que as histórias das disciplinas escolares são essenciais para a escolarização e que elas interferem diretamente na história cultural da sociedade. Sendo assim, as disciplinas escolares podem imprimir certas características à sociedade, de acordo com as necessidades de uma época.

Cientes deste fato é que os professores, no Brasil, não desistiam de lutar pela valorização da disciplina de História e, segundo Fonseca (1993, p.30), a pressão dos professores e das associações como a ANPUH e AGB na defesa das disciplinas de História e Geografia continuava fazendo com que o MEC recuasse em certas decisões. A exemplo do Parecer nº 7.676/78 do C.F.E, ordenando a suspensão do registro de professores da área de Estudos Sociais que, a partir deste e da revisão do artigo 5º da Resolução 8/71 e da Portaria

790/76, indicava a “possibilidade de introduzir História, Geografia e OSPB a partir da 5ª série, como disciplinas autônomas, e também de os licenciados em História, Geografia e Estudos Sociais ministrarem aulas de Estudos Sociais no 1º grau”. Dessa maneira o governo cedia à pressão, porém não fazia alterações tão significativas. Continuava a luta pela valorização da educação.

Fonseca (1993, p.31) lembra que, no ano de 1980, o Conselho propõe um novo currículo mínimo para o curso de Estudos Sociais, fornecendo para o curso habilitações plenas em História, Geografia, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Esta intenção do Conselho mobiliza alunos, professores e associações de todo o país, que enviavam ao MEC documentos repudiando a proposta do governo e, devido às manifestações, que não foram poucas, o Conselho acabou retirando a proposta da pauta.

Segundo Ribeiro (2004, p. 11), no artigo *O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX*, nos anos 1980, com o processo de democratização, os conhecimentos escolares, tanto teóricos como metodológicos, foram reelaborados por reformas curriculares do governo (federal, estadual e municipal), pretendendo atender o perfil dos alunos que vinham de correntes migratórias, principalmente, do nordeste em direção à região sul e sudeste e enfrentavam dificuldades econômicas, sociais e culturais. Porém, as mudanças ocorreram apenas na legislação, pois a estrutura das escolas permaneceu a mesma e os professores não receberam nenhum incentivo ou preparação para lidar com esses novos alunos.

Toda a década de 1980 foi de muita luta para a História como disciplina escolar, mas, também, de grandes vitórias. A partir de 1983, tanto a História quanto a Geografia puderam voltar a atuar como disciplinas autônomas em todo o 1º grau. Após esta data, as discussões passaram a ser sobre quais conteúdos os currículos deveriam privilegiar e, devido aos debates, as propostas de História demoraram mais tempo para serem elaboradas do que outras disciplinas. Em 1984, foi publicada proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), na cidade de São Paulo, que discutia a História como disciplina autônoma de 1ª a 8ª séries, após várias discussões entre os professores da área de História a construção do currículo acabou se estendendo de 1986 a 1992 (MARTINS, 2002, p. 191).

Para que possamos entender como se pensava a educação do país naquele momento histórico, é importante observarmos que, no começo dos anos 1980, houve o aumento das discussões sobre a historiografia e o ensino de História, sobre os livros didáticos e certa abertura para publicação de trabalhos dos professores de ensino fundamental, nos Eventos e nos debates, como estes citados por Martins (2002, p. 200-201):

O cadernos CEDES nº 10 (1984), cujo tema era ‘A prática do ensino de história’, os livros *Repensando a história* (Silva, 1984) e *O ensino de História – revisão urgente* (Cabrini et al., 1986) tornaram-se referências para o campo, deflagrando uma maior abertura do mercado editorial para obras específicas sobre o ensino de História. Nesse balanço sobre a transformação do ensino de História em objeto de estudos por parte de um maior número de historiadores e educadores, é importante destacar a criação de dois fóruns específicos, além dos encontros nacionais ou regionais da ANPUH. O primeiro deles, realizado ainda nos anos 80 na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, denominado ‘I Encontro Perspectivas do Ensino de História’ (1988), com continuidade na década de 90 com os II e III Encontros, ocorridos na Universidade de São Paulo (1996), e na Universidade Federal do Paraná (1998), respectivamente. Com o crescimento dos trabalhos, professores e pesquisadores sobre o ensino de História, interessados em discutir as pesquisas que se multiplicavam, criaram o ‘I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de História’ que ocorreu na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1993. Dele resultaram, ainda nos anos 90, o II Encontro, realizado na Universidade Federal Fluminense em 1995, o III Encontro, agora denominado ‘III Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História’, na Universidade de Campinas (Unicamp) em 1997 e o ‘IV Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História’ em Ijuí (1999).

Pelas publicações da área e a seqüência de Encontros, podemos perceber que havia uma grande procura e necessidade de se discutir questões relacionadas à pesquisa e às práticas no ensino de História, algo constatado pelos estados onde se realizaram os Eventos. Os profissionais da área sentiram, naquele momento, através dos Encontros, a necessidade de visualizar novos rumos metodológicos e teóricos para a disciplina, apesar de os governos não promoverem os debates.

A autora Déa Fenelon (1983, p.24-31), em seu artigo *A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino*, de 1983, chama a atenção da universidade para o perfil dos professores que estavam saindo da graduação, que a seu ver não tinham uma formação voltada para a realidade do ensino, e mostrava a importância de se saber o que estava sendo ensinado e como estava sendo ensinado no 1º e 2º graus, justamente no momento em que se debatia na academia a existência ou não da produção de conhecimento nas escolas e, se existia, que conhecimento era este. Alguns defendiam que somente na academia se produzia o conhecimento e que fora deste ambiente ele era apenas reproduzido nas escolas, tendo professores que o transmitia e alunos que o recebia de forma passiva. Fenelon defendia o diálogo entre a academia e os profissionais do ensino, para que estes estudantes do curso de História sáíssem da universidade sabendo as condições que iriam encontrar as escolas e que se aproximassem da realidade com que eles teriam de lidar. Assim,

quando fossem para a sala de aula, os recém formados evitariam o choque inicial da prática pedagógica e poderiam elaborar atividades que envolvessem os alunos e os levassem a se identificar com a História, percebendo que o objeto de estudo da disciplina envolvia pessoas comuns, do nosso cotidiano.

Neste período, como relata a autora, passa a ser discutida a formação do professor que vai atuar nas salas de aula de 1º e 2º graus, a questão teórica e as práticas de ensino, e se começa a publicar o resultado desses debates, dando um novo impulso à disciplina. É este material que vai servir de fonte para a realização deste trabalho, que analisa artigos publicados em Anais de Eventos nacionais de História e utilização da literatura em sala de aula e a sua contribuição para a produção do conhecimento histórico. A Literatura, neste início de discussão nos artigos, era inserida como relato de experiências na sala de aula sem que houvesse um questionamento teórico sobre o autor, os seus interesses, a quem se destinavam e quais os conflitos existentes na obra, pois esta era entendida apenas como mais uma forma ilustrativa e confirmadora dos conteúdos que estavam sendo ensinados na disciplina de História.

Contudo, o desejo por mudanças iria produzir muitos frutos dessas discussões que apenas estavam começando. É o que veremos a seguir.

### 2.3 OS FRUTOS DE UMA HISTÓRIA PRODUTORA DE CONHECIMENTOS

Nos anos 80, após as mudanças nas propostas curriculares e com a valorização de atividades interdisciplinares, ocorre um maior interesse na busca pelas experiências e propostas voltadas à utilização da Literatura no ensino de História, tendo como objetivo a produção de conhecimento histórico. Este período permite que se abram as portas para o diálogo nos vários níveis educacionais, principalmente entre a academia, as escolas do ensino de 1º e 2º graus (atual fundamental e médio) e entre os próprios professores das escolas, que algumas vezes se fechavam dentro de suas próprias disciplinas e não permitiam as trocas de experiências. Tudo isso se deve, em parte, à conclusão de que a escola é um local de produção de conhecimento e não de simples reprodução dele.

Constatou-se que, para os anos 1980 e 1990, as reformas curriculares tinham como alvo fazer o aluno perceber-se enquanto sujeito de sua própria aprendizagem.

Segundo Martins (2002, p.201-202), dentro desta nova realidade de ensino, a escola acabou assumindo a tarefa de formar não só alunos, mas cidadãos de um mundo globalizado que compreendessem as ciências ensinadas e identificassem a sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Os currículos do ensino de História revelam um papel duplo do aluno: aquele que é capaz de produzir conhecimento (sentir-se sujeito histórico) e interferir na sociedade, tornando-a mais democrática (formação de um cidadão crítico). Essas propostas paulistas foram escritas e assinadas por historiadores que colaboraram na regulamentação e estabelecimento das normas do ensino. Acreditamos que as mudanças poderiam ser mais danosas à disciplina se outras áreas do conhecimento assumissem a elaboração destes documentos que, apesar das críticas, contou com a participação de historiadores.

Devemos nos lembrar que a influência dos órgãos políticos era maior no período militar, porém, o controle ainda existe nos dias atuais, mas assumiu outras formas, mais sutis de atuação. Na obra *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*, Marcos Silva e Selva G. Fonseca (2007, p. 52-53) comentam que:

A política educacional implementada no Brasil a partir dos anos 1990, aperfeiçoada no início do século XXI, passou a estabelecer diferentes mecanismos de controle, dentre eles, o currículo nacional comum, os Parâmetros Curriculares e as Diretrizes Nacionais, os sistemas nacionais de avaliação como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Prova, hoje, Enade. O currículo prescrito, de base nacional comum, e os processos de avaliação de desempenho passaram a exercer grande influência nas práticas de ensino e avaliação dos professores, de modo particular no ensino médio, mas não só passaram a “ditar” os conteúdos que devem ser ensinados para atender à demanda dos sistemas avaliativos, como a definir que instrumentos devem ser aplicados aos alunos para treiná-los a resolver os “modelos” das provas dos principais exames do país. Assim, o currículo prescrito unificado e as avaliações de desempenho assumiram maior centralidade no contexto das reformas educacionais não só no Brasil, mas em diversos países do mundo em desenvolvimento.

Os mecanismos de controle do Estado foram assumindo modelos internacionais de gestão educacional, que padronizaram o modelo brasileiro aos dos países que estão em desenvolvimento, influenciando as práticas de ensino que procuram se moldar aos sistemas de avaliação propostos pelas reformas educacionais. Com isso, a produção do conhecimento histórico é afetada e atividades como a que se propõe, com a utilização da Literatura, pode ser prejudicada, pois se muda o foco do ensinamento na busca por atingir

boas notas nestas avaliações nacionais, descaracterizando a disciplina de História e a sua função na produção de conhecimento histórico.

Fato importante para a valorização da disciplina de História, no nosso ponto de vista, foi a aproximação entre profissionais acadêmicos e do ensino de História; porém, é necessário que permaneçam os diálogos para que ocorram melhorias nas práticas didáticas e interfiram de modo significativo para o desenvolvimento do conhecimento histórico escolar e, conseqüentemente, na vida prática das pessoas. Sobre este conceito, Circe Bittencourt (2005, p. 25), em sua obra *Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História*, acrescenta que:

[...] O conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino, permeando-se em sua reelaboração, com o conhecimento proveniente do ‘senso-comum’, de representações sociais de professores e alunos e que são redefinidos de forma dinâmica e contínua em sala de aula. ‘Nenhuma disciplina escolar é uma simples filha da ‘ciência-mãe’, adverte-nos Henri Moniot, e a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.

Partindo da idéia de que a escola é um local privilegiado do desenvolvimento do conhecimento histórico, Forquin (1992, p.29-30), no artigo *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*, afirma que é neste local que ocorre a seleção e a transmissão do que deve ser ensinado. A escolha dos conteúdos ensináveis passa por um processo constante de filtragem, em que o trivial, o comum, caem no esquecimento, enquanto é valorizado “aquilo que as gerações produzem de mais forte, de mais original e de mais incontestável”, que a universidade e a escola têm por função identificar e transmitir às próximas gerações.

Esse ato de “filtrar” os conteúdos representa um questionamento contínuo sobre a tradição escolar e os conteúdos escolhidos, e essa cultura é constantemente reinventada.

Depois de feita a escolha dos conteúdos é preciso transmiti-los aos alunos. Para isso, Forquin, comentando sobre a transposição didática, afirma que a educação escolar não se limita a fazer apenas a seleção de saberes e informações culturais de uma sociedade, pois cabe a ela, também, dedicar-se à reestruturação destes conhecimentos eruditos e transformá-los em saberes que se tornem explicáveis aos alunos, utilizando, para isto, a

didática. Porém, o autor ressalta, em primeiro lugar, que a transposição didática deve levar em conta o estado do aluno em relação ao saber e o contexto social em que ele vive, para que, em seguida, incorpore de forma que não apenas compreenda, mas apreenda e vivencie este conhecimento na sua vida prática (FORQUIN, 1992, p.32-33). De acordo com o autor, antes de chegar às escolas, os conteúdos passam por uma seleção baseada nos critérios de relevância cultural estabelecidos pela sociedade, que determinam se um conteúdo deve ou não ser incorporado ao ensino escolar.

Determinar os conteúdos a serem ensinados depende das expectativas que esta sociedade deposita em certos saberes ou cultura escolar que, apesar da dificuldade em definir este conceito, Dominique Julia (2001, p.10-11), no artigo *A cultura escolar como objeto histórico*, tentou explicar da seguinte maneira:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. [...] Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que representam em relação às culturas familiares.

De acordo com a explicação de Julia, a cultura escolar envolve tudo aquilo que venha a ser transmitido em sala de aula para o aluno e, ainda, aquilo que ele aprende no ambiente escolar fora da sala, ou seja, nos pátios através das relações e trocas de experiências com outros alunos.

A maior parte das informações que vem até nossos alunos chega através da mídia e, em razão disso, devemos ter mente que vivemos em um mundo onde somos bombardeados por um grande número de informações, sendo muitas delas desconhecidas, em que a importância da escola é cada vez maior, pois é neste local que as informações são analisadas e organizadas como conhecimento para os alunos. O ambiente escolar é, também, local de disputas que deixa transparecer as desigualdades e preconceitos. Por outro lado, é o local de discussão, de debates, enfrentamento desses problemas, sendo que uma grande arma

para legitimizar a escola tem sido o seu papel enquanto formadora de identidade, seja ela individual ou coletiva.

Sobre identidade, Vera Candau (2002, p.13-29) defende, em artigo chamado *Nas teias da globalização: Cultura e educação*, que devemos entender a escola como espaço sociocultural construído diariamente nas práticas escolares, possibilitando se pensar o processo educativo escolar como heterogêneo, resultado da ação recíproca entre aluno e instituição. Dessa maneira, a escola é capaz de reconhecer e incorporar, de forma positiva, os vários níveis de compreensão e desenvolvimento socioculturais. A escola é um espaço dinâmico e possibilita que, mesmo absorvendo a legislação imposta pelo Estado, não deixe de discuti-las perante a sociedade, constituindo-se em local de troca de informações e, principalmente, de construção do conhecimento histórico.

A utilização da literatura, assim como qualquer outra metodologia desenvolvida em sala de aula, pode contribuir para desmistificar certos preconceitos deixando claro que a História é mais do que um simples acúmulo de informações. Peter Lee (2006, p.137-138), em artigo denominado *Em direção a um conceito de literacia histórica*, esclarece que devemos sempre levar em conta o conhecimento prévio que o aluno traz para as aulas de História. O autor constata, através de pesquisas, a existência de três características sobre o conhecimento de História. Primeiro, a maioria dos alunos entrevistados entendem o passado como permanente, fixo, algo imutável, pois só poderia ocorrer do jeito que ocorreu. Segundo, precisam ver ou ter vivenciado o acontecimento para saber se ele é realmente verdadeiro, pois se alguém contar o que ocorreu poderá estar “mentindo”. Terceiro, pelo relato da experiência de um testemunho o aluno acredita ser a melhor forma de identificar a “verdade” dos fatos.

É necessário compreendermos que, por trás dessas atitudes descritas por Lee, como ele próprio chama a atenção, estão as experiências que os alunos adquiriram no convívio social e são justamente estas que acabam direcionando suas ações e forma de pensar sobre o passado, as instituições, os valores, as crenças e os comportamentos. Para melhor entender a questão do conhecimento prévio dos alunos, recorreremos a Maria do Céu Melo, no artigo *O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos - no rastro da escravatura*. A autora comenta que vários estudos apontam para certas características desse conhecimento prévio, sendo elas:

[...] baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos; são geradas por processos primários de abstração e problematização; muitas das idéias

pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tal têm uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas; a sua persistência deriva da dificuldade dos indivíduos se distanciarem e de exercerem auto-crítica; são fáceis de serem recordadas porque pertencem muitas vezes a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.); os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo, e finalmente estas idéias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação/reprodução pacíficas (MELO, 2001, s/n).

Melo (2001, s/n) conclui que, no momento em que o aluno se projeta para o passado, acaba levando, nessa viagem do tempo, idéias, valores e experiências pessoais que vão interferir nas suas interpretações sobre o mesmo. Assim, o conhecimento prévio torna-se uma espécie de acessório de defesa do indivíduo contra o desconhecido, permitindo que tenha argumentos sobre uma explicação histórica. Por meio do diálogo entre História e Literatura o aluno será capaz de compreender que a obra literária também contém o juízo de valor do autor, podendo ser percebido na sua argumentação sobre determinada situação envolvendo seus personagens, mas que o aluno poderá ficar atento, evitando o seu uso nas situações posteriores e, com isso, poderá melhorar o seu desempenho no processo de construção do conhecimento histórico.

De acordo com a terceira perspectiva citada por Lee, Isabel Barca (2001, s/n), no artigo *Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*, em pesquisa realizada com alunos portugueses de 12 a 19 anos de idade, aponta que boa parte dos 270 alunos consultados, depois de cientes da multiplicidade de explicações para a História, acreditam que uma versão torna-se mais confiável quando for possível juntarmos as várias versões sobre o mesmo fato, para se obter uma explicação global. Encontramos, novamente, a idéia de conhecimento completo dos fatos, que está ligada à experiência vivida, ou seja, tem maior legitimidade o relato de quem participou diretamente do acontecido.

Dessa forma, para a maioria dos alunos pesquisados por Lee e Barca, a presença de um espectador seria satisfatória para confirmar que aquele acontecimento realmente existiu naquele tempo e espaço. Alguns alunos ainda poderiam questionar: “por que estudar sobre coisas do passado?” Como se quisessem falar: “para que desenterrar os mortos, não devemos ressuscitá-los”. Mas o nosso trabalho como professor é este, não de desenterrar os mortos, mas de mostrar para os alunos que os fatos não estão mortos e, de alguma forma, ainda estão presentes em nosso cotidiano, em nossa maneira de pensar e de agir, apontando-nos, através da História, possibilidades para o futuro.

Uma das maneiras de atrair a atenção do aluno, desmistificando essa relação História/passado, é trabalhar com a fonte literária, fazendo-os perceber que a literatura não está presa ao passado, ao momento de sua criação, mas se reinventa a cada leitura que se faz dela, cada questionamento ou interpretação, portanto, é dinâmica e depende do encaminhamento dado pelo leitor. Assim, para que os alunos desenvolvam o conhecimento e entendam o processo de construção e de investigação histórica, no artigo *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*, Hilary Cooper (2006, p. 175), afirma que:

O processo de investigação histórica envolve a compreensão de conceitos de tempo: a mensuração de tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e de mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso significa encontrar o passado a partir de fontes, os traços do passado que permanecem, sejam escritos, visuais ou orais.

Sendo assim, podemos propiciar a compreensão dos conceitos de tempo para que perceba a História enquanto disciplina dinâmica e venha a conhecer, através da utilização de fontes, como é realizado o trabalho do historiador, o qual envolve a seleção e combinação de fontes para criar fatos sobre o passado e que estes fatos podem ser questionados, posteriormente, devido ao caráter de interpretação do historiador.

O ato da aprendizagem significa mais do que mudança de conduta: envolve a atitude do aluno na organização desse conhecimento. Sobre a aquisição de conhecimento dos jovens, no artigo *O ensino e a aprendizagem em História e os mapas conceituais*, Baldissera (1996, p. 105), expõe que:

[...] A construção do conhecimento acontece na medida em que o sujeito interatua com a realidade. Essa construção do conhecimento acontece por processos entre os quais se destacam o da *assimilação* e o da *acomodação* [grifo meu]. Pela assimilação incorpora-se a nova informação, mas não significa, necessariamente que seja integrada com a informação que já se possui. É mediante a acomodação que se transforma a informação que já se tinha em função da nova informação.

Sendo assim, o conhecimento advém da relação existente entre o conhecimento prévio do aluno, construído no cotidiano, e aquele que recebe no ambiente escolar, fazendo a acomodação da nova informação e dando novo sentido para sua vida prática no meio em que atua. De acordo com o autor, o desenvolvimento se dá através dessa

interação sucessiva entre os processos de assimilação e acomodação, trazendo certo equilíbrio durante algum tempo.

Um fator importantíssimo para o desenvolvimento do conhecimento histórico que deve ser levado em consideração é a formação histórica, que deve ser entendida como um processo dinâmico e constante que torna as pessoas capazes de constituir uma narrativa de sentido para a vida prática humana:

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida (RÜSEN, 2007, p. 104).

Sobre a importância das experiências realizadas pelos indivíduos para a formação histórica, Rüsen (2007, p. 87) argumenta o seguinte:

Quero tratar da “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver – melhor: para agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal esse é o interesse de qualquer pensamento histórico.

Orientação para a vida prática na tentativa de resolver os anseios humanos: só assim a História torna-se atuante na vida das pessoas. E quando pensamos no diálogo da Literatura com a História na sala de aula e nas possibilidades de trabalhos que surgem desta proposta, acreditamos realmente que através da reflexão crítica sobre o autor, a obra e o momento histórico de sua produção seja positiva, pois, daria um sentido à vida prática dos estudantes, orientando-os para o futuro e tornando a História viva.

Como Ribeiro (2004, p. 16) defende, em artigo já citado, mais do que “cidadãos críticos” nós precisamos formar “cidadãos leitores”, pessoas com capacidade de interpretar e compreender a História e o mundo a sua volta, indivíduos críticos e que sintam vontade e prazer em adquirir conhecimento. O trabalho com Literatura e História pode desenvolver nos alunos o prazer por adquirir conhecimento e, nesta perspectiva, contribuir para desenvolver cidadãos leitores capazes de analisar o texto literário, entendendo que este é

um documento como outro qualquer e que merece ser analisado com o mesmo rigor dispensado aos demais.

É fato. Hoje vivemos em um mundo em que as informações chegam em grande quantidade e de maneira tão rápida, que mal temos tempo para analisá-las. Isto também acontece nas comunidades carentes que, mesmo quando não têm acesso à internet, ficam informadas através da TV, um meio de comunicação que todos possuem. Cabe ao ensino de História e a nós, professores, ficarmos atentos à qualidade das informações que estes jovens estão recebendo e colaborar com o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos para que, em meio às crises de identidade, tenham compreensão de que o conhecimento de História os levará a entender melhor a sua vida prática cotidiana. Dessa maneira, acreditamos que o trabalho com literatura, em sala de aula, venha a contribuir para que o professor seja o facilitador entre o conhecimento e o aluno, tornando-o um indivíduo preparado para enfrentar as questões do mundo atual.

No sentido de acrescentar às discussões apontadas mais adiante pelos autores dos artigos, gostaríamos de colocar que uma das formas de se trabalhar a Literatura no ensino de História, no ensino fundamental e médio, poderia ocorrer em forma de dramatização, de forma que pretendemos apresentar uma proposta sobre esta atividade.

Para iniciar o trabalho de dramatização, torna-se necessário levar os alunos a refletir sobre as características do texto literário e da narrativa historiográfica, momento que envolve o processo de criação literária e que deve ser questionada pelos alunos, como por exemplo: A quem se destina a obra? Qual o objetivo do texto? Por que o autor escolheu este e não outro tema? Em que momento histórico a obra esta inserida? Entre outras.

Depois de feita a leitura do texto e realizadas as observações necessárias, partimos para outra fase, a distribuição dos personagens, a criação dos cenários, a pesquisa sobre o tema e o momento histórico estudado; o professor no papel de mediador deve dar oportunidade à participação de todos os alunos. Os ensaios devem ser realizados com certa frequência dependendo da quantidade de aulas que o professor tiver com a turma e a faixa etária. É possível perceber que a maioria dos alunos procura se envolver nesta atividade, e mesmo que o resultado final não se aproxime ao de um trabalho com atores profissionais, o que mais interessa é, nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt (2003, p. 228), conseguir criar situações diferenciadas que permitam gerar curiosidade e situações de conflitos entre aquilo que o aluno defende e o que os outros acreditam, promovendo desde o início das atividades a discussão dos temas e a produção de conhecimentos.

Através da dramatização de um texto literário o aluno dialoga com o contexto de uma época e começa a se envolver com os conflitos, necessidades e desejos de determinados setores sociais, fazendo-o comparar as situações colocadas com o período contemporâneo e a tomar posicionamentos em relação às mesmas.

A disciplina de História, desde sua origem, no século XIX, surge com objetivo de ser questionadora no sentido de promover discussões de cunho político, econômico e social, sendo considerada em alguns momentos uma disciplina indesejável e incômoda, principalmente para aqueles que pretendiam governar sem receber críticas de suas ações. Mas a disciplina de História soube também fazer a autocrítica em relação às suas teorias e práticas de ensino, tendo seu momento mais produtivo no Brasil nos anos 1980, período em que se defendia que o ambiente escolar não era um mero reprodutor de conhecimentos, mas um local de produção dos mesmos, alterando e incluindo metodologias e novos recursos didáticos, a exemplo da Literatura.

Na atualidade percebemos que ocorre a aproximação do profissional acadêmico com o do ensino escolar, sendo que esta favoreceu a realização de encontros e eventos de História e, conseqüentemente, a produção e divulgação de conhecimento na área de ensino de História, possibilitando a realização desta pesquisa que pretende verificar como foi pensado o diálogo entre a Literatura e a História, seus encaminhamentos no ensino de História nos artigos e resumos consultados e como se realizou a produção do conhecimento histórico nesse campo.

No próximo capítulo, iremos analisar em que momento histórico os encontros nacionais da ANPUH, Perspectivas e Pesquisadores do ensino de história, indicam apontamentos pertinentes que contribuem para a discussão e valorização da disciplina de História e o desenvolvimento de novas práticas em salas de aula, principalmente, aquelas que envolvem a Literatura.

**2ª PARTE**  
**ANAIS DOS ENCONTROS NACIONAIS DA ANPUH, PERSPECTIVAS**  
**E PESQUISADORES**

## **CAPÍTULO 1 - SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH**

Ora, há só um modo de escrever a própria essência, é contá-la toda, o bem e o mal. Tal faço eu, à medida que me vai lembrando e convindo à construção ou reconstrução de mim mesmo.  
Dom Casmurro (Machado de Assis)

Nesta segunda parte do trabalho e capítulos que a compõem, analisaremos os maiores Eventos de História e ensino de História do país (Simpósios Nacional de História da ANPUH, Perspectivas do Ensino de História e Pesquisadores do Ensino de História) e as contribuições destes para o desenvolvimento de pesquisas e aprimoramento de práticas de ensino, principalmente aquelas que priorizam o diálogo entre a História e a Literatura e o ensino de História, que devem ser analisadas de forma mais detalhada.

Para a realização desse trabalho verificaremos os Anais da ANPUH Nacional, publicados a partir de 1979, com o objetivo de analisar os artigos que tratam da conexão da História com a Literatura e o ensino de História, observando de que maneira foi pensada essa cooperação através das discussões dos Anais, levantando dados que permitam entender como os autores teorizavam o uso das duas disciplinas, quais as contribuições para a produção do conhecimento histórico e, acima de tudo, se dispunham de uma metodologia de aplicação no ensino de História.

Gostaríamos agora de revisar a criação da ANPUH nacional, fazendo um breve apanhado histórico, mostrando suas características iniciais dentro do período histórico e, em seguida, analisar as publicações das reuniões dos últimos 30 anos, destacando os artigos que privilegiem o diálogo da História e da Literatura, através de discussões teóricas e procedimentos metodológicos para o ensino de História, sendo esse o foco principal para o desenvolvimento desse trabalho.

De início foi denominada Associação de Professores Universitários de História – APUH – em seus estatutos e na documentação cartorial, a data da fundação da Associação é o dia 19 de outubro de 1961. A Associação Nacional de História (ANPUH) é uma associação científica, fundada por historiadores reunidos no I Simpósio de Professores de Ensino Superior, realizado na cidade de Marília, São Paulo, entre os dias 15 e 21 do mesmo ano. Para sua sede foi escolhida a cidade de São Paulo, instalada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL-USP), tendo como primeiro

presidente o professor Eremildo Luis Vianna, da Universidade do Brasil (RJ). Neste mesmo local encontra-se também o Núcleo Regional São Paulo e a sede da Revista Brasileira de História (MARTINS, 2002, p. 117-118). A ANPUH, de acordo com seus estatutos, colocava como parte de seus objetivos a divulgação de suas atividades e o intercâmbio de idéias entre os associados por todo o país.

Maria do Carmo Martins (2002, p. 119), em obra anteriormente citada, discute o controle que a educação sofreu no período militar e a resistência, por parte dos educadores, às reformas educacionais no Brasil. A ANPUH Nacional, como foi criada por pesquisadores de História, manteve seu caráter acadêmico, priorizando a divulgação de trabalhos de pesquisa histórica apresentando, quando necessário, discussões sobre o ensino superior e a formação de professores de história, não permitindo a abertura de filiação para pós-graduados nem para os professores de 1º e 2º graus, situação que permaneceu até 1983.

Segundo Martins (2002, p. 122), diante dessa situação, no IX Simpósio Nacional de História, ocorrido em Florianópolis (SC), em 1977, alunos de pós-graduação, professores do ensino fundamental e professores universitários solidários à incorporação desses profissionais manifestaram-se a favor de reformas nos estatutos da ANPUH, o que gerou polêmica e afastamento de alguns professores contrários a essa posição. A partir desse congresso, percebe-se a existência de um trabalho dedicado ao ensino de História no nível fundamental, fazendo surgir nas reuniões seguintes uma sessão de trabalhos dedicada a “Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica”.

Este pareceu ter sido um momento de amadurecimento da Associação, marcando uma nova etapa da entidade, ocorrendo uma abertura importante para o processo de troca de experiências e, conseqüentemente, de produção do conhecimento e divulgação da própria disciplina.

Nos Anais do X Simpósio Nacional, realizado em 1979 na cidade de Niterói (UFF) entre os dias 22 e 27 de julho, com o tema *O Estado e a sociedade*, foram aprovados 11 trabalhos sobre ensino, a maior parte deles voltados para o ensino superior; apenas 05 trabalhos dedicados ao ensino fundamental.

Organizado pela professora Dra. Alice Piffer Canabrava, secretária geral da ANPUH, esse encontro foi dividido em cinco sessões de estudos:

- A- Tema Fundamental - O Estado e a Sociedade (História Geral);
- B- Tema Fundamental - O Estado e a Sociedade (História do Brasil);
- C- Pesquisas em Andamento;

D- Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica;

E- Historiografia - Fontes Primárias e Secundárias (ANPUH, 1979);

Neste encontro, constatamos a presença de uma sessão dedicada à “Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica” o que revelava não só a vitória dos alunos de graduação e professores do ensino fundamental e superior, mas também a força que estes representavam nos Encontros, conquistando, inclusive, a alteração no estatuto da ANPUH, como citado anteriormente.

Foram realizadas entre mesas redondas e sessões especiais um total de 9 reuniões, 6 cursos, 2 conferências e, aproximadamente, 60 comunicações sobre os temas abordados no evento. Procurou-se neste encontro discutir os problemas de pesquisa histórica no país, as categorias Estado e Sociedade e a distinção entre professor e pesquisador de História.

Os profissionais da área de ensino já haviam conquistado o primeiro passo: incluir uma sessão dedicada à reflexão do ensino de História no evento. Porém, as mudanças no sentido de ampliar a filiação somente vieram a partir do XI Simpósio Nacional de História, sob o tema *História, historiografia e historiadores*, ocorrido de 19 a 24 de julho de 1981 em João Pessoa (UFPB), quando os estatutos foram reformulados, apresentando, em seu texto, como principal objetivo, “o aperfeiçoamento do ensino de História em seus diversos níveis”. (MARTINS, 2002, p. 125).

Nesse encontro, que comemorou o vigésimo aniversário do evento, as sessões de estudo foram divididas em quatro temas centrais, assim distribuídos:

A- História, historiografia e historiador (31 trabalhos);

B- Pesquisas em andamento (25 trabalhos);

C- Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica (04 trabalhos);

D- Historiografia - Fontes Primárias e Secundárias (08);

Totalizava, dessa maneira, 7 reuniões entre mesas redondas e debates, 68 trabalhos apresentados, 5 cursos e, destes, 5 trabalhos relacionados ao tema ensino de História; nenhum sobre a conexão da História com a Literatura (ANPUH, 1981).

A discussão central deste evento foi relacionada ao trabalho do historiador, ou seja, analisou-se o mercado de trabalho, novas tendências da historiografia, política documental do Estado, a questão do currículo e do livro didático no ensino de História e a formação do professor de História, momento em que a prof<sup>a</sup> Déa Fenelon defendeu mudanças estruturais do curso de História.

No XII Simpósio Nacional, que ocorreu em Salvador (UFBA), em 1983, tivemos 7 trabalhos sobre ensino, e, finalmente, as reivindicações de 1977 sobre a ampliação de filiação foram inseridas no estatuto. Segundo Martins (2002, p.124-125), definindo no artigo 5º que poderiam ser sócios da ANPUH, além dos fundadores:

- a) os graduados em História.
- b) os pós-graduados em História ou em cursos que tenham área de concentração em História.
- c) os que hajam publicado trabalhos em qualquer ramo da História, desde que recomendados por um Núcleo e referendados pela Diretoria da Associação.

Diante das discussões que se davam no Brasil no início da década de 80 sobre a escola como local de produção de conhecimento e a abertura política, antecipando o fim do regime militar, exigia-se que a associação ouvisse os gritos por mudança da parte de todos os profissionais de História, sendo professores universitários, professores do ensino de 1º e 2º graus (atual fundamental e médio) e alunos.

Após a ampliação dos objetivos da entidade verificamos a inclusão de temas que variavam de acordo com o interesse desses novos membros, “tais como a política pública para a pós-graduação e as políticas educacionais”.

Infelizmente, não tivemos acesso aos Anais deste Encontro, portanto, não foi possível fazer uma análise dos artigos.

O XIII Simpósio Nacional de História ocorreu de 21 a 26 de julho de 1985, na cidade de Curitiba (UFPR), sob tema *Sociedade e trabalho na História*, contando com a organização da Profª Dra. Raquel Glezer. As sessões de estudo foram assim distribuídas:

- A- Sociedade e trabalho na História (28 trabalhos);
- B- Pesquisas em andamento (45 trabalhos);
- C- Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica (08 trabalhos);
- D- Historiografia - Fontes Primárias e Secundárias (12).

Foi possível, desta forma, constatar a presença de 9 cursos (sendo 1 deles relacionado ao ensino), 25 Comunicações Coordenadas, 3 Encontros e 6 debates, totalizando 93 trabalhos apresentados, sendo que destes tivemos 8 voltados ao ensino de História e apenas 1 utilizando a literatura enquanto fonte para o trabalho historiográfico, com o tema *A Revolução Chinesa na História Literária (1937-1967)*, de Teresa Naked Zaratini (ANPUH, 1985).

Neste Encontro percebermos um aumento significativo no número de trabalhos apresentados no evento, podendo-se observar, também, que valeu a pena lutar para incluir uma sessão de estudos na área de ensino de História, pois esta crescia em número de trabalhos revelando o interesse e a boa aceitação pela área de estudos.

A proposta do XIII simpósio foi estabelecer a importância das relações de trabalho para a estruturação política das sociedades.

O XIV Simpósio Nacional de História ocorreu de 21 a 26 de julho de 1987, em Brasília (DF), com o tema *Cultura e sociedade*. Os trabalhos foram distribuídos de acordo com os assuntos propostos pelas seguintes sessões de estudo (ANPUH, 1987):

- A- Cultura e Sociedade (69 trabalhos);
- B- Pesquisas em andamento (92 trabalhos);
- C- Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica (21 trabalhos);
- D- Historiografia - Fontes Primárias e Secundárias (24 trabalhos).

Não foi informado na publicação o número de cursos, debates e mesas redondas realizadas no evento, mas pode-se constatar que o encontro continuava no seu ritmo de crescimento. Foi confirmado um total de 206 trabalhos apresentados, sendo que destes, 20 eram sobre o ensino de História e 9 discutiam a relação entre a Literatura e a História.

**Saiba mais** sobre o XIV Simpósio Nacional de História. A publicação ocorreu somente em forma de Caderno de Resumos, com os seguintes artigos: *Poesia de negros – Fragmentos de História*, de Marcos Ayala; *A poesia e a fábrica – um estudo de caso*, de Maria Ignêz Novais Ayala; *Erotismo, pornografia, Literatura: Um caso e um caso*, de Arnaldo Franco Junior; *Misticismo e cangaço na obra de José Lins do Rego: Pedra bonita e cangaceiros*, de Maria Balila Palmeira; *Cultura, sexo e preconceito*, de Francisco Carlos Teixeira da Silva; *A loucura nos escritos de Lima Barreto: elementos para uma reflexão*, de Magali Gouveia Engel; *As revistas românticas e a crítica: itinerários de pesquisa*, de Nelson Schapochnik; *Cultura e Sociedade: A produção literária nas cidades modernas*, de Maria Stella Bresciani; *Cultura e Sociedade: Mulheres impuras na Literatura paulista dos anos vinte*, de Luzia Margareth Rago.

A proposta do encontro foi pensar os eventos culturais, como influenciadores para as sociedades e seus efeitos na formação de identidade, nas pesquisas historiográficas e no ensino de História.

De 22 a 28 de outubro de 1989, na cidade de Belém (PA), no campus da Universidade Federal do Pará (UFP), foi realizado o XV Simpósio Nacional de História com o tema *História, terra e poder*, apresentando 9 cursos, 4 mesas redondas, 4 debates, além de

conferências, painéis e vídeos. Foi possível contabilizar 85 trabalhos no evento, sendo que destes, 8 discutiam o ensino de História e 2, a conexão da Literatura com a História com os seguintes temas: *Terra e poder na obra de Álvaro Maia e Os Literatos na proclamação da República*, os dois textos sem autoria especificada (ANPUH,1989).

As sessões foram divididas em grandes temas, como: História e cultura; Terra e poder; Historiografia; Metodologia e técnica do ensino e da pesquisa histórica e Formação de professor.

Este Encontro teve como objetivo discutir temas de importância para a sociedade da época, como o trabalho do historiador e a produção historiográfica, a cultura e os projetos educacionais para os anos 1990 e, ainda, o problema agrário e a questão da cidadania e poder político no país.

O XVI Simpósio Nacional de História foi realizado de 22 a 26 de julho de 1991, no Rio de Janeiro (UERJ), com o tema *Memória, História e historiografia*, contando com 9 conferências, 15 mesas redondas, 7 Encontros, 1 debate, 8 cursos, 108 comunicações e destas, 37 artigos refletiam sobre práticas e metodologias de ensino de História e 19 sobre a relação entre História e Literatura.

**Saiba mais** – Neste Evento, essa relação se dá com os seguintes temas: *A cidade de São Paulo em revistas*, de Paulo Ester Janovitch; *História e Literatura: entre a voz do dono e o dono da voz*, de Giselle Beiguelman Messina; *O relato dos Conquistadores e a Visão de Lopes de Gomara*, de Guillermo Giucci Schmidt; *Crônica, memória e História*, de Margarida de Souza Neves; *Uma figura do progresso: o pessimismo em Gonzaga Duque*, de Iara Carvalho Souza; *Ficção e política no Brasil: anos 70*, de Renato Franco; *A voz e a vez de Francisco Alvim: lírica e sociedade pós-70*, de Fabio R. de Souza Andrade; *Viagens, na História e na ficção brasileira: Oswald de Andrade, Marco Zero*, de Antonio Celso Ferreira; *Silvio Romero: uma leitura crítica do Brasil*, de Maria Aparecida Rezende Mota; *O imaginário na Trilha dos romances de Aluísio de Azevedo*, de Luiz Otávio Rodrigues da Costa; *Machado de Assis: A crônica da semana*, de Maria Regina Capdeville Laforet; *“E a cidade viverá ao sol...”*: *Coelho Neto e o Rio de Janeiro*, de Paulo Knauss de Mendonça; *Ficção feminina e teorias*, de Normal Telles; *Mulheres escritoras de Literatura – infanto-juvenil – uma História mal contada*, de Edith Silveira Pompeu Piza; *Uma Pesquisa: Nísia Floresta Brasileira Augusta*, de Constância Lima Duarte; *O espelho de Cassandra*, de Carla C. Garcia; *Apreensões e leituras sobre a obra de Pe. Antônio Vieira*, de Flavio de Campos; *O que não se dizia, o que não se lembrava: Modernismo, História e Memória*, de Francisco Alambert; *A escrita Literária e a atividade mnemônica*, Giselle Beiguelman Messina.

Neste evento as discussões ficaram em torno da relação entre memória e História, historiografia e epistemologia, patrimônio cultural e memória social, como o próprio tema já anunciava.

O XVII Simpósio Nacional de História da ANPUH foi realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, de 19 a 23 de julho de 1993. Durante os cinco dias deste encontro, segundo apresentação de John Manuel Monteiro, mais de 1200 participantes apresentaram cerca de 650 trabalhos originais sob o tema *História e utopias*. Também foram privilegiadas, nos debates, questões ligadas ao ensino da História em todos os níveis.

Este encontro teve como objetivo discutir desde a “construção das utopias no início da era moderna ao esfacelamento do socialismo no leste europeu”, sendo que “a coletânea oferece um amplo leque de pesquisas históricas e debates historiográficos, abrangente não apenas em sua escala temporal como também pela sua diversidade temática” (ANPUH, 1993, p.09). Percebe-se neste evento o interesse em fazer reflexões sobre os significados da modernidade para o campo da História, na tentativa de estabelecer uma releitura da história política, levando estas discussões para a História do Brasil.

Os trabalhos foram divididos em seis blocos temáticos: Utopia moderna, da Europa à América; Socialismo e Utopia; Utopia, Cultura, Modernidade; Utopia no mundo Ibérico; Brasil como Utopia; Reflexões sobre o Ensino de História. Foram publicados apenas 50 trabalhos, 7 na sessão dedicado ao ensino de História e 2 utilizando a Literatura como fonte para a História. São eles: *Modernos, externos, eternos: reflexões sobre Literatura e História em torno de “O perfeito cozinheiro de almas deste mundo”*, de Francisco Alambert, e *A utopia da grande Literatura: Frey Apollonio, um romance do Brasil?*, de Karen Macknow Lisboa.

No ano de 1995 foi realizado em Recife, nos dias 23 a 28 de julho, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o XVIII Simpósio Nacional de História com o tema *Historia e identidades*, momento em que se comemoravam os trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares e que foi lembrado pelos organizadores do evento, que abriram espaço para discussões e debates de forma paralela ao Simpósio Nacional de História. Como exemplo disso, ocorreu o I Encontro Nacional das Entidades de Estudo e Pesquisa Histórica, com o objetivo de:

Reunir os diversos grupos de estudo e pesquisa para discutirem e deliberarem quanto ao papel que a ANPUH pode e deve desempenhar na organização, existência e desenvolvimento das mesmas e, especificamente, para cada grupo, criar um espaço- momento de debate e divulgação para o público de História das suas realizações, objetivos e estratégias (ANPUH, 1995, p. 20).

Feitas as observações iniciais, verificamos a estrutura do Simpósio e constatamos a presença de 12 conferências, 32 mesas-redondas, 14 cursos, além de comunicações coordenadas e comunicações livres, totalizando 591 trabalhos desenvolvidos. Desses trabalhos, 20 são dedicados ao ensino de História, 20 à temática de História/Literatura e apenas 1 faz referência ao ensino de História e Literatura. Sendo este último de interesse da nossa pesquisa, iremos analisá-lo com os cuidados devidos mais adiante.

**Saiba mais** sobre o XVIII Simpósio Nacional de História. Destes artigos podemos nominar: *Tempo e reconstrução históricos no romance do século XIX*, de Fábio Muruci dos Santos; *Literatura e transformações na cidade de Buenos Aires*, de Carlos Gonçalves Machado Neto; *O anti-semitismo no nordeste: a Literatura como forma de expressão*, de Maria Luiza Tucci Carneiro; *A precisão discursiva nos Sertões*, de Ane Shirley Araujo; *Euclides da Cunha: "O homem e a obra"*, de Marcelo Flório; *A guerra do Fim do Mundo*, de Sonia Maria Ribeiro Simon Cavalcante; *A Paulicéia desvairada*, de Yvone Dias Avelino; *O nacionalismo de Monteiro Lobato*, de Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti; *Macunaima olha São Paulo*, de Ane Shyrlei Araújo; *Alcântara Machado e a força do imigrante*, de Sonia Maria Ribeiro Simon Cavalcante; *O Pe. Cícero na Literatura de cordel*, de Marinalva Vilar de Lima; *A visão do cotidiano dos trabalhadores em Pedro Wayne*, de José Martinho Rodrigues Remede; *A sociedade colonial perante o ensino de laicizado no final do século XVIII*, de Carlos de Faria Junior; *Leituras de folhetos: a trajetória da Literatura de cordel (1890-1950)*, de Rosilene Alves de Melo; *Educação e sedução: normas, condutas, valores nos romances de M. Delly*, de Maria Tereza Santos Cunha; *Incentivo a leitura: um problema atual?*, de Rita de Cássia Almeida; *Totalitarismo e humanismo na obra de Érico Veríssimo*, de Luciana Regina Pomari; *Cotidiano e escola na História da região açucareira da Paraíba: uma leitura a partir da obra de José Lins do Rego (1890-1920)*, de Ana Maria de Oliveira Galvão; *Cooper e Alencar: o romance histórico na elaboração da identidade nacional*, de Rita Baltar Van Der Laan; *A Literatura no ensino da História da Bahia: a obra de Jorge Amado*, de Celeste Maria Pacheco de Andrade.

O XIX Simpósio Nacional de História (ANPUH, 1997, p.09), realizado em Belo Horizonte (MG) de 20 a 25 de julho de 1997 sob o tema *Historia e cidadania*, contou com a participação de, aproximadamente, 2300 pessoas, somando público ouvinte e pesquisadores, distribuídos em 12 conferências, 35 mesas redondas, comunicações e cursos, totalizando 1400 trabalhos apresentados. No caderno de resumos, verificamos que houve um número expressivo de comunicações que não foram publicadas, segundo seus organizadores, por falta de espaço e a inviabilidade financeira para tal (ANPUH, 1997, caderno de resumos). Foram contabilizados 82 trabalhos sobre o ensino de História, além de 41 que discutiam o envolvimento da História com a literatura.

**Saiba mais** - no XIX Encontro Nacional de História os temas apresentados foram: *A iconografia medieval transformada em poesia por João Guimarães Rosa*, de Tereza Aline Pereira de Queiroz; *A hora e a vez de Augusto Matraga de João Guimarães Rosa transformada em cinema*, de Maria Aparecida de Aquino; *A ditadura de Manuel Odria transformada em romance – Conversa na catedral – por Mario Vargas Llosa*, de Zilda Márcia Gricoli Iokoi; *Machado de Assis interpreta a Lei do Ventre Livre*, de Sidney Chalhoub; *Manuel Araujo de Porto Alegre: nacionalismo e atividade literária no Segundo Reinado*, de Leticia Coelho Squeff; *O processo de fragilização das mulheres nas uniões matrimoniais*, de Silvia M.J. Brügger; *Literatura e História: estudos sobre o norte do Paraná*, de Sonia Maria Sperandio Lopes Adum; *O trágico na História e na Literatura: Ceará nos anos 1860*, de José Ernesto Pimentel Filho; *A sombra das maiorias ruidosas: civilização e barbárie na obra de Rodolfo Teófilo*, de Frederico de Castro Neves; *No tempo das Províncias; Alencar e o regionalismo romântico*, de Elio Chaves Flores; *Imprensa e política no Rio de Janeiro – 1945-1964*, de Carolina Granatto da Silva; *Suplementos literários e homens de letras, no Rio de Janeiro dos anos 30 e 40*, de Muza Clara Chaves Velasques; *O moderno como experiência urbana nas crônicas de Machado de Assis*, de Paulo Luiz Moreaux Lavigne Esteves; *Modernidade e ciência em Euclides da Cunha*, de Jose Carlos Barreto de Santana; *Caboclos de imaginação histórica e literária (1900-1920)*, de Antonio Celso Ferreira; *A epopéia do caipira em Valdomiro Silveira*, de Célia Regina da Silveira; *“Vai Lobato ser gauche na vida”*, de José Apostolo Neto; *Cenários alegóricos de Henfil (1964-1980)*, de Marcos A. da Silva; *O jogo dos sentidos: os literatos e a popularização do futebol no Rio de Janeiro – 1814-1821*, de Leonardo A.M. Pereira; *Ao som da marinha : Luiz Gama e as Primeiras Trovas Burlescas de Getulino*, de Elciene Azevedo; *Academia Brasileira de Letras e um projeto nacional*, de Alessandra El Far; *Jorge Amado: escritor de putas e vagabundos?*, de Ana Paula Palamartchuk; *Notas preliminares sobre a memória de Cruz e Souza em Florianópolis na Primeira República*, de Henrique Espada Rodrigues Lima Filho; (...)

(...) *João do Rio: a crônica entre Literatura e experiência*, de Antônio Marcos Sanseverino; *A visão social a partir da ótica de um Prelado Português do século XIV*, de Armênia Maria de Souza; *Literatura e ideologia no Império Romano: a História Augusta*, de Carlos Augusto Ribeiro Machado; *História, Literatura e imaginário urbano*, de Charles Monteiro; *Alegorias da modernidade em Machado de Assis*, de Fábio Murici dos Santos; *Projeto Hora do Conto – Hora da História. Novas possibilidades da relação História e Literatura em sala de aula*, de Fernando Seffner; *Visões do cristianismo I – os gnósticos*, de Ivan Antonio de Almeida; *Ficção e fixação da realidade sertaneja: o sertão cearense na Literatura*, de Ivone Cordeiro Barbosa; *A prostituição na Minas Setecentistas*, de Lisa Batista de Oliveira; *A vida cotidiana de mulheres. Representações da Literatura na História*, de Luciana de Campos; *A escrita da cidade em “A Capital”*, de Avelin Fóscolo, de Luciana Marino do Nascimento; *Lima Barreto e Monteiro Lobato: o texto engajado*, de Márcia Mascarenhas de R. Camargos; *Os quatro tempos de uma Nau – a desconstrução do discurso histórico pelo discurso literário*, de Maria Cândida F. Almeida; *Édipo Rei: O mito na Tragédia*, de Maria Carmem G.M. de Oliveira; *O almanaque, a locomotiva da cidade moderna: Campinas, S.P., décadas de 1870 e 1880*, de Maria Carolina Bovério Galzerani; *Sons modernos e cidadania: destruição e criação de referenciais sonoros urbanos na São Paulo em processo de Metropolização (final do século XIX – início do XX)*, de Nelson Aprobato Filho; *Proprietários, editores e autores: a querela dos direitos autorais no Brasil oitocentista*, de Nelson Schapochnik; *Gabinetes literários no Rio de Janeiro do século XIX*, de Nelson Schapochnik; *Lima Barreto e Monteiro Lobato: o texto engajado*, de Paloma de Almeida Lima.

Este evento teve como objetivo considerar a importância da História na relação existente entre a política, a democracia, a cidadania e o papel que ela desempenha na formação de indivíduos integrados e atuantes na sociedade.

Realizado em Florianópolis (UFSC) de 25 a 30 de julho de 1999, no campus da UFSC, o XX Simpósio Nacional de História, com o tema *História: fronteiras*, contou com 13 conferências, 40 mesas redondas, além de comunicações coordenadas ou livres,

totalizando 2105 trabalhos inscritos, sendo que destes, 138 trabalhos foram sobre o ensino de História e 67 sobre o diálogo Literatura/História.

**Saiba mais** sobre o XX Simpósio Nacional de História. Os temas dos artigos são os seguintes: Fronteiras da Ficção: diálogos da História com a Literatura, de Sandra J. Pesavento; Projeções do Brasil: Darcy Ribeiro antropólogo, militante e romancista, de Maria Stella Bresciani; Fronteiras do conhecimento: Literatura e História, de Ligia Chiappini; Atravessando fronteiras: migrantes mineiros em São Paulo, de Célia Regina P. de Toledo Lucena; A História na Literatura e a Literatura na História: a formação das elites brasileiras em Aluísio de Azevedo e João Ubaldo Ribeiro, de Regina Delcastagné; O Brasil como ficção dos anos 30, de Daniel Barbosa Andrade de Faria; A necessidade histórica do narrador Alencariano em Senhora, de Antonio Sanseverino; Malandragem e direitos humanos: imagens de escravos em José de Alencar e Machado de Assis, de Jaime Ginzburg; A representação da História em O guarani, de Márcia Ivana de Lima e Silva; Literatura erótica e saber feminino, de Ângela Maria Mendes de Almeida; O exótico nas narrativas sobre a Amazônia, de Eli de Fátima Napoleão de Lima; Graciliano Ramos e a modernidade brasileira, de Ana Amélia de Moura Cavalcante de Melo; Literatura e História narrativa, de Adalmir Leonidio; Comentários sobre os textos de Benito Schmidt e Andrea Delgado, a partir da discussão das fronteiras entre História e Literatura e História e memória, de Margareth Rago; A biografia entre a História e a Literatura, de Benito Bisso Schmidt; Cora Coralina: memória, Literatura e História, de Andréa Delgado; Movimentos fronteiriços do gênero e da História, de Karla Adriana Martins Bessa; Situações fronteiriças: a produção do sertão na Literatura do século XIX, de Ivone Cordeiro Barbosa; Amansando sertões, de Laura Antunes Maciel; Desertos de civilização, reservas de brasilidade: O Brasil Central na perspectiva de viajantes nacionais, de Lylia da S. Guedes Galetti; Um rio sem História, de José Maria de Oliveira Silva; A trajetória intelectual e literária de Afonso Schmidt, de Maria Célia Rua de Almeida Paulillo; As crônicas de Décio Freitas: o articulista historiador e a História no tempo presente, de Ieda Gutfreid; Fronteiras entre História e Literatura: as representações literárias sobre o movimento *do Contestado (1912-1916)*, de Márcia Janete Espig; *Da relação entre História e Literatura: um estudo sobre a representação da experiência imigratória e do imigrante italiano do Rio Grande do Sul na obra literária Nanetto Pipetta de Aquiles Bernardi*, de Adriana Orlandi; (...)

(...) *Mulher fim de século: a visão de um cronista*, de Anelda Pereira de Oliveira; *Literatura de viagem: fronteira entre o ficcional e o histórico*, de Marcio Ezequiel; *Fagulhas futuristas: formas da História e renovação literária na Amazônia dos anos 20*, de Aldrin Moura de Figueiredo; *Belém do Pará em romance: História, Linguagem e Literatura em Dalcídio Jurandir*, de Marli Tereza Furtado; *Romance e História na geração de 70 brasileira e portuguesa: territórios discursivos, fronteiras e impasses*, de Maria Aparecida Resende Mota; *O papel da educação cívica na obra de Coelho Neto*, de Daniela Mateus Duarte Candido; *O Rio de Janeiro das crônicas de Machado de Assis*, de Fábio Muruci dos Santos; *Sertão e Nação na fronteira entre o mito, a memória e a História*, de Ricardo de Oliveira; *A presença do leitor na crônica jornalística*, de Regina Maria dos Santos; *Boemia, Arte e Revolução em Baudelaire*, de Marcos Antonio de Menezes; *“Policarpo Quaresma”: um romântico na contra-mão da modernidade?*, de Valdeci Rezende; *Rompendo fronteiras: A atuação dos cubo-futuristas na Rússia em 1917*, de Juscelino Batista Ribeiro; *Os mecanismos de produção dos territórios do sobrenatural*, de Elisa Mariana de Medeiros Nóbrega; *A reforma agrária por um fio: discursos sobre a reforma agrária na literatura de cordel*, de Sandra Maria Costa Lia Fook Vasconcelos; *O cordel, relato político: a institucionalização do “popular” na literatura de cordel*, em *Fortaleza (1979-1988)*, de Antonio Helonis Borges Brandão; *Valor de mulher, avaliação de homem: o (de) marcar das fronteiras do feminino na Literatura de cordel*, de Tatiana Lima de Siqueira; *Historiografia e romance: uma narrativa nova?*, de Ítalo Arnaldo Tronca; *Nas fronteiras da Literatura e da História*, de Claudia F.F. Santos; *ANL: uma reflexão através da representação literária de Graciliano Ramos*, de Telma Cristina Delgado Dias Fernandes; *Texto literário como elo entre a ficção e História*, de Alexandre Furtado de Albuquerque Corrêa; *História, retórica e narrativa: observações em torno do “De oratore” de M.T. Cícero*; *Vidas Secas e Memórias do Cárcere: o retrato de uma ordem perversa*, de Telma Cristina Delgado Dias; *Machado de Assis: Federação política/Unidade literária*, de Luiz Roncari; *A produção de um clássico: um estadista no Império*, de Ricardo Henrique Salles; *Imagens/Textos – as fronteiras de um*

*corpus documental, de Luciene Lehmekuhl; Júlio Ribeiro e o império da carne: Literatura e História, de Antonio Celso Ferreira; O cerco de Diu (1538): a presença portuguesa no Oriente vista de trás das muralhas, de Andréa Doré; Modos de dizer: modos de fabricar: a conquista como um corpo escrito, de Joel Carlos de Souza Andrade; Reunir e dispersar acervo bibliográficos no Rio de Janeiro Imperial, de Nelson Schapochnik; História e Literatura – uma integração possível, de Marcelina das Graças de Almeida; Sujeito do discurso e sujeito social: uma abordagem interdisciplinar, de Sônia Irene Silva do Carmo; Um estudo de espelho de príncipes nos escritos políticos de Lucius Sêneca – Roma – primeiro século d.c., de Marcos Luís Ehnhardt; História e natureza, público e privado no Brasil na década de 1850, de Valdeci Lopes de Araújo; O grupo Quixote na polêmica “Lusitanos versus Platinos”, no Rio Grande do Sul, de Vítor Otávio F. Biasoli; Literatura e História: O reencontra da memória na obra de Maria Stella de Novaes (Um olhar sobre a historiografia espirito-santense), de Juçara Luzia Leite; Sonhos proféticos, profecias oníricas. O tempo do Quinto Império nos Sermões de Xavier Dormindo de Padre Antonio Vieira, de Luis Felipe Silvério Lima; A historiografia barroca como o encontro de duas tradições, de Gabriela Rizzo; Fronteiras e Identidade na historiografia Mato-grossense, de Osvaldo Zorzato; “Literatura de viagem e transculturação”, de Mary Louise Pratt; “O olhar imperial sobre a África”, de Leila Maria Hernandez; “O olhar imperial sobre a América”, de Maria Helena Toledo Machado.*

Os artigos escolhidos e publicados foram divididos, conforme a sua adequação ao tema, em dois volumes. No primeiro, encontramos uma sessão dedicada ao ensino de História com 4 trabalhos e, no segundo volume, uma sessão intitulada *Fronteiras do conhecimento: A Literatura*, com 7 artigos integrais que procuravam analisar as fronteiras teóricas desta com a História (ANPUH, 1999, caderno de resumos).

O evento teve por objetivo discutir questões relacionadas a fronteiras, fossem elas geográficas, sociais ou culturais, entre poder e instituições políticas, o público e o privado, além de questões sobre as comemorações dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil.

O XXI Simpósio Nacional de História, sob o tema *História no novo milênio: entre o individual e o coletivo* foi realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói-RJ, entre os dias 22 a 27 de julho de 2001, apresentando um total aproximado de 2500 títulos de trabalhos inscritos, distribuídos em 26 conferências, 15 cursos, 57 mesas redondas, 18 Gts e 533 comunicações coordenadas. Os temas abordados nos trabalhos foram os mais variados possíveis, sempre relacionados aos objetivos do evento:

O papel do indivíduo na História, a biografia como território do historiador, as possibilidades da ação individual nas mudanças sociais, as dimensões do coletivo em suas múltiplas faces – representações, ações políticas, correlação com transformações político-econômicas, com a questão da globalização e o superdimensionamento do individual na sociedade contemporânea (ANPUH, 2001 caderno de resumos).

Podemos observar que a ANPUH novamente seguia a orientação do evento por temas de interesse da classe que representa, escolhendo questões atuais e de relevância.

Entre elas: a sobreposição dos aspectos individuais na sociedade contemporânea pelo coletivo e a retomada de discussões sobre biografia.

O Simpósio mereceu destaque, pois apresentou um número significativo de pesquisas na área de Ensino de História, totalizando 62 trabalhos que envolveram este tema e mais 54 relacionados à conexão História e Literatura, sendo que, comparando estes números aos de uma década anterior, eles são expressivos, resultado de um número maior de pesquisadores interessados em divulgar suas pesquisas e experiências, por conta da expansão da informática e, conseqüentemente, de maior disponibilidade e divulgação de informações e de documentos.

**Saiba mais** sobre o XXI Simpósio Nacional de História. Os artigos são os seguintes: *Entre Lima Barreto e João do Rio: a burguesia republicana e o bovarismo nacional*, de Afonso Carlos Marques dos Santos; *História, Literatura e Linguagem: um novo desafio*, de Ítalo Tronca; *Para que serve os narizes? Paternalismo, darwinismo e racismo científico em Machado de Assis*, de Sidney Chalhoub; *A loucura, o hospício e a psiquiatria em Lima Barreto: críticas e cumplicidades*, de Magali Gouveia Engel; *Jorge Andrade: dramaturgo em São Paulo*, de Maria Arminda do Nascimento Arruda; *Oswald de Andrade no campo artístico e cultural nos anos 20 e 30*, de Antonio Celso Ferreira; *O ruim gostoso da modernidade: a fala cômica brasileira nos primeiros tempos da radiofonia*, de Elias Thomé Saliba; *Imagens literárias e símbolos da modernidade*, de Maria Inez Machado Borges Pinto; *Mulheres, trens e trilhos: caminhos da modernidade no Brasil*, de Lídia Maria Vianna Possas; *Desaparições do povo – escritos memorialísticos de Câmara Cascudo*, de Marcos Silva; *Câmara Cascudo: autobiografia e representações do Brasil*, de Cléria Botelho Costa; *Câmara Cascudo, Literatura e memória*, de Moacyr Cirne; *Brasília nos anos 60: representações na literatura de cordel*, de Cléria Botelho Costa; *Mário de Andrade e Graça Aranha, intelectuais de proa do modernismo brasileiro*, de Danile Barbosa Andrade de Faria; *Loas que carpem: a morte na “Literatura de folhetos”*, de Marinalva Vilar de Lima; *Folclore, memória e identidade*, de Ivone Cordeiro Barbosa; *Rodolfo Teófilo e Adolfo Caminha: o campo e a cidade na Literatura cearense do final do século XIX*, de Manoel Carlos Fonseca de Alencar; *A cidade de Goiânia na História e na Literatura*, de Eliezer Cardoso de Oliveira; *Os cavaleiros da Cruz Vermelha. Os Templários na reconquista portuguesa: expansão urbana e representações literárias (XII-XV)*, de Ademir Luiz da Silva; *Marcovaldo, Palomar e a cidade na Literatura de Ítalo Calvino*, de Cristiano Pereira Alencar Arrais; (...)

(...) *Família em Goiás a partir dos relatos de viajantes*, de Roseli Martins Tristão Maciel; *Dando sentido ao absurdo: historiografia, Literatura e Filosofia como resposta ao Holocausto*, de Pedro Espinola Pereira Caldas; *A influência de Heidegger e Gadamer na Teoria da História e na História da Literatura*, de Carlos Oiti Berbete Jr.; *Literatura, História e Educação Patrimonial*, de Almir Felix Batista de Oliveira; *História e Literatura*, de Alessandro Donato Carvalho; *Octávio Paz: História, solidão e identidade*, de Antonio Paulo de Moraes Rezende; *Identidade Nacional e Sertão na obra de Euclides da Cunha*, de Maria Thereza Didier Moraes; *"Apulseiro social": o homem e a floresta na obra de Alberto Rangel*, de Isabel Cristina Martins Guillen; *História e Literatura: Augusto dos Anjos e o discurso ambíguo da modernidade*, de Telma Dias Fernandes; *Rio de Janeiro: personagem e cenário na Literatura (1880-1890)*, de Hélio Brasil Correa Silva; *Álvares de Azevedo: um "cadáver de poeta?"*, de Sandra Mara Silva Lima; *A militância político-literária de Lima Barreto*, de Denilson Botelho; *As prostitutas e a lei*, de Cristina Schettini Pereira; *Formas de representar o presente e o passado em O Arquipélago*, de Erico Verissimo, e *Xarqueada*, de Pedro Waine, de José Martinho Rodrigues Remedi; *História e Literatura na região do Prata*, de Cleide Lima Chaves; *Resistência escrava em área de fronteira: em busca da liberdade*, de Otávio Ribeiro Chaves; *Um poeta no front: Oswald de Andrade e a produção libertária*, de Marcio Luiz Carreri; *Lourenço Filho e a publicação de obras de Literatura infanto-juvenil pela editora Melhoramentos (1926-1960)*, de Gabriela Pellegrino Soares; *Os discursos históricos: as representações do sujeito na Literatura*, de Sidney Oliveira Pires Junior; *Culturas e Linguagens na Literatura de folhetos religiosos: tradições orais, escritas, visuais e gestuais*, de Gilmário Moreira Brito; *Literatura feminina*, de Leonora de Lucca; *Arena conta Tiradentes e as Confrarias: olhares estéticos sobre a Inconfidência Mineira*, de Sirley Cristina de Oliveira; *Importâncias e influências do teatrólogo Bertolt Brecht no Brasil nos anos 60*, de Nadia Cristina Ribeiro; *O amor e o casamento em Machado de Assis*, de Valdeci Rezende Borges; *Júlio Ribeiro, um escritor maldito do oitocentos no Brasil*, de Célia Regina da Silveira; *As Crônicas de Aquiles Porto Alegre entre História e memória da cidade*, de Charles Monteiro; *Visões do Rio em Paulo Barreto*, de Aguinaldo Rodrigues Gomes; *Baudelaire e a política de seu tempo*, de Marcos Menezes; *Quarup de Antonio Callado: um estudo da Literatura engajada dos anos 60*, de Cláudia Helena da Cruz; *Imagens Literárias da loucura: uma História das sensibilidades (séculos XIX e XX)*, de Nadia Maria Weber Santos; *Leitura, leituras: apropriações literárias no movimento do Contestado (1912-1916)*, de Márcia Janete Espig; *Da relação entre História e Literatura: um paralelo entre o personagem Nanetto Pipetta de Aquiles Bernardi e o Jeca Tatu de Monteiro Lobato*, de Adriana Orlandi; *Amor e romantismo em "senhora" de José de Alencar*, de Valdeci Rezende Borges; *"Memórias do Carcere": representações da Ditadura Militar na obra de Nelson Pereira dos Santos*, de Tânia Nunes Davi.

A partir de 27 de julho até 01 de agosto de 2003, realizou-se o XXII Simpósio Nacional de História da ANPUH em João Pessoa (PB) sob o tema *História, narrativa e acontecimento*, evento este que movimentou 61 simpósios temáticos, 12 conferências, 44 mini-cursos, chegando quase a 1800 trabalhos inscritos, sendo que destes, 182 sobre ensino de História e 44 fazendo a discussão entre História e Literatura.

**Saiba mais** sobre o XXII Simpósio Nacional de História. Os artigos são estes: *Mário de Andrade: rascunho de biografia*, de Eduardo Jardim de Moraes; *Modernos descobrimentos do Brasil: Luis da Câmara Cascudo*, de Margarida de Sousa Neves; *Memória e subjetividade na obra etnográfica de Luis da Câmara Cascudo* de José Reginaldo Gonçalves; *Entre razão e desrazão: a loucura como crítica social na literatura de Lima Barreto*, de Ana Carolina Verani; *A república e o subúrbio: imaginação literária e modernismo no Brasil*, de Heloisa Maria Murgel Starling; *História e sátira em "A Pedra do Reino"*, de Christiane Szesz; *Literatura erudita e literatura popular: idealização e dominação*, de Sandra Maria Costa; *A História não iria até ali: teoria da historiografia e literatura em Os Sertões*, de Raimundo N. Pereira; *A oralidade na obra de José Calazans: "O ciclo folclórico do Bom Jesus Conselheiro"*, de Jairo Carvalho do Nascimento; *O ABC de um poeta popular: História de vida de um poeta popular José Costa Leite*, de Beliza Áurea de Arruda; *Os poetas populares de cordel e seu público na trajetória da poesia do Nordeste ao Rio de Janeiro (1960-1990)*, de Júlia Constança Pereira; *Rediscutindo o Brasil de 1968: cena e recepção de Galileu Galilei (Bertold Brecht) pelo Oficina*, de Nádia C. Ribeiro; (...)

(...) *Criação Literária e Militância Política: Quarup (1967) de Antônio Callado*, de Cláudia H. da Cruz; *"Memórias do Cárcere": representações de um Brasil prisão*, de Tânia N. Davi; *A Identidade Fronteiriça Brasil-Uruguai nas Poesias de Bisio e Simões*, de Carlos Rangel; *Modernidade e vanguarda no Brasil dos anos 1930: Mário de Andrade e as artes plásticas*, de M. de Fátima M. Couto; *Texto, cena e recepção de O Rei da Vela (Oswald de Andrade): a década de sessenta revisitada sob um olhar antropológico*, de Kátia E. Barbosa; *O mundo urbano na obra de Lima Barreto: classes médias e pobres nos subúrbios do Rio de Janeiro*, de Rita de C. Guimarães Melo; *A violência no Rio de Janeiro, na década de 1970, em "Feliz Ano Novo" (1975) de Rúbem Fonseca*, de Alexandre Pacheco; *"Correio da Roça" Ficção literária e transformação social no Brasil*, de Luciana Murari; *Gustavo Barroso: a tragédia sertaneja - a criação do personagem popular na ficção regionalista*, de Raimunda Oliveira; *A prática discursiva dos literatos e as relações familiares - Teresina 1900-1930*, de Pedro Vilarinho; *O ponto de fuga: tempo, fome, fala e poder em "Vidas Secas" e "São Bernardo"*, de Francisco F Mendes; *Identidade sertaneja na obra de Saul Martins*, de Rejane Meireles; *Gênero entre a História e a literatura na Paraíba: escritoras e professoras no início do século XX*, de Ana Maria Coutinho Bernardo; *A Poesia de Lota Macedo Soares para o Rio de Janeiro: O Parque do Aterro do Flamengo*, de Nádia C. Nogueira; *Entre mulheres, História e literatura: um estudo do imaginário em família de Emília Freitas e Francisca Clotilde*, de Régia Agostinho Da Silva; *A visão de mundo romântica em "A pata da Gazela" de José de Alencar*, de Valdeci R. Borges; *O papel da leitura na formação da identidade feminina*, de Wilma Lara Bueno; *Representações do feminino na obra de Nelson Rodrigues*, de Adriana Facina; *Vozes Femininas da literatura inglesa e brasileira: o espaço da angústia*, de Marcia Cavendish Wanderley; *Aspectos sociais e políticos da poesia de Narcisa Amália*, de Gisele Oliveira Ayres Barbosa; *Imagens e representações da mulher na literatura de cordel*, de Maria Ângela de Faria Grillo; *O saber escolar em José Lins do Rego - O menino de Engenho e Meus verdes anos*, de Conceição Aparecida Cabrini; *A literatura feminina cubana no exílio de finais do século XX*, de Dra. Isabel Ibarra Cabrera; *O Brasil também é Caribe: a literatura escravista em José de Alencar e Castro Alves*, de Dra. Cléria Botelho da Costa; *Disputas de honra: análise de casos de confrontos violentos na literatura platina*, de José Martinho Rodrigues Remedi; *Comemoras Os Sertões: entre a inquietação que motiva a obra e seus fazer-se no presente*, de Isabel Cristina; *Literatura e História: os caminhos da memória*, de Wilma M. Mendonça; *A trajetória do jeca: de caipira a subversivo*, de Emiliana da Silva Emília/Diva ou uma Amélia/Submissa?: um estudo do romance de José de Alencar sob uma perspectiva histórica de abordagem, de Ana Carolina Soares; *Imprensa e poder no RJ da primeira metade da República: Lima Barreto e o Correio da Manhã*, de Denilson Botelho; *Arcanos do Verso: trajetórias da literatura de folhetos em Juazeiro do Norte*, de Rosilene Alves de Melo; *Lima Barreto na "cidade negra" e na "cidade das letras": questões de dupla exterioridade na Primeira República no Rio de Janeiro*, de Celi Freitas.

Algumas mudanças foram realizadas no evento, como, por exemplo, a apresentação de trabalhos de estudantes de graduação por meio de Painéis Gráficos –

experiência que havia sido realizada apenas uma vez no XIV Simpósio Nacional de História – com apresentação oral dos mesmos em horário especial, e ainda, os cadernos de resumos, que foram organizados a dar maior destaque aos simpósios temáticos, sendo distribuídos em um quadro geral, com indicação do local de sua realização, e no qual estavam distribuídos, nos dias e horários de atividades, os trabalhos que foram apresentados, identificados pelo título e autor (em negrito). Estas mudanças se justificavam, segundo o presidente da ANPUH, pois, pela possibilidade de se fazer uma avaliação quantitativa e qualitativa dos temas de pesquisa que mais atraíam a atenção dos historiadores brasileiros (ANPUH, 2003).

De 17 a 22 de junho de 2005, a Associação Nacional de História realizou o XXIII Simpósio Nacional de História no campus da Universidade Estadual de Londrina (UEL) sob o tema *História: guerra e paz* norteando suas atividades. Na ocasião foram realizadas 14 conferências, 3 mesas redondas, 75 Simpósios Temáticos, 600 Painéis de Iniciação Científica, 33 mini-cursos, totalizando 2400 trabalhos apresentados para um público esperado de mais de 4 mil pessoas. Nestes trabalhos constatamos a presença de 253 sobre o ensino de História e 70 que discutiam a conexão da História com a Literatura, dos quais 2 envolviam a Literatura no ensino de História (*A Literatura de cordel no ensino de História: reflexões teóricas e orientações metodológicas*, de Jairo Carvalho do Nascimento e *As narrativas literárias como fonte histórica: “A guerra e a paz” na aula de História*, de Margarida Durães e Maria do Céu de Melo (ANPUH, 2005 caderno de resumos).

**Saiba mais** sobre o XXIII Simpósio Nacional de História. Os artigos que fazem a conexão da Literatura com a História são: *A ação política dos intelectuais na imprensa (1956-1964)*, de Tatyana de Amaral Maia; *A alma da rua: o espaço urbano carioca na crônica de João do Rio*, de Fernanda Magalhães; *“A Canoagem”*: memórias e identidades em construção na belle époque carioca, de Cláudia Maria de Farias; *A cidade de Juiz de Fora nos Almanques de Minas Gerais*, de Ana Lúcia Fiorot de Souza; *A cidade muçulmana em narrativas de viagem no século XIX: de sobrevivência arcaica a desejada reliquia*, de Vera Chacham; *A cidade pulsante: ritmos e imagem do interior mineiro nas crônicas de Lycidio Paes*, de Regma Maria dos Santos; *A configuração da imagem do indígena por Olavo Bilac e Manoel Bomfim na obra Através do Brasil*, de Mariana Moreno Castilho; *A fotografia enquanto tema na revista O Cruzeiro entre 1955 – 1961: fragmentos de um processo de educação do olhar do homem contemporâneo. O fotojornalismo em O Cruzeiro*, de Jorge Luiz Romanello; *A guerra e a paz na Literatura do principado romano: a construção de heróis em Dion Crisostomo, Plínio o jovem e Plutarco e o modelo de Alexandre o Grande*, de Andréa L. D. O. C. Rossi; *A Imagética Feminina na Obra de Luís da Câmara Cascudo (1938-1977)*, de Giuseppe R. P. L. de Oliveira; *A inserção da África Islâmica nas Rotas da Seda: o testemunho de Ibn Battuta, o tangerino (século XIV)*, de Rafael Farias de Menezes; *A literatura de cordel no ensino de História: reflexões teóricas e orientações metodológicas*, de Jairo Carvalho do Nascimento; *A Montanha dos Sete Patamares e a Casa Azul: escrita de si em Thomas Merton e Alceu Amoroso Lima*, de Marcelo Timotheo da Costa; *A Sociedade Literária de Belo Horizonte: um legado cultural da Biblioteca Municipal para a cidade*, de Aline Pinheiro Brettas; *A trajetória do Jeca: de caipira à subversivo*, de Emiliana Andréo da Silva; *Acerca da guerra e da paz nas crônicas jesuíticas das reduções. O Caso da Conquista Espiritual de Montoya*, de Maria Cristina Bohn Martins; *Alessandro Valignano: “o progresso” da Companhia de Jesus nas Índias Orientais*, de Célia Cristina da Silva Tavares; *Alexandre Rodrigues Ferreira e a mobilidade de Luso-brasileiros em Portugal*, de Ronald Raminelli; *Aprendendo História através das HQS: experiências e considerações*, de Natania A. Silva Nogueira; *Aproximações entre Tragédia e Revolução: o texto teatral Tambores na Noite (Bertolt Brecht) e sua encenação no Brasil*, de Rodrigo de Freitas Costa; *As narrativas literárias como fonte Histórica: “A guerra e a paz” na aula de História*, de Margarida Durães e Maria do Céu de Melo; *As*

*representações do sertão no imaginário barroco açucareiro entre os séculos XVI E XVIII*, de Kalina Vanderlei Silva; *Aspectos do cotidiano da população pobre e descendente de escravos do Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX*, de José Roberto Pinto de Góes; *Catecismos tupi e dispensas: a construção missionária da idéia de casamento para os gentios*, de Jaqueline Ferreira da Mota e Maria Cândida D. M. Barros; *Cidade, Memória e Narrativa*, de Lucilia de Almeida Neves; *Cigarras e formigas: trabalho e a identidade nos contos populares*, de Tais Campelo Lucas; *Conflito e Negociação na obra de Motolinia*, de Anderson Roberti dos Reis; *Corpo, beleza e gênero. Rupturas e continuidades na observação de diferenças entre homens e mulheres. Uma leitura a partir da imprensa. (1950-1990)*, de Núcia Alexandra S. de Oliveira; *Cultura e poder em Portugal no século XV: As trovas de Bandarra*, de Leandro Henrique Magalhães; *Da crônica a História: reflexões sobre as crônicas de Carlos Heitor Cony*, de Radamés Vieira Nunes; *De Tirteu e Sólon a mano Brown: contrapontos entre os elementos discursivos da poesia oral*, de Frederico Augusto Garcia Fernandes; *Dialogo entre cientistas e literatos na paginas da revista do Instituto Geográfico e histórico da Bahia 1894 a1899*, de Ana Clara Farias Brito; *Duelo: Representações das diferenças regionais a partir de um conto de João Guimarães Rosa*, de Marcelo Abreu; *Estudo das obras Cien Años de Soledad de Gabriel García Márquez e El Laberinto de la Soledad, de Octávio Paz e a busca por uma identidade latino-americana através da Literatura*, de Karla Pereira Cunha; *Exortação da guerra – Gil Vicente e as guerras de expansão*, de Lenora Pinto Mendes; *Exortação da guerra – Gil Vicente e as guerras de expansão*, de Lenora Pinto Mendes; (...)

(...) *Flávio Josefo e a guerra judaica: perspectiva de análise*, de Ivan Esperança Rocha; *Graciliano Ramos: criação literária e projeto político (1930-1953)*, de Marisa Schincariol de Mello; *Guerra e pás no sertão brasileiro: natureza e História social na obra de Euclides da Cunha (Os Sertões)*, de Rogério Cordeiro; *História e ficção nos trabalhos satíricos do escritor Lima Barreto: o humor como narrativa historiográfica*, de Patrícia Regina Cenci Queiroz; *História e imagens: uma análise da obra "Os filhos de Caim" de Bronislaw Geremek*, de Claudinéa Justino Franchetti; *História e Literatura: as representações religiosas em Selva Trágica, de Hernani Donato*, de Jérri Roberto Marin; *História em quadrinhos: conhecimentos histórico e comunicação de massa no espaço escolar*, de Selma de Fátima Bonifácio e Luís Fernando Cerri; *Ibéricos, nativos e o tropical em o Uruguai: Literatura arcádica e identidade na América de colonização ibérica*, de Ana Luiza de Oliveira Duarte Ferreira; *"Litterarios e recreativos: as primeiras reportagens sobre cultura nos jorais de desterro - 1850 - 1890"*, de Ana Carolina Dionísio; *Madame Beauvoir: estudos e leituras no Brasil (1960-1990)*, de Joana Vieira Borges e Joana Maria Pedro; *Masculinidade e escritas: a prática discursiva dos literatos e a construção da masculinidade em Teresina nas primeiras décadas do século XX*, de Pedro Vilarinho Castelo Branco; *Materialismo e pós-modernismo: novo debate e velhas questões*, de Antonio Cícero Cassiano Sousa; *Mestiço, pobre, nevropata: biografia e modernidade no Machado de Assis*, de Lúcia Miguel Pereira e Marcia de Almeida Gonçalves; *Natae e a II guerra mundial: crônicas sobre a cidade*, de Giovana Paiva de Oliveira; *Natureza e costumes mestiços na obra de José Veríssimo*, de Magda Nazaré Pereira da Costa; *O anticomunismo nas Revistas Seleções do Reader's Digest (1946-1960)*, de Lorena Beghetto; *O percurso histórico de um conto para crianças, do escritor dinamarquês H. C. Andersen e sua influência na História da Literatura infantil brasileira*, de Ana Maria da Costa Santos Menin; *O relato de Jorge Amado sobre a União Soviética e a manutenção da Paz Mundial*, de Edvaldo Correa Sotana; *O século XIX na pena de um cronista brasileiro: José de Alencar, política e imprensa*, de Ana Carolina Eiras Coelho Soares; *O texto de época: Uma proposta possível de leitura e produção textual*, de Eugenio Domingos da Silva; *O uso de fontes da literatura de viagem no ensino de História: contribuição para interpretar a história cultural brasileira*, de Maristela Oliveira de Andrade; *Os Kaiapó Meridionais na Obra de um Memorialista Contemporâneo: Hildebrando Camprestini*, de Osvaldo Zorzato; *Os prisioneiros de Rubens Fonseca: uma análise historiográfica da obra em relação à sua atuação no Ipês*, de Aline Andrade Pereira; *Para ser mulher: feminismo, revolução sexual e a construção de uma nova mulher em revistas no Brasil (1960 - 1975)*, de Lillian Henrique de Azevedo; *Rebelião e convenção: história e crítica literária na obra de Sérgio Buarque de Holanda dos anos 1950*, de Thiago Lima Nicodemo; *Recordações de um escritor no país dos Bruzundangas: memória e história em Lima Barreto*, de Clóvis Gruner; *Regionalista e Democracia Racial: o personagem negro no livro Fogo Morto*, de Carla de Fátima Cordeiro; *Relação da viagem ao paraíso dos Tapuias: uma leitura*, de James Emanuel de Albuquerque; *Ser(tão) Severino*, de Fernanda Rodrigues Galve; *Simone de Beauvoir: leituras no Brasil (1960-1980)*, de Joana Vieira Borges; *Subsídios literários: um imposto para educar no "Período das Luzes"*, de Diana de Cássia Silva; *Um historiador contador de histórias: a escravidão em Pai contra Mãe, de Machado de Assis*, de Raquel Machado Gonçalves Campos; *Um olhar sobre as classes populares cariocas a partir do romance "O Cortiço"(1890)*, de Aluisio Azevedo, de Caio Figueiredo Fernandes Adan; *Um poema de heroísmo: "Ataliba, o vaqueiro" e a inauguração da Piauienseidade da seca*, de Elson de Assis Rabelo.

Na apresentação do simpósio foi lembrado que no evento anterior, de 2003, foi escolhido este tema, pois se vivia ainda sob os impactos dos ataques de 11 de setembro de 2001 e seus desdobramentos no mundo, instigando as pessoas a se manifestarem em favor da paz mundial.

O evento teve por objetivo refletir sobre os motivos que levam à guerra e os seus efeitos, discutir sobre a violência e a paz no mundo, sobre democracia e autoritarismo, política de arquivos, profissionalização e pesquisa na área de História e reforma universitária.

O XXIV Simpósio Nacional de História foi realizado de 15 a 20 de julho de 2007 em São Leopoldo (UNISINOS), adotando o tema *História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*.

O evento contou com 11 conferências, 3 mesas redondas, 76 Simpósios Temáticos, 518 Painéis de Iniciação Científica, 36 mini-cursos, totalizando cerca de 2700 trabalhos apresentados para um público esperado de mais de 1800 pessoas. Do total de trabalhos apresentados constatamos, aproximadamente, 191 fazendo referência ao ensino de História, 52, à conexão da História com a Literatura e apenas 1 discutindo a ligação da Literatura com ensino de História, intitulada *A utilização da Literatura no ensino de História: estabelecendo a trama como fronteira*, de Antonio Germano Magalhães Junior (ANPUH, 2007).

**Saiba mais** sobre o XXIV Simpósio Nacional de História. Os artigos que fazem o diálogo da Literatura com a História são os seguintes: *A constituição de jovens leitores de literatura nos meios populares*, de Ana Paula Carneiro Renesto; *A literatura e a cidade brasileira nos anos 90*, de Luciana Paiva Coronel; *A Literatura e a Narrativa Histórica*, de Antonio Paulo de Moraes Resende; *A memória vestida de romance: algumas questões sobre o Integralismo a partir da literatura*, de Silvia R. Ackermann; *A utilização da literatura no ensino de história: estabelecendo a trama como fronteira*, de Antonio Germano Magalhães Junior; *E... como é mesmo que o senhor frasêia? Livros, leituras sem livro e imagens da literatura de Guimarães Rosa*, de Bruno Flávio Lontra Fagundes; *Entre "o que foi" e "o que poderia ter sido": morte e memória na literatura amadiana*, de André Luiz Rosa Ribeiro; *Leituras transversais sobre a Inconfidência Mineira: Fontes lacunares e literatura nas Minas Gerais do século XVIII.*, de Marcus Vinícius Duque Neves; *Literatura e saber escolar: a recepção do modernismo nos livros didáticos (1930 – 1961.*, de Rita Sampaio; *Literatura portuguesa de resistência: a mulher, a guerra e o intelectual como armas de luta contra o salazarismo*, de Maria Antonia Dias Martins; *Metáforas da Cidade: as representações de Oeiras-PI na literatura de O. G. Rego de Carvalho*, de José Maria Vieira de Andrade; *O Corpo Supliciado: Dores e horrores da escravidão na literatura (1871-1895)*, de Rogério Ivano; *O Teatro do Oprimido na Aula de Literatura*, de Érica Rodrigues Fontes; *Quando o horror excita: a literatura catástrofe em Goiás*, de Eliézer Cardoso de Oliveira; *Representações da África e dos africanos em O Coração das Trevas – uma reflexão sobre literatura e imperialismo*, de Beatriz Polidori Zechlinski; *Saberes Impressos: Imagens de Civilidade em Literaturas Ordinárias (os livros de bolso/décadas de 60 e 70 do século XX)*, de Maria Teresa Santos Cunha; *Saneamento, Eugenia e Literatura: Os Caminhos Cruzados de Renato Kehl e Monteiro Lobato. (1914-1926)*, de Paula Arantes Botelho Briglia Habib; *Vida doméstica e patriarcalismo no final do Império e no pós-escravidão: as criadas na literatura pernambucana do período*, de Maciel Henrique Silva; *Visões sobre Vargas: aproximações e distanciamentos entre história, romance e literatura de cordel*, de Rafael Eisinger Guimarães; *A idéia de história em Machado de Assis e a promoção dos anônimos*, de Raquel Machado G. Campos; *Machado de Assis e o Espiritismo: uma análise dos elementos espíritas presentes em contos machadianos*, de Elaine Cristina Maldonado; *O olhar trágico-histórico: espelhos da crônica de Machado de Assis*, de Claércio Ivan Schneider; *A Cidade e o Dinheiro: pontes entre Simmel e Dyonélio Machado*, de Mauro Gaglietti; *Reflexões pertinentes ao estudo da intelectualidade: Retratando Dyonélio Machado*, de Marines Dors; *A Correspondência de Antônio de Alcantara Machado dom Alceu Amoroso Lima e Prudente de Moraes, Neto*, de Emery Marques Gusmão; *Platão e os Guaranis: uma análise da obra de Joseph Perramás à luz das utopias européias renascentistas e das teorias ilustradas sobre o Novo Mundo*, de Beatriz Helena Domingues; *José de Alencar, leitor de Karl Marx?*, de Valdeci Rezende Borges; *O Rio de Janeiro em três atos: Martins Pena, Alencar e Vasques*, de Antonio Herculano Lopes; *O Banquete do Faisão para Cavaleiros, Nobres e Outros Cristãos: Discurso e Espaço de Poder nas Mémoires de*

*Olivier de La Marche (1454)*, de Mariano de Azevedo Júnior; *O ateneu de raul pompéia uma perspectiva histórica da violência escolar*, de Joyce Mary Adam de Paula e Silva; *O Anti-Macunaíma: Mário de Andrade e a mitificação de Delmiro Gouveia*, de Dilton Cândido S. Maynard; *Narrativas de uma vida, escritas da história: (re)pensando a exaltação biográfica da experiência modernista do escritor Luís da Câmara Cascudo*, de Francisco Firmino Sales Neto; *Os jesuítas no processo de conquista da Capitania do Rio Grande – os olhares de Tavares de Lira e Câmara Cascudo*, de Bruna Rafaela de Lima; *Uma amizade, um discurso: a atuação intelectual de Henrique Castriciano e Luís da Câmara Cascudo na construção dos lugares generizados da Natal da Modernidade*, de João Carlos Vieira da Costa Cavalcanti da Rocha; *Entre o homem e o espaço: o regionalismo de Monteiro Lobato*, de Danyllo Di Giorgio M. da Mota; *Monteiro Lobato - A ação da Igreja Católica de Taubaté: a cidade, a escola e a imprensa como campos de tensão*, de Mauro Castilho Gonçalves; *Graciliano Ramos historiador?: a história de uma pequeníssima república*, de Francisco Fabiano de Freitas Mendes; (...)

(...) *Graciliano Ramos no cinema: representações do Brasil no século XX*, de Tania Nunes Davi; *O Mário de Andrade de "Número especial"*, de Cláudio Roberto Dornelles Remião; *Os Franciscanos e o Messianismo Régio na Crônica de D. João I*, de Fernão Lopes, de Adriana Maria de Souza Zierer; *Uma conquista sem santos: a ausência da Igreja na crônica de Ulrico Schmidl*, de Luis Guilherme Assis Kalil; *Uma imagem atlântica: o ilustrado em vestes jesuíticas*, Antonio Vieira por João Lúcio Azevedo e Capistrano de Abreu, de Eduardo Ferraz Felipe; *A conversão em três tempos: narrativa e experiência jesuítica na Província Jesuítica do Paraguai*, de Eliane Cristina Deckmann Flec; *Duas narrativas para um mito: Tiradentes nas obras de Lúcio José dos Santos e Francisco de Assis Cintra*, de Tereza Cristina Pereira Lima; *A produção da Família Brasileira através de uma Revista produzida em família: um estudo de gênero na experiência da Revista Feminina no início do século XX*, de Ana Carolina Eiras Coelho Soares; *A visão grega de Roma: Políbio e a tradução dos conceitos romanos*, de Claudia Beltrão da Rosa; *Dioniso: o divino da vida a partir da tragicidade da religião grega*, de Cristiane A. de Azevedo; *A leitura Tupinambá da alteridade: o mito sobre a origem da guerra*, de Juliana Fujimoto; *A memória vestida de romance: algumas questões sobre o Integralismo a partir da literatura*, de Silvia R. Ackermann; *Graça, Livre-Arbitrio e a Arte de Governar: Apontamentos sobre a Rázon del Instituto de la Religión de la Compañia de Jesús de Pedro de Ribadeneyra (1605)*, de Silvia Patuzzi; *Jornalismo, Fotografia e Romance na obra de José do Patrocínio: fronteiras da linguagem nas representações da Grande Seca de 1877*, de Felipe Ronner Pinheiro Imlau; *Os professores e seus romances: o estudo das obras ficcionais escritas por professores paulistas (1920-1935)*, de Dislane Zerbinatti Moraes.

Este encontro teve como objetivo discutir territórios físicos, teóricos e metodológicos. Assim, foram relevantes as discussões levantadas sobre imigração, etnicidade, identidade nacional e formação da sociedade brasileira, a História da África, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, narrativas e linguagens no ensino de História, cultura, política, religião, entre outras.

Neste momento, cabem algumas considerações sobre tal evento. Primeiro, os Anais dos Simpósios de História foram publicados, em sua maioria, na forma de caderno de resumos, fato este que se explica pela proporção que adquiriu o evento, contando com milhares de trabalhos a serem avaliados pelos organizadores do Simpósio. Devido ao grande

número de trabalhos apresentados, tornou-se inviável para a ANPUH a publicação dos artigos completos; as exceções podem ser conferidas no XVII Simpósio (*História e Utopias*), o XIX Simpósio (*Historia e Cidadania*) e o XX Simpósio (*História: fronteiras*). Porém, o avanço tecnológico veio colaborar e amenizar este problema, podendo-se constatar que o XXII Simpósio (*História, narrativa e acontecimento*), o XXIII Simpósio (*História: Guerra e Paz*) e o XXIV Simpósio (*História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos*) tiveram seus trabalhos disponibilizados em CD-ROM ou em sites oficiais do evento.

Quando nos deparamos com os números do Simpósio Nacional de História da ANPUH Nacional, conseguimos visualizar o crescimento do evento nos últimos trinta anos e compreender que isso reflete também o interesse crescente dos historiadores pelas pesquisas no Brasil, ocasionado pela abertura e aceitação de trabalhos voltados ao ensino de História, no início dos anos 1980, e o empenho de alguns historiadores como Déa Fenelon (1983) e Marcos Silva (1984) para que isto acontecesse. Outro fato a ser considerado é a busca pelo aprimoramento da formação profissional, revelando um maior interesse dos graduandos e pós-graduados pelas pesquisas, levando a um aumento também das publicações em revistas especializadas e livros. E, por último, o desenvolvimento da informática e novas formas de mídias, que favoreceram a produção de artigos e viabilizaram as suas publicações, podendo ser observado pela comparação no número de trabalhos publicados até 1995 e os publicados a partir de 1997, revelando um aumento de 237 % de trabalhos apresentados.

Analisando a tabela, verificamos como foram realizados os Encontros, comparamos os Eventos e fizemos algumas observações em relação às publicações que envolvem a Literatura com a História. Em relação aos números é importante salientar que na maioria dos casos os dados se referem apenas a artigos publicados.

**Tabela 1** – Encontros da ANPUH Nacional

| <b>Simpósios</b> | <b>Ano de realização</b> | <b>Quant. de artigos</b> | <b>Artigos sobre ensino</b> | <b>Percentual aprox. (%)</b> | <b>Artigos sobre Lit/Hist</b> | <b>Percentual aprox. (%)</b> |
|------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| X                | 1979                     | 60                       | 11                          | 18,3                         | 0                             | 0                            |
| XI               | 1981                     | 68                       | 5                           | 7,3                          | 0                             | 0                            |
| *XII             | 1983                     | -                        | -                           | -                            | -                             | -                            |
| XIII             | 1985                     | 93                       | 8                           | 8,6                          | 1                             | 1,0                          |
| XIV              | 1987                     | 206                      | 20                          | 9,7                          | 9                             | 4,3                          |
| XV               | 1989                     | 85                       | 8                           | 9,4                          | 2                             | 2,3                          |
| XVI              | 1991                     | 108                      | 37                          | 34,2                         | 19                            | 17,5                         |
| XVII             | 1993                     | 650                      | 7                           | 1,0                          | 2                             | 0,3                          |
| XVIII            | 1995                     | 591                      | 20                          | 3,3                          | 20                            | 3,3                          |
| XIX              | 1997                     | 1400                     | 82                          | 5,8                          | 41                            | 2,9                          |
| XX               | 1999                     | 2105                     | 138                         | 6,5                          | 67                            | 3,1                          |
| XXI              | 2001                     | 2500                     | 62                          | 2,4                          | 54                            | 2,1                          |
| XXII             | 2003                     | 1800                     | 182                         | 10,1                         | 44                            | 2,4                          |
| XXIII            | 2005                     | 2400                     | 253                         | 10,5                         | 70                            | 2,9                          |
| XXIV             | 2007                     | 2700                     | 191                         | 7,0                          | 52                            | 1,9                          |

**Fonte:** Primária

\* Não tivemos acesso ao encontro de 1983.

No início dos anos 1980, foi possível observar que não houve muito interesse por parte dos pesquisadores na relação Literatura/História. No entanto, a partir do momento em que os historiadores passaram a rever seus conceitos teórico-metodológicos, como foi o caso de Nicolau Sevcenko (1985), defendendo a utilização da literatura enquanto fonte histórica, e outros reconhecendo a sala de aula como local de produção de conhecimento, essa realidade mudou, possibilitando o surgimento de novas práticas de ensino com maior liberdade e participação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Como se observa na tabela 1, em meados dos anos 1980, encontramos registrados os primeiros trabalhos que envolvem estas duas disciplinas, e nas décadas seguintes se observa a permanência do tema no evento, sempre variando entre 2% e 3% em

relação aos trabalhos apresentados, sendo a exceção o ano de 1991, momento em o percentual atinge o índice de 17%, revelando que o interesse pelo assunto permanecia presente. Dos trabalhos que envolvem a Literatura e a História, muitos procuraram demonstrar através das experiências de sala de aula como se dá a construção do conhecimento histórico, ou simplesmente discutiram as fronteiras entre estas disciplinas. De uma forma ou de outra, contribuíram, fornecendo informações valiosas que servirão de fontes para pesquisadores da área.

Nas últimas décadas, pode-se constatar que houve um crescimento gradual na quantidade de artigos publicados, mas o número de trabalhos sobre o ensino de História diminuiu entre os anos de 1993 a 2001 em relação aos anos 80, podendo ser explicado pela criação de Eventos específicos, como foi o caso do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (1993), fazendo com que houvesse uma distribuição de trabalhos entre os três Eventos. Mas mesmo com essa possibilidade, a partir de 1997 com a criação do GT de Educação e Ensino de História observa-se um novo crescimento na quantidade de artigos publicados, alcançando em 2003 e 2005 um número superior a 10%.

Neste momento, apresentaremos um pequeno histórico do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e suas prováveis contribuições para este trabalho.

### 1.1 ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História surgiu da necessidade que profissionais ligados ao ensino de História sentiram de criar um espaço de diálogo entre o ensino fundamental, médio e a universidade.

Neste período, no final dos anos 1980, havia a emergência de reavaliar as práticas de ensino como um todo e identificar possibilidades novas que se adequassem àquele momento vivido, de reestruturação do país e da própria educação, fortalecendo e ampliando a discussão sobre a produção de conhecimento que se dava na sala de aula.

Entendemos o surgimento do Seminário “Perspectivas do Ensino de História” (assim foi chamado o primeiro encontro), como uma consequência do período de

“transição democrática”, da necessidade de se discutir a função educativa da História nas escolas e de uma ampliação documental (filmes, literatura, informática). Diante de tudo isso, podemos constatar o grande interesse por parte dos profissionais da área na realização do Encontro.

O I Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi realizado no ano de 1988 na Universidade de São Paulo, tendo na apresentação dos Anais, realizada pela professora Elza Nadai, a justificativa da realização do evento, tendo em vista as mudanças que a disciplina estava vivenciando no ensino de 1º e 2º graus, em relação à definição de seu papel na educação dos alunos e no abandono de práticas consideradas “tradicionais” que valorizavam a história oficial e política, deixando em segundo plano, grupos sociais desprivilegiados e marginalizados que, neste final de década, reivindicavam uma escola mais inclusiva e voltada aos interesses da sociedade (PERSPECTIVAS, 1988, p. 1).

Tornava-se claro que o interesse do Encontro era a abertura de um espaço específico para a discussão sobre a formação de professores de História e a troca de experiências relativas ao ensino da disciplina. Necessidade esta, comprovada pelo número de inscritos no evento totalizando 804 inscritos sendo que 734 efetivamente participaram.

Foram publicados 61 trabalhos, divididos da seguinte forma: Problemas da formação do professor de História (3 trabalhos); Ensinar História na América: Balanço crítico (4 trabalhos); Perspectivas do ensino de História no Brasil (4 trabalhos); cursos sobre História e Linguagens (9 trabalhos); Apresentação e discussão de pesquisas e práticas de sala de aula (41 trabalhos). Neste momento constatamos a presença de 2 trabalhos envolvendo a Literatura no ensino de História (*Literatura e Ensino de História*, de Afrânio Mendes Catani; *Escravidão na Literatura infantil*, de Carmen Lucia Tindô Ribeiro Secco e Edna Maria dos Santos) que serão analisados mais adiante, seguindo os nossos objetivos na pesquisa.

Nas considerações finais a professora Elza Nadai, de forma entusiástica, conclui que:

A realização desse Seminário, pela Faculdade de Educação, com o apoio da ANPUH, do Departamento de História da USP e da APEOESP, foi uma resposta aos insistentes apelos de professores endereçados à nossa associação. No Simpósio da ANPUH, de 1987, em Brasília, foi acolhida uma proposta no sentido de se fazer um Encontro sobre Ensino de História, além de se publicar um número da Revista Brasileira de História, dedicada ao ensino de História. Para nossa surpresa, o número de participantes foi maior do que o esperado [...]. Houve, ate mesmo, no 1º dia, recusa de inscrições, em virtude das limitações do espaço físico. O interesse, a

presença e o volume de trabalho apresentado demonstram que existe um vazio na questão do ensino de História, havendo, portanto, necessidade de Encontros, com certa regularidade, o que sugere a sua continuidade (PERSPECTIVAS, 1988, p. 13).

Os Encontros nacionais Perspectivas do Ensino de História tornaram-se um lugar importante de articulação e reflexão sobre o ensino de história envolvendo professores/pesquisadores dos três níveis de ensino. Em âmbito nacional os Encontros permitiram que pesquisadores do Brasil e do exterior pudessem publicar e dialogar sobre as trajetórias de suas pesquisas e sobre a formação profissional. Outro importante objetivo vem sendo alcançado nas edições bianuais do Perspectivas: a possibilidade de renovação das práticas pedagógicas dos professores nos três níveis de ensino: fundamental, médio e superior.

O II Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi realizado entre os dias 12 e 15 de fevereiro de 1996, organizado pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Ciências Humanas do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, e contou com o apoio do Departamento de História da USP e ANPUH- Núcleo Regional de São Paulo.

O Encontro teve como tema central de discussão o Currículo da área de História, por conta das mudanças que estavam ocorrendo naquela época, e que procuravam “definir em 1995, por parte do poder central educacional (MEC) proposta de currículo uniforme ou mínimo – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)”. Estas propostas de mudanças curriculares geraram uma série de indagações dos profissionais da área sobre o futuro da disciplina escolar (PERSPECTIVAS, 1996, p. 7).

Privilegiando o tema, algumas questões foram dignas de reflexão, como, por exemplo, a relação entre os três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), os problemas de articulação, o papel do professor frente às mudanças e reformulação de conteúdos, questões sobre o processo de aprendizagem, as práticas de ensino e utilização de materiais didáticos, entre outros.

Participaram do evento, nos quatro dias, cerca de 650 pessoas de diferentes níveis de ensino e vários estados brasileiros e alguns da Argentina. Os trabalhos, totalizando 118, foram divididos da seguinte forma: 15 cursos pré-encontro de características introdutórias; 6 Conferências e Mesas-Redondas; 14 Grupos de Trabalho; 24 Comunicações Coordenadas e 59 Individuais e, ainda, pesquisas de pós-graduação na área de ensino (PERSPECTIVAS, 1996, p. 8-9).

Deste montante foram publicados 81 trabalhos: 01 Conferência sobre o tema História, Política e Ensino; 12 Mesas-Redondas discutindo Políticas Públicas, Currículo e Conhecimento Histórico, Formação de Professores, Cotidiano escolar e Imagens no Ensino; 06 Cursos abordando o Currículo de História, Práticas e Metodologias de Ensino, Memória, Linguagens e Poder; 10 Grupos de Trabalho questionando as Práticas e Metodologias de Ensino em todos os níveis de Ensino, Ensino de História nas Aldeias Indígenas, Formação de Professores, História local e regional, Memória, documento e Ensino de História; 09 Comunicações Coordenadas debatendo Práticas e Metodologias de Ensino; 43 Comunicações Individuais analisando a Formação de Professores e Currículos de História, Teorias e Métodos de ensino-aprendizagem, História no ensino fundamental e médio, Ensino de História local e regional, Linguagens e relatos de experiências no ensino de História e História Social e ensino. Neste Encontro localizamos apenas um artigo que envolvia a Literatura no ensino de História, com o tema *História, Cinema e Literatura: relato de uma experiência didática*, de autoria de Afrânio Mendes Catani, que será analisado no próximo capítulo.

O III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História aconteceu nos dias 20, 21, 22 e 23 de julho de 1999, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em Curitiba, capital do Estado.

Infelizmente não obtivemos informações sobre a quantidade de trabalhos inscritos e apresentados neste evento, mas, na apresentação do mesmo, obtivemos a orientação de que foram publicados 82 trabalhos, divididos de acordo com os seguintes temas: 03 sobre as Perspectivas da Educação Contemporânea, discutindo o ensino de História e o conhecimento histórico; 09 sobre a Formação de Professores; 10 relacionados à Produção do Conhecimento e Ensino de História; 09 sobre A Produção Historiográfica e o Livro Didático; 04 sobre História Local e Ensino de História; 07 discutindo o Currículo e Ensino de História; 12 sobre Linguagens e ensino de História; 10 sobre Memória e Ensino de História; 06 sobre o Uso Escolar de Fontes Históricas; 05 sobre a História do Ensino de História e 07 Relatórios dos Grupos de Trabalho (PERSPECTIVAS, 1999).

Observamos que no grupo de Linguagens e Ensino de História foi publicado apenas um trabalho que utiliza a Literatura no ensino de História, sob o título *A construção do gigante nacional na Literatura historiográfica do Rio Grande do Sul (1937-1945)* que será analisado mais adiante.

O IV Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) de 23 a 26 de abril de 2001 em Ouro Preto, Minas Gerais.

Em conformidade com os objetivos firmados nos primeiros Encontros e privilegiando o diálogo entre os três níveis de ensino, o evento pôde contar com 10 mesas redondas, 09 cursos e mais 16 grupos de trabalhos, assim distribuídos: 04 trabalhos discutiam os Livros Didáticos e Paradidáticos; Literatura e Ensino de História (sem trabalhos); 05 sobre Imagens, Cinema, TV e Ensino de História; 09 de História Local e Ensino de História; 09 relacionados ao Currículo e Práticas Pedagógicas; 02 sobre o Ensino de História e Cultura Material; 01 discutindo o Tempo e Ensino de História; 04 sobre a Educação Histórica nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 02 sobre Política e Ensino de História; 01 de Avaliação no Ensino de História; 02 sobre Música e Ensino de História; 01 discutindo Documentos Escritos e Práticas de Leitura; 03 sobre Memória, Fontes Orais e Ensino de História; 04 discutindo Fronteiras Interdisciplinares no Ensino de História; 04 relacionados a Arquivos, Museus e Ensino de História, totalizando assim 70 trabalhos (PERSPECTIVAS, 2001).

Além dos temas tradicionalmente abordados, o evento apresentou um número maior de grupos de trabalhos e novos temas do que o evento anterior, mostrando a preocupação em acompanhar as mudanças propostas pela sociedade científica da época.

Neste encontro, mesmo tendo um grupo de trabalho específico dedicado à Literatura no Ensino de História, nenhum trabalho foi apresentado. Porém, no GT Fronteiras Interdisciplinares no Ensino de História foi possível constatar a existência de um trabalho discutindo o diálogo entre a Literatura e a História sob tema *História e Literatura: divergências, convergências*, de Roberto Carlos dos Santos.

No período de 26 a 29 de julho de 2004, foi realizado na cidade do Rio de Janeiro, na UERJ, o V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História com o tema “Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas”.

O evento foi organizado por um conjunto de doze profissionais ligados a instituições de ensino e pesquisa fluminenses – UFRJ e UERJ, UFES, UFF, PUC-Rio e Colégio Pedro II. Desta vez a participação no encontro foi ampliada para professores dos cursos de graduação, aqueles que lecionam disciplinas na área de ciências humanas e os que atuam nas séries iniciais da educação básica ou em espaços alternativos, como vestibulares

comunitários, projetos de alfabetização de adultos, projetos culturais, Movimento Sem Terra, entre outros (PERSPECTIVAS, 2004, p. 1).

Na abertura do encontro colocou-se como um dos objetivos abrir espaço para homenagear professores de História que muito contribuíram no campo da pesquisa e do ensino de História, entre eles, as professoras Elza Nadai, e Déa Ribeiro Fenelon.

O encontro contou com 542 participantes inscritos, demonstrando o crescente interesse pela área do ensino de História no país. Foram realizadas 18 mesas redondas, 16 cursos e apresentados 99 trabalhos, divididos em 03 grandes temas: Sujeitos (28 trabalhos), Saberes (25 trabalhos) e Práticas (46 trabalhos). Todo o conteúdo do encontro foi gravado em cd e disponibilizado aos participantes.

Neste evento, que contou com a participação total de 133 trabalhos apresentados, constatamos a presença de três trabalhos sobre a Literatura no ensino de História. São eles: *Literatura e História na construção da memória*, de Ana Maria Ribas Cardoso e Silvana Bandoli Vargas; *Os perigos do uso dos cronistas como fonte histórica: o caso da invasão holandesa ao Brasil – 1630-1654*, de Frank dos Santos Ramos; *A Tagarelice de Macedo e o ensino de História do Brasil*, de Dislane Zerbinatti Moraes.

O VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História foi realizado na cidade de Natal (UFRN), Rio Grande do Norte, entre os dias 10 e 13 de outubro de 2007, sob o tema: “História: Múltiplos Ensinos e Múltiplos Espaços”. O evento apresentou 11 grupos de trabalho, 148 comunicações, 12 mesas redondas, 19 minicursos, totalizando 179 trabalhos apresentados.

Nestes trabalhos, foram debatidas questões sobre os livros didáticos, produção do conhecimento histórico, currículo, políticas públicas e ensino de História, História local e ensino de História, a relação ensino profissionalizante-vestibular-ensino médio, formação de professores, patrimônio e memória, e nova linguagens no ensino de História (PERSPECTIVAS, 2007). Encontramos, entre os vários assuntos discutidos neste evento, 05 trabalhos que valorizam o diálogo com a Literatura no ensino de História.

**Saiba mais** sobre o VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História. Os artigos publicados neste evento foram os seguintes: *O cordel como fonte documental para o ensino de História*, de Maria Ângela de Faria Grillo; *Narrativa literária e narrativa histórica: um estudo das representações da História em romances populares femininos*, de Dislane Zerbini Moraes e Patricia Aparecida do Amparo; *Uma página apenas!: A Literatura incitando o ensino da História*, de Francisco Fabiano de Freitas Mendes; *Ensino de História, pintura e Literatura: o cotidiano dos escravos no Brasil do século XIX*, de Maria da Luz da Silva; *A Literatura na produção do conhecimento histórico escolar*, de Ademar Firmino dos Santos e Cristiano

No momento é interessante analisarmos os números do evento, dispostos na tabela abaixo.

O Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História surge em meio a estas mudanças de paradigmas dos anos 80, visando à melhoria na formação de professores e à inserção de novas metodologias que contribuíssem para a produção do conhecimento histórico dos alunos.

**Tabela 2** – Encontros “Perspectivas”

| Encontros | Ano de realização | Quant. de artigos | Artigos sobre Lit/Hist | Percentual aprox. (%) |
|-----------|-------------------|-------------------|------------------------|-----------------------|
| I         | 1988              | 61                | 2                      | 3                     |
| II        | 1996              | 81                | 1                      | 1                     |
| III       | 1999              | 82                | 1                      | 1                     |
| IV        | 2001              | 70                | 1                      | 1                     |
| V         | 2004              | 133               | 3                      | 2                     |
| VI        | 2007              | 179               | 5                      | 2                     |

Fonte: Primária.

Consultemos a tabela, acima, na qual estão dispostas as informações relativas aos números de trabalhos apresentados nos Eventos realizados de 1988 a 2007. Nesta, encontramos uma coluna com os números de artigos publicados nos Eventos que

tratam da conexão da Literatura com a História. Sendo este o nosso foco no trabalho, atentemo-nos a tais informações.

Observa-se que, em 20 anos de existência do Encontro Perspectivas do Ensino de História, a quantidade de trabalhos apresentados cresceu em torno de 294%, apresentando entre os anos de 2001 e 2004 o maior índice de aumento: 190%. Com isso, confirma-se o que foi comentado, anteriormente: o aumento do número de trabalhos na área de ensino é ocasionado pelo crescente interesse em discutir questões teóricas e práticas que possam contribuir para a formação profissional da área.

Na relação Literatura/História, o evento se mostrou ainda pouco fértil, podendo ser observado que no primeiro encontro o tema aparece em 3,2% dos trabalhos e nos três eventos seguintes, apresenta uma queda chegando a casa de 1% voltando a crescer nos últimos Eventos (2004 e 2007) com percentual 2,2% e 2,7%, respectivamente, o que representa uma participação com oscilações e ainda acanhada.

A maioria dos trabalhos fez a relação entre a Literatura e o ensino de História buscando o aprimoramento do conhecimento histórico, com a exceção de alguns autores que pretenderam apenas fazer a análise teórica sobre a ligação da Literatura com a História, o que nos aponta a iniciativa da maioria dos professores em introduzir novas práticas de ensino.

A seguir iremos comentar a origem do Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.

## 1.2 ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Os objetivos do Encontro de Pesquisadores do Ensino de História estão voltados à discussão teórica, metodológica e divulgação dos resultados das pesquisas sobre o ensino de História, realizadas tanto no Brasil como no exterior. O seu primeiro evento foi realizado em 1993.

Após verificarmos os objetivos principais dessa entidade, passaremos a analisar os Anais de seus Encontros no intuito de encontrar trabalhos que promovam o diálogo da História com a Literatura voltada para o ensino e detectar de que forma estes

profissionais percebem a produção do conhecimento em sala de aula através desta utilização interdisciplinar.

O I Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH) foi realizado em Uberlândia (MG), em 1993, idealizado pelas professoras Selva Guimarães Fonseca, Mara Rúbia Alves Marques e Silma do Carmo Nunes, quando, a partir desse momento, escolheu-se como objetivo dos Encontros a consolidação do campo de pesquisa em ensino de história através do diálogo com estes profissionais, pretendendo ampliar as fronteiras teórico-metodológicas da área, ou, para usarmos as palavras da professora Lana Mara de Castro Siman (PESQUISADORES, 2006, p.17):

- Promover um espaço de interlocução e trocas entre os pesquisadores do ensino de História no Brasil.
- Aprofundar o balanço acerca das pesquisas no campo do ensino de História, identificando problemas, temáticas e abordagens teórico-metodológicas, de modo a dar maior clareza às especificidades desse campo de pesquisa;
- Ampliar e consolidar relações entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores estrangeiros;
- Refletir sobre as contribuições que as pesquisas em ensino de História têm dado a seu ensino, à aprendizagem e a difusão da educação histórica dentro e fora da escola.

Perceber como está a pesquisa na área de ensino de História, divulgar e trocar informações entre os pesquisadores do Brasil e de outros países, tornam-se essenciais para os organizadores deste evento. Infelizmente, os trabalhos apresentados neste encontro não foram publicados, impossibilitando-nos de fazer o levantamento de informações sobre a quantidade de artigos apresentados sobre o ensino de História e de verificar se existiu algum trabalho envolvendo a Literatura no ensino de História, promovendo a produção do conhecimento histórico.

Realizado em 1995, na UFF – RJ, o II Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História reuniu no Rio de Janeiro 25 trabalhos em 5 linhas de pesquisas (Currículo, Ensino e Aprendizagem, Formação do Professor, Metodologia, Recursos Auxiliares de Ensino). Nessa ocasião, segundo Zamboni (2005, p.40-41), foram confirmados os objetivos iniciais do evento:

- Este seria um fórum de apresentação de pesquisas realizadas na área do ensino de História;
- Os participantes seriam todas as pessoas que estão pesquisando esta

- temática, pós-graduandos, professores do ensino fundamental, médio e superior, mestrados e doutorandos;
- A periodicidade dos encontros seria bienal e a escolha do local seria feita na Assembléia Geral;
  - O encontro de pesquisadores se diferenciaria do “Seminário Perspectivas do Ensino de História” que atende todos os professores de História, independente do nível de ensino.

Observou-se que o maior número de trabalhos se concentrava no tema de Ensino e Aprendizagem (07 trabalhos), seguido por Recursos Auxiliares de Ensino (07 trabalhos que incluíam filmes, literatura e imagens), Metodologia (03 trabalhos), Formação do Professor e Currículo (04 trabalhos cada). Pela quantidade de trabalhos pode-se observar que o maior interesse dos pesquisadores foi o tema Ensino e Aprendizagem, revelando a disposição desses em compreender como se dava a produção do conhecimento (PESQUISADORES, 1995, p. 9-10).

O III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História foi realizado nos dias 15,16 e 17 de setembro do ano de 1997 em Campinas, na UNICAMP, contando com 07 linhas de pesquisas (Currículo, Formação do Professor, História da América, História do

Ensino de História, Identidades Culturais, Linguagens Alternativas e Livro Didático) e 88 pesquisas apresentadas. Nesse evento podemos contar com a ampliação de quatro novas linhas de pesquisas (Identidades Culturais, História da América, História do Ensino de História e Livro Didático), a substituição da linha denominada Recursos Auxiliares pelas Linguagens Alternativas e a retirada das linhas Ensino e Aprendizagem e Metodologia (ZAMBONI, 2005, p. 41-42).

Segundo Zamboni, os destaques desse evento foram os relacionados ao tema de Formação do Professor (aproximadamente 24) e Currículo (aproximadamente 13), que obtiveram um acréscimo considerável de trabalhos em relação ao encontro anterior - o que poderia ser explicado pelas políticas públicas para a educação, mudança de currículo e licenciatura -, seguidos ainda por Linguagens Alternativas (aproximadamente 21), Identidades Culturais (aproximadamente 12), Livro Didático (aproximadamente 09), História do Ensino de História (aproximadamente 06), História da América (aproximadamente 03)<sup>4</sup>. Percebe-se que o tema Linguagens Alternativas, que inclui os trabalhos sobre Literatura, tem uma

---

<sup>4</sup> Dados retirados dos gráficos elaborados pela autora do artigo

quantidade grande de pesquisas, porém não foram encontrados artigos envolvendo a Literatura no ensino de História na edição publicada pelos organizadores do evento.

Em sua apresentação, a professora Ernesta Zamboni ressalta a qualidade dos trabalhos publicados e apresentados em congressos sobre o ensino de História, indicando como alguns dos motivos para o crescente interesse pela pesquisa desta área:

- a) uma melhor definição e ampliação dos objetos de estudo;
- b) o uso dos referenciais teóricos e construção de metodologias que são tecidas a medida que o trabalho se desenvolve e não pré-determinadas;
- c) o ensino de História como uma área de pesquisa foi reconhecida pelas associações científicas como a ANPUH e a ANPED. No Encontro Nacional da ANPUH, ocorrido em Brasília, em 1997, foi criado um grupo de trabalho sobre o ensino de História;
- d) estudos relacionados à História das disciplinas deram um forte incentivo à pesquisa e a comunidade acadêmica passou a aceitar o estudo das disciplinas, que compõem o currículo do ensino fundamental e médio, como linha de pesquisa (PESQUISADORES, 1997, p. 8-9).

São vários os motivos do aumento de interesse pela área de ensino de História no Brasil nos últimos anos. Somados aos apresentados acima, poderíamos acrescentar a expansão da informática e da internet, que tem um poder grande de divulgação de informações na sociedade e, também, ao fato de a economia se encontrar estabilizada, tornando a compra de livros um pouco mais acessível ao público, que tem demonstrado mais interesse no assunto.

Nos dias 11, 12 e 13 de outubro de 1999, realizou-se na universidade UNIJUÍ, no Rio Grande do Sul, o IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História que, seguindo a tendência dos Eventos anteriores, aumentou as linhas de pesquisas e de trabalhos apresentados. Esse evento pôde contar com 107 pesquisas e 10 linhas de pesquisas, sendo como novos temas: Tempo Histórico, Políticas Públicas voltadas para a educação, Museus, História da Educação e Produção do Conhecimento Histórico. Constatamos que o grupo de discussão que abordou o tema Produção do Conhecimento obteve 38 trabalhos (o maior número de trabalhos publicados), seguido pelo grupo de Formação de Professores com 16 e apenas 1 fez a ligação da História com a Literatura sob tema *A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a Literatura*, de Maria Carolina Galzerani, observando como se dá a organização do conhecimento histórico.

Os objetivos deste evento foram discutir a relação ensino-aprendizagem em seus vários níveis educacionais, formação de professores, pesquisa e ensino de História.

De 08 a 11 de outubro de 2001, foi realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o V Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. O evento contou com 06 mesas redondas (Política Educacional Global, Ensino de História e Formação do Professor de História; Participação da Comunidade, Ensino de História e Cultura Histórica; Relação Conteúdo e Metodologia de Ensino de História; Historiografia e Ensino de História; A Pesquisa sobre o Ensino de História: definição e características; Novos Registros e Metodologias Contemporâneas na Produção do Conhecimento Histórico) e 08 grupos de trabalho (Currículos; Formação de professores; História do Ensino de História; Linguagens Alternativas; Livros didáticos; Novas tecnologias; Produção do Conhecimento Histórico e Ensino de História na 1ª fase do Ensino Fundamental) (PESQUISADORES, 2001).

Neste momento de troca de experiências, contabilizamos 101 trabalhos apresentados, sendo que apenas 01 fazia a discussão da relação entre Literatura e História.

Realizado no período de 01 a 05 de setembro de 2003 na Universidade Estadual de Londrina (UEL), o VI ENPEH – Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História apresentou um balanço positivo em seus resultados, na ocasião, em comemoração aos 10 anos de sua existência. Foi justamente em referência a esse momento marcante que o evento recebeu o nome “10 anos: Um balanço”, com a intenção de fazer um levantamento dos trabalhos desenvolvidos e considerar os rumos do ensino de História no Brasil. Na ocasião realizaram-se 01 conferência internacional, 04 mesas redondas, 03 reuniões temáticas acerca do ensino de História do Brasil, somando-se aproximadamente 150 trabalhos, distribuídos em 13 grupos de discussão, além das atividades culturais, lançamento de livros e a Assembléia do Encontro.

As atividades foram muitas e fizeram pensar o ensino de História nos dez anos seguidos, como no balanço realizado pela professora Selva Guimarães Fonseca no artigo *Um balanço dos dez anos de Encontros Nacionais de Pesquisadores na área de ensino de História*, no qual apresenta os anos 1990 como sendo uma década de grandes mudanças e, segundo ela, a partir deste período, as lutas em torno de uma nova política educacional e a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provocaram mudanças em algumas das dimensões do ensino de História, entre elas:

- A consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental;
- A extinção das disciplinas Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política do Brasil e Estudos Sociais e Estudos dos Problemas

- Brasileiros, em 1995, durante o governo Itamar Franco;
- A paulatina extinção dos Cursos de Licenciatura Curta em Estudos Sociais;
  - A instituição e aperfeiçoamento do processo de avaliação dos livros didáticos por meio da criação da Comissão Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos, em 1994, durante o governo Itamar Franco e continuado pelos governos posteriores;
  - A promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96 que estabelece: Artigo 26º: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia, da clientela.
  - § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.
  - A elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
  - Reformas curriculares em vários sistemas educacionais e municipais de ensino;
  - Consolidação dos sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem nos vários níveis de ensino: Provão (ensino superior), ENEM (ensino médio), SAEB (ensino fundamental);
  - Consolidação de sistemas de avaliação da aprendizagem em vários estados da federação, como por exemplo, o SARESP em São Paulo e SIMAVE em Minas Gerais;
  - Instituição de processos alternativos de ingresso no ensino superior, exemplo, o pioneiro sistema da UFSM, o PAS na UNB e PAIES na UFU;
  - Elaboração e implementação das Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de História e a Formação de Professores da Educação Básica (FONSECA, 2005, p.33-34)

Como observamos, as mudanças foram muitas; portanto, se parássemos para analisar cada uma das propostas fugiríamos muito do objetivo deste trabalho. No entanto, todas estas mudanças propiciaram a redefinição do ensino de História no Brasil em todos os níveis, fosse o fundamental, médio ou superior, abrindo espaço para novas abordagens, novas metodologias de ensino que também acabariam contemplando o uso da Literatura e as suas várias possibilidades no ensino de História.

No mesmo evento, em artigo intitulado *Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas*, Ernesta Zamboni (2005, p. 37-39) faz uma retrospectiva analisando os Encontros realizados desde o primeiro, em 1993, e nesse artigo a autora revela que as pesquisas no ensino de História vêm aumentando cada vez mais e são multidisciplinares, envolvendo várias áreas do conhecimento, como história, educação, antropologia, comunicação, geografia, entre outras.

Zamboni comenta que os primeiros trabalhos sobre o ensino de História fora do país apareceram na década de 60 e 70 no Canadá e esses textos se restringiam às técnicas a serem utilizadas em sala de aula. No Brasil, apenas na década de 80 o ensino de História teve um maior destaque devido, principalmente, à atuação da Dra Déa Fenelon, na época professora da UNICAMP, que levou às reuniões da ANPUH Nacional a discussão da produção do conhecimento histórico nas salas de 1º e 2º graus, conseguindo com que se publicassem tais artigos na Revista Brasileira de História. A partir dessa década o interesse pela área vem se ampliando muito, gerando grandes expectativas para o ensino de História e para os pesquisadores.

O evento VII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, sob o tema *Novos problemas e Novas Abordagens* foi realizado em Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FE-UFMG) no período de 13 a 17 de fevereiro de 2006. Nessa ocasião, foram reunidos pesquisadores de ensino de História de todo o Brasil, participantes de grupos de pesquisas, além de estudantes de pós-graduação e de graduação vinculados a pesquisadores participantes do encontro, totalizando “177 inscritos, sendo 36 de graduação, 12 de especialização, 68 do mestrado e 61 do doutorado”, com uma maior concentração de participantes advindos da região sudeste e sul (57% e 24% respectivamente), e os outros 19% localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Sul.

Na ocasião, foram apresentados noventa e quatro trabalhos, divididos em 10 Grupos de Trabalho, constando de uma publicação dos relatórios dos Grupos de Trabalho e um CD- ROM com a conferência de abertura de Nicole Tutiaux-Guillon e demais artigos. Os Grupos de Trabalho foram assim distribuídos:

GT 1 – Aprendizagem em História: cognição, cultura e linguagem (coordenado por Lana Mara de Castro Siman e Beatriz Aisenberg – Argentina): treze trabalhos.

GT 2 – Currículos e ensino da História (coordenado por Kátia Abud e Maria do Carmo Martins): seis trabalhos.

GT 3 – Educação Histórica (coordenado por Maria Auxiliadora Schimidt, Marlene Cainelli, Tânia Garcia e Isabel Barca – Portugal): quinze trabalhos.

GT 4 – Ensino de História das Américas e nas Américas (coordenado por Maria de Fátima Sabino Dias e Silvia Finocchio – Argentina): Cinco trabalhos.

GT 5 – Formação do professor de História (coordenado por Selva F. Guimarães e Cláudia Ricci): quinze trabalhos.

GT 6 – História do ensino de História (coordenado por Arlette Gasparello): oito trabalhos.

GT 7 – Livro didático: produção e uso dos saberes escolares (coordenado por Kazumi Munakata): onze trabalhos.

GT 8 – Memória, tempo e História no ensino de História (coordenado por Maria Carolina Bovério e Sonia Miranda): oito trabalhos.

GT 9 – Representações e usos sociais da História no ensino (coordenado por Ernesta Zamboni e Luiz Fernando Cerri): cinco trabalhos.

GT 10 – Saberes escolares e saberes docentes (coordenado por Ana Maria Monteiro e Helenice Ciampi): oito trabalhos (PESQUISADORES, 2006, p.21).

Podemos observar que houve uma maior concentração de trabalhos em determinadas temáticas, fato que revelava um interesse maior dos pesquisadores por certos assuntos que estavam em discussão naquele momento, como exemplo, Formação do professor de História (17%), Aprendizagem em História: cognição, cultura e linguagem (14%), Educação Histórica (13%). Neste evento encontramos um artigo que faz a conexão da Literatura com a História, intitulado *O texto literário no livro didático e paradidático de História: usos e apropriações*, de Dislane Zerbinatti, que será analisado mais adiante.

Faremos agora uma breve análise dos dados colocados na tabela sobre o evento e seus interesses de pesquisas.

O Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História buscou, desde sua criação, valorizar a discussão teórica e metodológica na área de ensino e, principalmente, divulgar novas pesquisas que venham contribuir para o desenvolvimento da disciplina. A seguir iremos analisar a tabela com todos os Eventos e suas respectivas publicações.

**Tabela 3 - Encontros “Pesquisadores”**

| <b>Encontros</b> | <b>Ano de realização</b> | <b>Quant. de artigos</b> | <b>Artigos sobre Lit/Hist</b> | <b>Percentual aprox. (%)</b> |
|------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| I*               | 1993                     | -                        | -                             | -                            |
| II               | 1995                     | 25                       | 0                             | 0                            |
| III              | 1997                     | 88                       | 0                             | 0,0                          |
| III              | 1997                     | 88                       | 0                             | 0,0                          |
| V                | 1999                     | 107                      | 1                             | 0,9                          |
| V                | 2001                     | 101                      | 1                             | 0,9                          |
| VI               | 2003                     | 150                      | 0                             | 0                            |
| VII              | 2006                     | 177                      | 1                             | 0                            |

Fonte: Primária.

\* O Encontro de 1993 não foi publicado.

Apesar de ter começado apenas em 1993, em quinze anos de existência o evento conta com um número crescente de publicações voltadas ao ensino de História, que varia na proporção de 20% entre um evento e outro. Porém, o mesmo não aconteceu em relação aos trabalhos que fazem o diálogo da Literatura com a História, apresentando resultados pouco expressivos que não ultrapassam o índice de 1% na maioria dos Eventos.

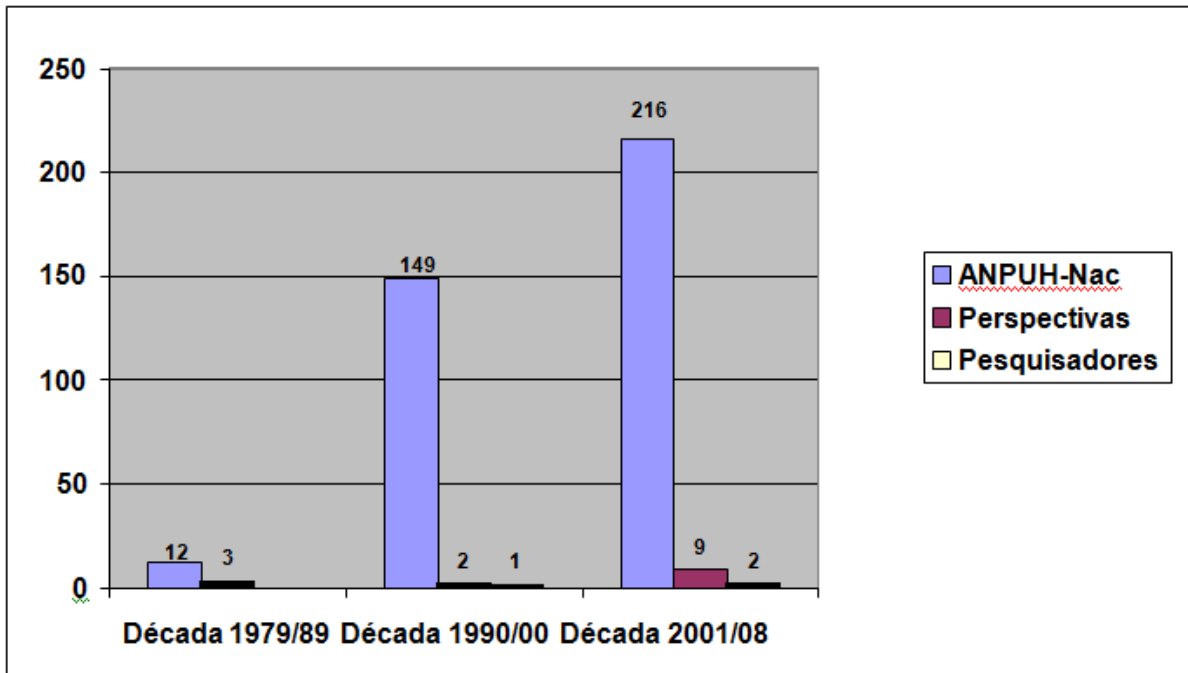
As exceções ficam por conta do V Encontro, realizado em 2001, quando localizamos um artigo que aborda o tema da Literatura de cordel como fonte para o ensino de História e a outra no VII Encontro, que ocorreu em 2006, comentando sobre o texto literário no livro didático.

Nos últimos 30 anos, a pesquisa no ensino de História cresceu muito e cada vez tem envolvido um número maior de pesquisadores e de pessoas interessadas em conhecer como estão as pesquisas na área. Enfim, observamos, pela análise feita neste trabalho, que as pesquisas no ensino de História têm crescido muito a cada ano.

Por outro lado temos a Literatura e seu envolvimento com a História, sendo que tal ligação já foi muito discutida décadas atrás (1970 e 1980), devido às características próprias da Literatura, que envolve a imaginação e a criação de seus autores, no que se contrapõe aos métodos da História e sua busca pela verdade dos fatos. Uma tem a liberdade de criação enquanto a outra tem que se ater às fontes documentais.

Diferenças a parte, podemos afirmar que a utilização da Literatura como fonte para a História enriquece muito os trabalhos, principalmente quando esta experiência é levada para a sala de aula no ensino de História. Alguns profissionais já perceberam as contribuições que esta prática traz, tanto para os alunos como para os professores. Porém, esta prática requer certos cuidados, pois é importante que o professor, antes de introduzir a obra literária no ensino de História, saiba que esta é uma fonte, assim como qualquer outra, que deve ser questionada, para que as suas respostas possam preencher lacunas do conhecimento histórico.

O gráfico a seguir nos revela algumas informações sobre estes tipos de trabalhos realizados nas últimas décadas.

**Gráfico 1** – Trabalhos envolvendo História e Literatura nas últimas três décadas

Fonte: Primária

Percebemos que houve um avanço nas pesquisas envolvendo a Literatura na História a partir dos anos 90, e que esta tendência aumentou na década seguinte, após o ano de 2001.

No gráfico, é possível notar que, no Simpósio Nacional de História da ANPUH, a década de 1990 apresentou um crescimento expressivo em relação à década anterior, e isto pode ser compreendido pelo abandono às críticas que se faziam a esta conexão de forma tão contundente na década 70.

No evento da ANPUH, a partir de 2001, percebe-se um aumento menor em relação à década anterior, mas com índices ainda elevados, chegando a 45% a mais de trabalhos apresentados. Os demais Encontros (Perspectivas e Pesquisadores), apesar de números mais modestos, também apresentam um relativo aumento.

Percebemos que existe o interesse por parte dos pesquisadores e uma melhor aceitação dos trabalhos que procuram aproximar a Literatura do ensino de História, porém a quantidade de artigos publicados ainda é baixa, não acompanhando os índices de crescimento da área de Ensino de História.

No capítulo a seguir, iremos analisar alguns artigos que envolvem a Literatura e a História para verificarmos de que maneira estes trabalhos foram pensados pelos seus autores. Analisaremos primeiro, textos que apenas levantaram questões teóricas sobre as características que separam e que unem estas áreas do conhecimento. Em seguida, textos que veiculam registros de alguma obra literária e fizeram considerações a respeito de sua utilização enquanto fonte documental e, por último, autores que abordaram algumas obras literárias e relataram suas experiências na sala de aula, ou montaram uma metodologia de ensino para tal.

Assim, passemos logo para o próximo capítulo!

**3ª PARTE**  
**LITERATURA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

## CAPÍTULO 1 - APROXIMAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Entre um rosto e o retrato  
 No real e o abstrato  
 Entre a loucura e a lucidez  
 Entre o uniforme e a nudez...

Entre mortos e feridos  
 Entre gritos e gemidos  
 Entre a verdade e o Rock inglês  
 Entre os outros e vocês...

Eu me sinto um estrangeiro  
 Oh! Oh! Oh! Oh!  
 Passageiro de algum  
 trem Oh! Oh! Oh! Oh!  
 Que não passa por aqui  
 Oh! Oh! Oh! Oh!  
 Que não passa de ilusão...

A revolta dos dândis I (Humberto Gessinger)

Entre Fatos e Artefatos, História e Literatura. No decorrer da pesquisa, encontramos autores que discutem a relação existente entre ambas e, mesmo não apresentando propostas de como levar a Literatura para a sala de aula, levantam questões relevantes e fornecem subsídios que podem contribuir, de forma efetiva, para a realização de atividades que valorizem o diálogo entre as duas disciplinas no ensino de História, favorecendo a produção do conhecimento histórico nos alunos.

Nesta parte do trabalho, procuramos analisar artigos publicados nos Anais que contribuíram de alguma forma com novos dados instigando as discussões iniciadas, anteriormente, no primeiro capítulo. É importante salientar a existência de vários outros artigos, que não foram contemplados em nossas escolhas.

Foi necessário adotar esta seleção devido à intenção de apresentar textos que oferecessem dados relevantes para a discussão deste trabalho e que procuramos organizar de tal maneira que apresentassem para o leitor não um único modelo de atividade, mas vários, para que este possa fazer suas escolhas de acordo com a sua realidade local de ensino.

Nos artigos, podemos observar algumas questões abordadas com maior frequência sobre a relação da História com a Literatura: as características de produção de cada área de conhecimento, debates sobre suas fronteiras teóricas e formas possíveis de

aproximação entre elas. Assim, seguem alguns artigos analisados que merecem atenção de nossa parte.

No XX Simpósio Nacional de História<sup>5</sup>, um dos artigos, de Sandra J. Pesavento (1999, p. 820) chamado *Fronteiras da ficção: diálogos da História com a Literatura*, procura discutir “a questão da veracidade e da ficcionalidade do texto histórico”, sendo que para a autora a História se difere da Literatura pela relação que o historiador estabelece com o objeto:

- o tal real acontecido- e que se torna uma finalidade de ofício. O historiador quer e se empenha por chegar lá, a este real-referente que ele busca representar e que se situa além, numa temporalidade já transcorrida e inatingível.

Ficção controlada, porque a História aspira a ter, em sua relação de ‘representância’ com o real, um nível de verdade possível. Se não mais aquela verdade inquestionável, única e duradoura, um regime de verdade que se apóie num desejável e íntimo nível de aproximação com o real (grifo nosso).

A História teria a sua parcela de ficção controlada pela prática do historiador, seus questionamentos em relação aos documentos e a confirmação dos fatos pela confrontação de outros documentos. Partindo destes pressupostos, a autora procura mostrar as semelhanças de trabalho do historiador e do literato, escolhendo para tal análise a obra *Capítulos da História Colonial*, de Capistrano de Abreu e o romance *Iracema* de José de Alencar, procurando destacar, na obra do primeiro, o quanto pode comportar de ficção o trabalho de um historiador e, na do segundo, o quanto sua obra aproxima-se do real pretendido (o estatuto da verdade). Procura desenvolver seu trabalho mostrando que, apesar das diferenças aparentes, a Literatura e a História possuem semelhanças no processo de produção que possibilitam o diálogo destas disciplinas na promoção do conhecimento histórico.

Pesavento (1999, p.830) procura mostrar o quanto os discursos histórico e literário constroem a idéia de realidade, pois, da mesma forma que o texto histórico busca se

<sup>5</sup> Neste evento, na sessão *Fronteiras do conhecimento: A Literatura*, além dos dois artigos comentados existem cinco discutindo questões relacionadas a fronteiras do conhecimento, que, por tratarem de questões que fogem do assunto deste trabalho, não foram comentados diretamente neste espaço. São eles: *O lugar da tragédia e da comédia na construção do erudito e do popular na tradição literária*, de Rosângela Patriota; *Ficção e História: o espelho transparente de Machado de Assis*, de Luiz Roncari; *Arthur Azevedo: as fronteiras flutuantes*, de Alberto Tibaji; *Desafiando heróis e mitos nacionais: homossexualidade nas margens da História brasileira*, de James N. Green; *Flashes do cotidiano: Modernidade postíça e provincianismo nas urbes da Belle Époque, São Paulo nos anos 20*, de Maria Inez Machado Borges Pinto.

aproximar o máximo possível do real acontecido, também o faz o texto literário; mesmo utilizando o poder de criação, o autor busca apresentar uma versão convincente, que de certa forma guia os passos e os procedimentos de criação do autor.

No mesmo Simpósio, Ligia Chiappini (1999, p. 814-815), no artigo *Relações entre História e Literatura no contexto das humanidades hoje: perplexidade*, demonstra a preocupação com o diálogo entre a Literatura e a História, levantando alguns questionamentos sobre este trabalho:

1. [...] a atitude do leitor-historiador que vai aos textos literários em busca dessas ‘realidades’ mais difíceis de historiar tem com eles uma atitude distinta da dos que neles buscavam comprovar fatos e feitos?
2. [...] o historiador faz ficção, mas ficção controlada, diz Sandra Pesavento. Pergunto: Ficção controlada é ainda ficção?
3. Trabalhar com o texto literário e com essa dimensão ficcional, subjetiva e até mesmo sensorial da historiografia ou de uma certa historiografia, bem como com a dimensão testemunhal e até documental de uma certa ficção, leva o historiador a sair do seu campo [...] dissolvendo-se na interdisciplinaridade dos estudos culturais? [...] É possível fazer uma leitura da representação das sensibilidades ou seja lá do que for, por meio da literatura, sem ser um leitor assíduo dos textos ficcionais e poéticos?

A autora levanta dúvidas que são também as da maioria dos pesquisadores e professores da área. De certa forma, esses questionamentos acabam por eliminar a chance de trabalhos interdisciplinares, envolvendo outras áreas do conhecimento conjugados ao dos historiadores, pois, quando não temos muita clareza sobre que caminho seguir, temos a tendência a continuar no conforto daquilo que nos traz segurança. Isto nos impede de conhecer novos caminhos, novas possibilidades. O envolvimento da Literatura com a História propõe justamente a situação em que é preciso, acima de tudo, conhecer as bases teóricas de cada área e as aproximações que fundamentam tal atividade.

Na pesquisa com a Literatura, deve-se levar em conta que o texto literário é um documento como outro qualquer e deve passar pelo mesmo rigor metodológico utilizado pelo historiador, questionando-o enquanto documento produzido por uma determinada sociedade, com finalidades e objetivos específicos que revelam a natureza dos interesses humanos. Por fim, o trabalho do historiador se aproxima do literato na medida em que este, na busca por atingir o estatuto da verdade em sua pesquisa, acaba por produzir uma versão do real (e não o real), pois, devido à característica de inacabamento da História, esta versão pode vir a ser questionada e a ela acrescentados novos dados no futuro.

Nas palavras de Luiz Costa Lima (2006, p.62, 104), em obra já citada, o historiador almeja atingir o postulado da verdade e, para isso, busca infinitamente fechar as brechas (ou poros) dos fatos históricos para alcançar tal mérito; esta busca inatingível é uma das características da História e impulsiona o seu trabalho:

Não tendo um objeto próprio – como o têm as ciências particulares -, a história necessita partir da aporia da verdade. Sem essa aporia seu jogo não começa. Precisamos de seu jogo. A questão consiste em saber que regras usaremos para o jogo de sua escrita. Está bem sabermos que não são as mesmas da poesia [...]. O princípio fundador da história é, ao mesmo tempo, o seu obstáculo. Desde os seus primeiros praticantes, uma maneira de afastar o obstáculo consistiu em converter o princípio em aporia. Mas a única aporia indevassável é a da crença, que não se concilia com a própria revisão continuada requerida pela escrita da história. Já a aporia da história há de considerar que seu conteúdo, a verdade, é sempre incerto. A sempre incerta verdade é a meta do historiador.

A característica aporética deve ser explicitada aos alunos em sala de aula, para que percebam que a História vive em um processo contínuo de construção, não está completa e acabada, e que eles participam diretamente deste processo, com suas atividades diárias nas comunidades onde vivem. Neste momento a inserção da Literatura em sala de aula seria o momento propício para mostrar que a Literatura e a História se diferenciam não pela narrativa, mas pelo método e a busca da verdade.

No XXIV Simpósio Nacional de História, no artigo *Visões sobre Vargas: aproximações e distanciamentos entre História, Romance e Literatura de cordel*, Rafael Eisinger Guimarães faz uma instigante análise sobre as representações da figura de Getúlio Vargas no romance *Agosto*, de Rubem Fonseca e na Literatura de cordel<sup>6</sup>, discutindo suas fronteiras em relação ao trabalho do historiador. Concorda com as idéias de Lima comentando que, apesar da semelhança encontrada na narrativa histórica, sua atividade diverge da literária na busca por atingir o estatuto da verdade, ou ainda, no rigor que este tem em confrontar as mais variadas fontes possíveis, em busca da confirmação de um fato.

Com base nas leituras de Walter Benjamin, Guimarães (2007, p. 02-03) comenta que o passado não pode ser reconstituído por completo, como realmente aconteceu,

---

<sup>6</sup> Percebemos neste trabalho de pesquisa que o interesse pela Literatura de cordel permanece vivo. Fato observado pela frequência em que o tema foi abordado nos artigos do Simpósio Nacional de História, nesta última década consultada.

mas cabe ao pesquisador moldá-lo da forma mais plena possível a partir do presente em que está inserido.

E assim, tendo em vista que a narrativa histórica e a literária participam deste jogo de seleção e apagamento de registros, é possível afirmar que as duas podem se complementar na busca por preencher as lacunas deixadas pelas pesquisas.

Como Flávia Eloisa Caimi comenta, na obra *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*, a década de 1980 foi considerada pela autora como a *Era do Repensando*, pois possibilitou ao ensino de história e outras áreas do conhecimento o repensar de suas práticas educativas e sociais, fornecendo durante toda a década momentos de discussões e reflexões (CAIMI, 2001, p. 43). A partir destas discussões tornou-se possível incluir novos recursos didáticos, como, filmes, transparências, fotografias, trabalho de campo, e novas fontes documentais, a exemplo da Literatura, que a partir de 1985 mostrou um crescimento no número de artigos apresentados nos Simpósios da ANPUH Nacional, que vem se mantendo a cada ano, embora a Literatura de cordel apareça ainda de forma acanhada.

Quanto à Literatura de cordel, Guimarães (2007, p. 5-6) afirma que o cordelista vê o público como objetivo primeiro de sua arte; ele pertence ao meio social em que o seu público leitor ou ouvinte está inserido, escrevendo, assim, sobre os temas que mais agradam a este público, em especial ao nordestino, entre eles: Padre Cícero, Getúlio Vargas, Lampião e Antonio Conselheiro.

Porém, o autor nos alerta:

[...] o caráter ‘historiográfico’ das narrativas de cordel deve ser tomado com desconfiança. O poeta popular, por seu acesso restrito à informação, possui um conhecimento bastante limitado do fato que é tema de sua arte – característica que contrapomos quase que imediatamente à facilidade de acesso a informação de que dispõe um romancista histórico urbano, como Rubem Fonseca, por exemplo. Mas o que em princípio parece ser um ponto negativo logo se revela um aspecto de grande potencialidade poética, uma vez que a pouca quantidade de ‘dados reais’ leva o artista popular a preencher as lacunas a partir da sua criatividade e do seu olhar ‘periférico’ sobre o mundo. E é exatamente nesse sentido que a produção dos cordelistas torna-se de grande importância (GUIMARÃES, 2007, p. 8).

A Literatura é um registro e fonte documental de uma sociedade, de uma cultura, mas antes de introduzi-la na sala de aula, devemos questionar o processo de criação e os interesses que moveram tal produção, obtendo informações que venham embasar e enriquecer o trabalho com os alunos, como no caso, fazê-los questionar o processo de

produção de uma obra literária, observando que ela não é realizada por acaso, seus autores têm interesses e um público alvo a atingir.

No mesmo evento, no artigo de Antonio Germano Magalhães Junior, *A utilização da Literatura no ensino de História: estabelecendo a trama como fronteira*, publicado em 2007, o autor defende a relação entre as duas áreas do conhecimento demonstrando que o termo fronteira, ao mesmo tempo em que representa um lugar de separação, também é o lugar de encontro, e procura destacar que o ponto vital do encontro entre a Literatura e a História é a trama. É a trama que faz com que a história contada torne-se interessante e faça o leitor adquirir o gosto pela leitura, ou seja:

Podemos perceber que a narrativa em forma de trama se caracteriza pela constituição de um enredo, personagens que se enlaçam, ações que não necessariamente se dirigem por uma cronologia crescente ou a escolha das ações de quem está aparentemente no poder. Nas tramas não podemos esquecer os outros atores que contracenam, os figurantes, aqueles que fazem a diferença na descrição de uma feira pública repleta de pessoas, local de um assassinato. Sem estes outros, que correm, gritam, choram no momento do atentado mortal, a cena fica sem cor, cheiro ou gosto e transforma-se de uma aquarela em um rosário repetitivo e enfadonho, que ao passar de uma conta a outra não exercita a diferença. O gosto pelo texto é motivo de muitos debates nos ambientes educacionais (MAGALHÃES JUNIOR, 2007, p. 142).

De acordo com o autor, é possível escrever a História permeada pela trama do acontecimento; com isso, as fronteiras que separam as duas áreas do conhecimento se aproximariam ainda mais. Porém, o autor não nos alerta para os problemas que podem surgir desta aproximação, e nem comenta os diferentes métodos que cada uma apresenta, com suas características peculiares. É importante frisar que o historiador/professor deve ter cuidado para não se enveredar pelo poder imaginativo e criativo da Literatura, e sempre procurar questionar as fontes, pois é isto que a Literatura representa para o pesquisador.

**Saiba mais** sobre outros artigos que fazem a discussão teórica entre História e Literatura: No IV Perspectivas do Ensino de História, realizado em 2001, no GT de Fronteiras Interdisciplinares no ensino de História, Roberto Carlos dos Santos em artigo intitulado *História e Literatura: divergências, convergências* comenta que a relação “entre as duas disciplinas permite a construção de um aparato teórico e conceitual que facilita o afloramento de imagens das fronteiras e os instantes e locais em que as mesmas se diluem em comunhão. É necessário o diálogo entre o discurso histórico e o literário para que a questão da interdisciplinaridade, tão em voga nos dias atuais, possa ser consolidada eficientemente” (p. 01); no XXIII Simpósio Nacional de História realizado em 2005, encontramos o artigo *História e Literatura: As representações religiosas em Selva Trágica, de Hernani Donato*, de Jéri Roberto Marin e no XXIV Simpósio Nacional de História realizado em 2007, o artigo *A Literatura e a Narrativa Histórica*, de Antonio Paulo de Moraes Resende.

Percebemos em nossa trajetória de pesquisa nos Anais que as discussões teóricas sobre a conexão da Literatura com a História tiveram dois momentos marcantes. O primeiro ocorre em meados dos anos 1980, por autores como Jacques Le Goff, na França, e Nicolau Sevcenko, no Brasil, que procuraram intensificar o uso da Literatura enquanto documento histórico, assunto este já comentado anteriormente. O segundo momento ocorre no final dos anos 1990, o que pode ser confirmado nos Anais do XX Simpósio Nacional de História ocorrido em 1999, e nos anos seguintes, quando os autores dos artigos analisados procuram dialogar sobre as fronteiras entre Literatura e História, com a finalidade justamente de tentar aproximá-las, mostrando que, apesar das diferenças, as duas áreas de conhecimento possuem muito mais afinidades do poderíamos imaginar.

Devemos ficar atentos para certos cuidados ao trabalhar com a Literatura no ensino de História e um deles é não influenciar o aluno na interpretação do texto literário. Barthes (1987, p. 150-159) nos alerta que a obra literária está situada além de seu tempo, pois cada indivíduo em determinado momento histórico fará a sua própria leitura e tirará suas conclusões; por mais esforço que façamos para tentar entendê-la por completo, não conseguiremos. Segundo o autor o indivíduo expressa seu entendimento a partir do lugar social em que está inserido. Desta forma a interpretação da obra vai depender das relações sociais e do grau de envolvimento cultural que ele possui. A obra literária é dinâmica, não tem uma única forma de ser vista, ela depende do lugar de onde estamos observando.

Bakhtin (2000, p. 211-215) complementa afirmando que a obra não pode ser entendida apenas a partir da análise do autor e da forma estética como este a concebeu. Deve-se levar em conta o funcionamento autônomo interno da vida cognitiva do herói e a própria narrativa que vai tomando determinados rumos, conduzindo os personagens a situações muitas vezes inimagináveis por seus autores.

Porém, apesar de todos os cuidados que devemos ter com essa aproximação, desde que não nos esqueçamos de que o texto literário é um documento e como tal necessita de ser questionado, a conexão entre a História e a Literatura produz, no diálogo, aproximações que revelam e promovem discussões sobre o que poderia ter acontecido, instigando no ensino de História a busca e o interesse pelo conhecimento histórico.

É partindo desta idéia de diálogo e aproximação que, no próximo item, identificaremos como os autores procuraram estabelecer pesquisas favorecendo o envolvimento da Literatura com a História, nos possibilitando fazer comentários pertinentes.

### 1.1 DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

Neste momento, constatamos que alguns autores mencionados deram um passo a diante nas discussões sobre a conexão entre História e Literatura, procuraram estabelecer certas discussões e se concentrar na idéia de como fazer um trabalho com textos literários voltado para o ensino de História, mas, no momento seguinte, parecem ter abandonado a idéia inicial e não esclareceram bem de que maneira isto poderia acontecer e, se aconteceu, como foi essa experiência. Portanto, nesta parte do trabalho, apontamos alguns artigos de autores que propuseram a atividade em sala, mas não o fizeram.

No XIII Simpósio Nacional de História, realizado em 1985 encontramos um artigo que mais se aproximou do nosso objeto, intitulado *A Revolução Chinesa na História literária (1937-1967)*, de Tereza Naked Zaratín (1985, p.120). O texto apresenta uma análise da produção literária no período da Guerra de Resistência contra o Japão (1937-1945), enfatizando as transformações sociais e a luta armada que podem ser observadas não somente nas obras literárias como em todos os setores da sociedade chinesa da época. O texto foi publicado apenas como resumo; por essa razão, não foi possível extrair mais informações sobre o mesmo, mas foi possível observar que o interesse maior da autora era mostrar o quanto a população estava envolvida em manter as conquistas revolucionárias e, por consequência, valorizar a revolução socialista.

Apesar de não demonstrar uma preocupação na articulação da Literatura no ensino de História, a escolha deste artigo foi importante para entendermos quais os assuntos foram mais investigados pelos pesquisadores deste período. Desta maneira, constatamos uma

grande quantidade de artigos publicados neste evento abordando temas como: luta de classes, movimentos trabalhistas, conflitos sociais e políticos, entre outros. Estes representavam o foco de interesses dos pesquisadores pelos temas marxistas, o que torna evidente o interesse também do público leitor, sendo que, para o momento, não iremos entrar em maiores discussões a esse respeito para não desviarmos do objetivo deste trabalho; mas fez-se necessário tal observação.

Os artigos apresentados no XIV Simpósio Nacional de História, de 1987, foram publicados em forma de resumo, dificultando avaliar de que maneira seus autores estavam pensando o envolvimento da Literatura com a História. Contudo, percebemos que os temas como luta de classes, conflitos sociais e lutas urbanas ainda permaneceram durante toda a década de 1980, acompanhando o contexto social e político mundial. Os nomes dos artigos e seus autores já foram comentados anteriormente, momento em que foi realizado o histórico do evento, na segunda parte deste trabalho.

O XV Simpósio Nacional de História, ocorrido em 1989, apresentou apenas dois trabalhos envolvendo Literatura e História, em forma de resumo. No primeiro, com o tema *Terra e poder na obra de Álvaro Maia*, Eloina Monteiro dos Santos (1989, p. 58) revela que seu objetivo era analisar o romance “Beiradão”, de 1958, do autor amazonense Álvaro Maia, com a intenção de entender como ocorreram “as representações construídas sobre a terra e o poder na economia do extrativismo da borracha”. A obra “Beiradão” salienta as oposições entre os moradores que se fixaram às margens dos rios contra os moradores do Rio Madeira na disputa pelo extrativismo da borracha. No segundo, sob o título de *Os literatos na proclamação da República*, Orlando de Barros (1989, p. 58) procura investigar o posicionamento político dos literatos diante da expectativa de mudanças modernizantes, momento em que o posicionamento de tais indivíduos variava de conformistas a pessoas engajadas por mudanças sociais.

Vale ressaltar a dificuldade até mesmo de avaliar os objetivos de seus autores que em muitos casos deixam dúvidas a este respeito. Eloina Monteiro dos Santos deixa escapar que a Literatura era uma fonte pouco explorada pelos historiadores. Por que isto ocorria? A nosso ver esta situação revela o foco de atenção dos pesquisadores da década de oitenta, preocupados com questões políticas e de lutas de classes, presentes, inclusive, na escolha dos autores analisados acima que optaram por trabalhar com textos literários. Por fim, os autores não explicam como entendem o trabalho literário em conjunto com a História e quais as vantagens de se trabalhar desta forma.

No artigo de Afrânio Mendes Catani denominado *Literatura e ensino de História*, o autor analisa a obra de Heinrich Böll, *O que vai ser deste rapaz? –ou alguma coisa a ver com livros*, e Javier Tomeo, *Amado Monstro*. Busca nos textos de Böll confirmar que mesmo em situações políticas adversas (Alemanha nazista) e vivendo as limitações que este impunha, as pessoas que não se identificavam com o regime totalitário encontravam meios de não se engajar com o sistema proposto. O mundo das ruas ensinava algumas maneiras de se resistir:

Assim, ocorrem as adesões simbólicas ao regime por parte de dois irmãos do autor (um via SA, e outro, como recruta ‘voluntário’); observa-se a recusa de Böll em ingressar na Juventude Hitlerista ao perceber que isso não lhe acarretaria maiores conseqüências; constata-se que a maioria dos docentes gozava de relativa liberdade de cátedra; era possível praticar esportes (ciclismo e natação) que não dependiam do controle do Estado, assim como eram corriqueiros os subornos, os atestados médicos falsos e as mudanças de residência para fugir dos altos aluguéis etc. [...] Böll e sua família, como muitas outras, sobreviveram a Hitler e participaram da reconstrução do país após 1945 (CATANI, 1988, p. 342).

No texto de Tomeo, Catani (1988, p. 342-343) procura chamar a atenção para o sistema de seleção de pessoas, realizadas por empresas preocupadas em encontrar o perfil profissional adequado às suas necessidades. O autor critica a forma como as empresas valorizam as atribuições técnicas de uma função em detrimento de uma melhor formação social, como no exemplo do personagem que estava buscando uma vaga no cargo de vigia em um banco, mas, por ser uma pessoa que lia constantemente, sabia se expressar bem e não possuía um treinamento específico no uso de armas de fogo, foi rejeitado para o cargo. A obra de Tomeo mostra que as empresas, quando fazem um recrutamento de funcionários, já possuem um perfil profissional previamente estabelecido para a função e, como num jogo de quebra-cabeças, aqueles que não se encaixam ficam de fora.

Catani faz uma abordagem interessante dos textos literários, porém, lendo o título deste artigo, tem-se a impressão de que o autor iria inseri-lo na sala de aula, algo que não ocorre e nem mesmo foi mencionado.

Com o artigo *Escravidão na Literatura infantil*, de autoria de Carmen Lúcia T. R. Secco e Edna Maria dos Santos (1988, p. 552-553), foi proposto uma prática de leitura com os alunos da obra *A Botija de ouro*, de Joel Rufino dos Santos, com a intenção de torná-los mais críticos e desenvolver o hábito da leitura. Porém, as autoras não comentam em que turma ou faixa etária utilizar este tipo de texto e qual a melhor forma de abordagem; apenas

dividem o texto em três momentos distintos. Assim, constatamos que no primeiro momento ocorre o domínio do espaço real e histórico: “perda da identidade da escravinha, mero objeto do autoritarismo do senhor”. No segundo, mostra a coexistência do real e do mágico; “a escravinha encontra a botija e é torturada por não entregar o tesouro ao senhor”, mas apela para os poderes mágicos que os escravos trouxeram das tribos africanas. No terceiro, o domínio do mágico: a escrava entrega a botija, consegue uma nova identidade, o senhor é castigado e os negros encontram a liberdade. Assim, comentam as autoras:

Neste 1º momento, há a apresentação do personagem principal, a escravinha, que aparece como objeto de posse do senhor, na medida em que não tem nome. A perda deste é indicadora de perda da sua identidade. As ações que este personagem pratica nunca são realizadas por vontade própria, mas decorrentes das ordens do senhor. Os vocativos referentes a ela (“moleca”, “guria”, “garota”, “neguinha”) revelam, no nível lingüístico, sua despersonalização e a conseqüente perda da posse de si mesma. O próprio sistema de verbos deste 1º momento instaura o jogo da linguagem que evidencia estas relações de domínio, luta e dependência, como é o caso dos imperativos usados pelo senhor, que se caracterizam por uma linguagem de mando, em oposição à escravinha cujas ações, no Imperfeito do Indicativo (...“e ela vinha”, “... e ela trazia”, “...e ela abanava”) tornam evidente a sua contínua subserviência, sempre obedecendo às ordens do senhor. Neste 2º momento, a escravinha não se apresenta tão passiva. Ela detém a posse de algo, o que lhe dá um certo poder. Agora ela desobedece e, mesmo torturada, resiste, não querendo entregar a botija de ouro. Com Vó Belquise, ela aprende a botar a botija para funcionar. A “preta velha” simboliza o saber mágico que os escravos trouxeram de suas tribos africanas. O contato com o mágico é uma forma dos negros afirmarem sua diferença; por isto, é uma expressão de poder que ameaça o senhor, tanto que aumenta a tortura da escravinha, enquanto ela não entrega o tesouro encontrado. Há, no entanto, uma intervenção do maravilhoso – a neguinha torturada é salva pelos vagalumes. Tal episódio pode ser interpretado da seguinte maneira: sendo impossível, em termo da realidade histórica e concreta a vitória da escrava em relação ao senhor, é o mágico que intervém para vencer o opositor. No 3º momento, a escravinha, exausta e muito magra por não ter se alimentada no tronco, entrega a botija e parte do seu segredo ao senhor. Novamente, desta vez, decisivamente, o mágico intervém: o senhor põe a botija para funcionar, mas não sabe como detê-la: é então soterrado, junto com o feitor, sob o ouro que não pára de jorrar. A escravinha, então, se liberta, encontrando um nome. Há várias formas de se ler esta metáfora final: para uns, solução idealizada, romântica, pois inverte maniqueisticamente a realidade, dando aos negros uma superioridade que, hoje, ainda não tem: para outros, solução mágica que traduz a História dos desejos velados dos escravos, ou seja, o desejo de castigar aqueles que enriqueceram à custa do trabalho e da exploração dos negros (SANTOS, 1988, p. 553-554).

As autoras procuram abordar o conteúdo da obra de Joel Rufino dos Santos, de uma maneira clara e a divisão entre os três momentos facilitou a interpretação da obra, mas

faltou apontar os objetivos que se poderia atingir com a mesma no ensino de História, quais as discussões que o professor poderia levantar com os alunos e como se daria a condução destas discussões. Em relação à autoria, faltou examinar o contexto em que o autor estava inserido, os seus objetivos na obra, o público destinatário e, enfim, esclarecer que a literatura é um documento, um produto social, pertence a um momento histórico, sofrendo influência deste e, portanto, deve ser investigado para que se extraíam informações que possam contribuir para a formação do cidadão leitor, por meio do ensino de História.

No XVI Simpósio Nacional de História do ano de 1991, foi possível notar que a maioria dos autores dos artigos escolheu uma obra literária produzida entre a virada do século XIX para o século XX no Brasil, sendo que neste último caso o período que retrata o movimento Modernista foi um tema bastante requisitado.

**Saiba mais sobre artigos publicados neste evento com tais características:** *Viagens, na História e na ficção brasileira: Oswald de Andrade*, de Antonio Celso Ferreira que pretende fazer comparações entre a produção artística e a literária; *O imaginário na trilha dos romances de Aluisio de Azevedo*, de Luiz Otávio Rodrigues da Costa, no qual o autor procurou analisar a obra para fazer uma leitura do país naquele momento histórico; *Machado de Assis: a crônica da semana*, de Maria Regina Capdeville Laforet; *Silvio Romero: uma leitura crítica do Brasil*, de Maria Aparecida Rezende Mota; *O que não se dizia, o que não se lembrava Modernismo, História e memória*, de Francisco Alambert.

O XVII Simpósio Nacional de História, realizado em 1993 contou com dois trabalhos envolvendo a Literatura e a História. O primeiro, intitulado *Modernos, Externos, Eternos: Reflexões sobre Literatura e História em torno de “O Perfeito Cozinheiro das Almas deste Mundo”*, de Francisco Alambert, em que este analisa a obra escrita em 1918, por vários colaboradores ligados à Semana de Arte Moderna e só recentemente incorporada ao legado de Oswald de Andrade. Alambert (1993, p.185) apresenta a obra de Oswald da seguinte forma:

O Perfeito Cozinheiro é um diário anarquicamente (des) organizado por onde flui de maneira inusitada o cotidiano da vida boêmia e mundana de jovens burgueses intelectualizados que, anos depois, fariam a Semana de Arte Moderna ou então abandonariam as artes (ou seriam abandonados por elas) tornando-se apenas figuras vagamente citadas ou soberbamente esquecidas pela maior parte da historiografia sobre Modernismo e a vida cultural do princípio do século. Sob pseudônimo, além de Oswald (que assinava “Miramar” ou “Garoa”), participam do livro: Monteiro Lobato, Menotti Del Picchia, Guilherme de Almeida (“Guy”), Ignácio da Costa Ferreira (o “Ferrignac”, artista plástico e caricaturista hábil que participará da Semana e depois praticamente desaparecerá do mundo artístico), o delegado de polícia Pedro Rodrigues de Almeida (“João de Barros”, que

escreve a introdução da obra, cria o título e a quem o próprio Oswald atribui a idéia de escrevê-la), Edmundo Amaral (“Viviano”), Léo Vaz (“Bengala”, o futuro “pirronista” autor de *Páginas Vadias*), Sarti Prado (que se casará com a primeira esposa de Oswald, Kamiá), Vicente Rao (advogado do escritor), e a “musa-tufão” Deisi, entre outros.

O autor destaca a importância da obra enquanto documento fundamental para entendermos a mentalidade da burguesia letrada paulistana nas primeiras décadas do século XX. O envolvimento de Oswald com “Deisi”, uma jovem de 19 anos e vida sexual ativa e liberal para os padrões conservadores da época, revelava uma mudança de comportamento da mulher moderna que se apresentava, buscando maior liberdade e independência numa sociedade comandada por homens (ALAMBERT, 1993, p.187-188).

Alambert não comenta a especificidade do trabalho que envolve a Literatura e a História, não discute as características de cada área do conhecimento, mas levanta uma discussão importante sobre a autoria da obra “O Perfeito Cozinheiro”, que apesar de escrita por vários autores “modernistas” foi inserida no rol de Oswald de Andrade. Em seu texto, o autor faz alguns questionamentos sobre a autoria, mas não encontra respostas satisfatórias, nos deixando com algumas delas como, por exemplo: por que só depois de tanto tempo reconhecer a obra como sendo de Oswald de Andrade? Por que ressuscitar o livro? Trata-se de uma obra de valor duvidoso? É uma obra que vem apenas suprir a necessidade mercadológica das editoras? Por que sacrificar os demais autores do texto em detrimento deste ou aquele? São questões dignas de reflexão.

Outro artigo, apresentado no XVII Simpósio Nacional de História, foi denominado de *A Utopia da Grande Literatura: Frey Apollonio – um romance no Brasil?*, de Karen Macknow Lisboa, em que analisa a obra de viagem de Carl Friedrich Philipp von Martius pelo Brasil do século XIX. Von Martius teve sua projeção devido aos seus relatos na obra *Viagem pelo Brasil (1817-1820)* em que comenta suas experiências nas expedições científicas realizadas no Brasil, sendo reconhecido como grande especialista da flora brasileira, além de estudos sobre os índios do Brasil e um estudo no campo da História no tratado *Como se deve escrever a História do Brasil (1843)* (LISBOA, 1993, p. 340).

A autora procura analisar o romance de Von Martius *Frey Apollonio – um romance no Brasil*, único romance deste autor, baseado no relato ficcionalizado da expedição pelo Amazonas, em sua etapa final da viagem científica realizada com o zoólogo Spix. Na obra, Lisboa (1993, p. 344-345) comenta que é levantada a questão das diferenças religiosas, culturais e raciais, discussões sobre os efeitos da colonização européia na América; questiona-

se a diferença entre a Europa e o Novo Mundo, “caracterizada de um lado pela idealização do ambiente natural dos trópicos e do outro, pela crença na superioridade cultural do branco” e, para finalizar, a autora chama a atenção para o fato de que os personagens centrais do romance não são brasileiros, sendo que os únicos personagens locais são a índia Esperada, catequizada e fiel ao seu missionário, e o índio Gregório, “companheiro” de Martius.

No XVIII Simpósio Nacional de História encontramos um resumo de Celeste Maria Pacheco de Andrade (UESF-BA), sob o título de *A Literatura no ensino da História da Bahia: a obra de Jorge Amado*, no qual a autora propõe o uso da Literatura como fonte histórica, de maneira que esse tipo de abordagem venha contribuir para a metodologia do ensino de História. A autora pretende avaliar a imagem da Bahia através de quatro obras de Jorge Amado, *Jubiabá* (1935), *Mar Morto* (1936), *Capitães de Areia* (1937) e *Bahia de Todos os Santos: guia das ruas e dos mistérios da cidade de Salvador* (1945). O que motivou a pesquisa, nas palavras da autora, foi:

Ao mesmo tempo em que as representações criadas por Jorge Amado: é um modelo vitorioso no sentido de ser consumido como produto cultural pelo social, não é explorado como recurso literário nem como fonte histórica nas escolas de 1º grau da Bahia. Salientando-se que o tema Bahia se faz presente nos currículos e programas dessas escolas na área de Estudos Sociais, na 4ª série do primeiro grau, nível II (ANDRADE, 1997, p. 142).

A autora deixa claro que seu objetivo é utilizar as obras literárias como fonte documental; porém, falta especificar a sua metodologia. Como pretende utilizar as quatro obras? Todas juntas (o que parece uma difícil missão), uma de cada vez, quanto tempo, quantas turmas, quantidade de alunos, de que maneira introduzi-las aos alunos, como questionar a produção literária, intenção do autor, a que público se destina e por que escolher estas e não outras obras de Jorge Amado? Essas questões ficam sem respostas.

No XIX Simpósio Nacional de História, realizado em Belo Horizonte (MG) no ano de 1997, sob o tema *Historia e Cidadania*, encontramos um trabalho intitulado *Projeto Hora do Conto – Hora da História. Novas possibilidades da relação História e Literatura em sala de aula*, de autoria de Fernando Seffner (1997, p.227), que comenta, que os objetivos e metodologias seriam os seguintes:

O Projeto Hora do Conto – Hora da História lida com contos de fadas, histórias maravilhosas, lendas e mitos de origem de diferentes povos, histórias infantis atuais e literatura juvenil. As obras literárias são abordadas,

em geral, a partir de um roteiro que organiza as atividades em quatro grandes eixos, permitindo estabelecer relações entre o ficcional e o histórico: 1) descrever e analisar situações presentes na narrativa que contenham claros elementos históricos, aprofundando a compreensão destas situações através da pesquisa histórica; 2) caracterizar os personagens ficcionais, suas trajetórias, profissões ou ocupações, buscando, através da pesquisa histórica, elementos de identidade com personagens históricos; 3) perceber e analisar os espaços ficcionais construídos pela narrativa, representados em geral pelo ambiente do castelo, o ambiente da aldeia, o ambiente da floresta, etc.; 4) perceber a crítica ideológica contida na estrutura da história, através da análise das falas do narrador e dos personagens. Ao final uma análise ampla da obra.

Apesar de apresentar um resumo do trabalho, algumas dúvidas não foram esclarecidas, como, por exemplo, em que fase do ensino seria realizado este trabalho (infantil, fundamental), quantas turmas, quantidade de alunos, escola particular ou pública, quais as obras utilizadas, período estudado, de que maneira trabalhar e diferenciar as formas de narrativas (História e Literatura)? Muitas são as dúvidas, poucas as respostas.

Como nem todos os trabalhos foram publicados, constatamos que os artigos escolhidos eram aqueles que tinham uma ligação mais próxima com o tema do evento deste ano e, por isso, não tivemos acesso ao trabalho completo de Seffner, apenas o resumo.

Tivemos, no III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, um artigo de Maria Elaine Ávila (1999, p. 522), chamado *A construção do gigante nacional na Literatura historiográfica do Rio Grande do Sul (1937-1945)*, no qual procura entender como se iniciou o discurso sobre o nacionalismo no Estado do Rio Grande do Sul. Observa que o tema Revolução Farroupilha (1935-1945) foi e tem sido um fio condutor da História desta região e este tema significou para os literatos “uma contradição de sentimentos e emoções: ao mesmo tempo que representou motivo de coragem e orgulho, foi também derrota e vergonha, e foi, ainda, pacificação, harmonia e superioridade de sentimentos. Para eles o Rio Grande é brasileiro por opção”.

As conclusões da autora são interessantes, mas a mesma não revela quais autores e obras literárias foram utilizadas para a sua pesquisa ou de que forma poder-se-ia trabalhar com este tema em sala de aula: se como forma de confirmação desta versão que valoriza a cultura e o povo do Rio Grande do Sul ou de forma a desconstruir esta análise. Caso escolha-se a segunda opção, que outra versão colocar no lugar? Devemos pensar sobre isso.

No VII Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História: Novos

Problemas e Novas Abordagens, observamos um trabalho direcionado à inserção da Literatura no ensino de História, de autoria de Dislane Zerbinatti, intitulado *O texto Literário no livro didático e paradidático de História: usos e apropriações*, no qual, depois de fazer uma apresentação dos objetivos de sua pesquisa que propõe investigar a inserção do texto literário no livro didático, tomando os anos de 1980 a 2005 como períodos de referência, Zerbinatti (2006, p. 4) destaca:

O ano de 1992 é um marco na história da confluência entre as duas disciplinas. A Proposta Curricular para o Ensino de História – 1o. grau - CENP/SP manifesta concretamente uma nova forma de interagir com a literatura. Na descrição do eixo temático de 7 a. série, em que trata dos fenômenos de expansão das cidades no final do século XIX, por exemplo, são indicadas várias obras literárias como “suporte de conteúdo”: Charles Dickens, Vitor Hugo, Edgard Allan Poe, Aluísio de Azevedo, Lima Barreto. Esses autores são apresentados como “boas fontes de referência sobre o assunto”.

Percebemos, conforme a autora ressalta, que, apesar de a Proposta Curricular da CENP/SP sugerir a utilização do texto literário no ensino de História, apenas cita as obras, mas não indica ou sugere de que maneira ela pode ser introduzida na sala de aula. Desse modo, contribui para que o professor se sinta desmotivado a desenvolver essa experiência em sala de aula ou que utilize a literatura de maneira inadequada, apenas como “suporte de conteúdo”, e seus autores que foram sujeitos participantes dessa sociedade, com desejos e intenções que mereceriam análise, são considerados apenas como “boas fontes de referência sobre o assunto”, esquecendo-se da necessidade de se historicizar tanto a obra quanto o autor.

A pesquisa de Zerbinatti (2006, p.02) levanta algumas questões referentes ao livro didático: de que forma o texto literário aparece nos livros (como ilustração, pretextos, fonte histórica ou objeto de estudo)? Quais os tipos de articulação entre o texto literário e outros materiais didáticos (narrativa didática, as propostas de exercícios, os documentos históricos e as imagens)? Há diferenças de análises entre as fontes literárias e outras fontes históricas presentes nos livros? Quais as obras literárias citadas com mais frequência e quais os gêneros e estilos mais visitados? Porém, os resultados são preliminares, pois, segundo a autora, o projeto ainda estava em fase de desenvolvimento e algumas questões ficaram sem respostas.

A autora destaca, ainda, a importância do papel do leitor e da prática de leitura, afirmando que:

Podemos classificar as práticas de leitura em três categorias: a leitura de entretenimento ou evasão; a leitura didática, normalmente associada a grupos profissionais (engenheiros, advogados, professores); e a leitura para aperfeiçoamento intelectual. A leitura de entretenimento é definida como aquela que supõe a disposição para a evasão. A atitude do leitor consiste em “mergulhar no mundo do texto”, no “mundo representado”, isolando-se do “mundo real”. Os leitores procuram nos personagens e enredos os sentimentos e situações que se assemelham àquilo que imaginam ser seus próprios sentimentos. O ato de leitura produz, assim, a completa identificação entre leitor e história narrada. Muitas vezes editores e escritores consideram que a complexidade da intriga e psicologia dos personagens, assim como a sintaxe e o vocabulário, devem ser ajustadas à competência do leitor. Partem do princípio de que oferecer algo complicado desencoraja o leitor. Na prática as fronteiras entre leituras de entretenimento, didática e de aperfeiçoamento não são definidas claramente. Os leitores de romances, por exemplo, alegam que toda a leitura é uma forma de conhecimento e, nessa medida, toda leitura é didática. O gênero do romance histórico parece preencher as três necessidades: evasão, aprendizagem e aperfeiçoamento. Frequentemente os leitores desses romances sentem-se seduzidos pelo enredo, mas esperam suprir uma necessidade de aprendizagem histórica extra-escolar (ZERBINATTI, 2006, p. 7).

Para que seja produtiva a inserção da literatura no ensino de História é necessário que o aluno tenha uma empatia com o texto, se identifique com os personagens, com a forma de narração, com o enredo, que encontre situações semelhantes com a sua realidade e das pessoas que fazem parte do seu cotidiano e, só assim, o aluno/leitor poderá “mergulhar no mundo do texto” encontrando sentido para o ensino de História.

Com a análise do artigo de Zerbinatti, constatamos que poucos são os livros didáticos e paradidáticos que utilizam o texto literário como fonte documental, e destes, poucos exploram suas possibilidades, levantando informações sobre o contexto de produção da obra e de que forma deveria ser feita a recepção de tais documentos no ensino de História.

*Uma página apenas!: A Literatura incitando o ensino da História*, artigo de Francisco Fabiano de Freitas Mendes (2007, p. 1-2), apresentado no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, revela a preocupação do autor em relação a pouca frequência em que se encontram trabalhos envolvendo a Literatura no ensino de História. Mendes vai além e defende a utilização dos textos literários na formação do professor de História, na graduação, pois esta atividade poderia contribuir para resolver o problema da falta de leitura das obras literárias por parte desses futuros professores de História,

ocasionando o enriquecimento do seu poder de articulação e o aumento de trabalhos envolvendo as duas disciplinas.

O autor se mostra preocupado com a quase ausência da utilização da Literatura no ensino de História e com as poucas sugestões de leitura das obras literárias encontradas nos livros didáticos em comparação às outras formas de linguagem, como, filmes e músicas. Então, desabafa:

[...] são muitos os pontos difíceis quanto à entrada mais efetiva de romances, novelas e volumes de contos no âmbito das aulas de História nos níveis fundamental e médio: do peso do suporte literário ao peso do conteúdo literário, passando pelo tempo que se exige e o preço dos livros. Mas mesmo diante de tudo isso, essa não é minha maior preocupação, já que algumas práticas estão aí, já que nos livros que auxiliam a formação de professores está lá a Literatura como fonte rica de experiências (MENDES, 2007, p. 4).

Após demonstrar suas preocupações, Mendes não indica de forma concreta como poderia ser feita a introdução destas obras nos três níveis educacionais. Acreditamos que o maior obstáculo para o trabalho que envolve a Literatura no ensino de História e que provoca o receio dos profissionais por adentrar a esta atividade seja a falta de conhecimento prévio sobre os fundamentos e funções da Literatura, sendo justamente um dos objetivos desta pesquisa, o qual trata da aproximação do profissional de História com os conceitos básicos da Literatura, contribuindo para o crescimento de atividades desta natureza.

Em outro artigo consultado, do mesmo evento, *Narrativa literária e narrativa histórica: um estudo das representações da História em romances populares femininos*, Patrícia Aparecida do Amparo e Dislane Zerbinatti Moraes (2007, p. 1) propõem analisar a coleção Clássicos Históricos do Século XIX, da Editora Nova Cultural, no período de 2000 a 2007, no intuito de verificar como eram tratadas as representações históricas nos romances femininos da coleção.

As autoras defendem a Literatura como recurso de ensino nas aulas de História, pois, esta atividade traz conhecimentos específicos, como a construção de imagens a partir de modelos reais e,

Produz o que se convencionou chamar de empatia e imaginação histórica, em suma, uma maior intimidade com o passado. Permite ainda o encaminhamento de problemas e discussões sobre a natureza da escrita da história e de suas relações com a narrativa literária, consubstanciadas na

produção, apropriação e difusão de memórias coletivas (AMPARO; MORAES, 2007, p. 9).

Mas se é tão positivo o trabalho interdisciplinar em sala de aula, por que a maioria dos pesquisadores não procura desenvolver atividades com este objetivo? Nesta pesquisa, foi possível constatar que, nos artigos publicados pelo Simpósio Nacional de História da ANPUH, alguns nomes da Literatura brasileira aparecem mais do que outros<sup>7</sup>, mas estes artigos não cogitam o ensino. Por que isto acontece? O que influencia esta escolha? O que faz o pesquisador optar por um escritor e não outro? Talvez por serem mais populares? Não temos ainda tantas respostas. No XVIII Simpósio Nacional de História, encontramos entre os autores mais visitados Euclides da Cunha, com sua obra *Os Sertões* sendo trabalhada em pelo menos três artigos e, em seguida, José de Alencar em mais dois. Situação um pouco diferente foi encontrada no XIX Simpósio Nacional de História, de 1997, em que Euclides da Cunha não é o autor mais mencionado. A seguir, uma lista de escritores mais lembrados e respectivo número de artigos por evento: Machado de Assis (3), João Guimarães Rosa (2), Monteiro Lobato (2). No XXI Simpósio Nacional de História, de 2001, temos os seguintes escritores: Câmara Cascudo (3), Lima Barreto (2), Oswald de Andrade (2). O XXII Simpósio Nacional de História, de 2003, apresentou Lima Barreto (4), José de Alencar (3), Mário de Andrade (2), Câmara Cascudo (2). No XXIII Simpósio Nacional de História, de 2005, houve uma distribuição maior dos autores, tendo apenas Machado de Assis e Lima Barreto citados duas vezes. No XXIV Simpósio Nacional de História, de 2007, os autores mais trabalhados foram: Machado de Assis (3), Monteiro Lobato (3), Câmara Cascudo (3), José de Alencar (2), Mario de Andrade (2).

Para finalizarmos, concluímos que durante as três décadas os escritores mais utilizados nos artigos pelos pesquisadores foram Machado de Assis, Lima Barreto, José de Alencar, Câmara Cascudo e Euclides da Cunha. A escolha por Machado de Assis pela maioria dos pesquisadores talvez seja explicado pelo reconhecimento nacional e internacional do mesmo ou por ser um autor que levanta discussões sobre a sociedade da época com um estilo de escrita próprio que envolve seus leitores.

Não devemos esquecer que o interesse pelo diálogo da Literatura com a História aumenta a partir de 1987, como verificamos na análise dos Anais (tabela 1). Mas, acima de tudo, o que constatamos é que uma boa parte dos autores dos artigos utilizou a

---

<sup>7</sup> Optamos por mencionar apenas aqueles autores que aparecem em dois ou mais trabalhos, em cada evento.

Literatura como um documento confirmador dos fatos históricos, sem contrapor outros documentos e algumas vezes sem apresentar para o leitor as características que unem ou separam as duas áreas de conhecimento. Fica claro que os autores da década de 2000 mostram mais preocupação com o campo teórico e procuram delimitar mais as fronteiras entre a Literatura e a História.

Ao longo desses anos, a Literatura foi utilizada para discutir as várias possibilidades de trabalho que esta oferece, contribuindo para o alargamento das fronteiras e suscitando pesquisas, a serem apresentadas em grupos de trabalho, com os seguintes objetivos de investigação: Formas de Linguagem; Literatura e Gênero; Literatura e Sociedade; História, Literatura e memória; Literatura e Cultura; Literatura e Ensino de História; Literatura e Resistência Política. Os eixos de investigação são variados, mas em relação ao diálogo entre a Literatura e o ensino de História, poucos foram os autores que cogitaram esta proposta, podendo-se observar que alguns deles, mesmo constando no título do trabalho algo que sugerisse o seu envolvimento com o ensino de História, isto de fato não aconteceu. Foi a partir dos anos 1990 que a História e o Ensino começaram a discutir mais profundamente esse diálogo, devido, principalmente, ao surgimento de Encontros específicos, como é o caso do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História. Algo está sendo feito no que diz respeito ao diálogo entre a Literatura e a História, mas ainda se observa poucas publicações que relataram experiências no ensino por parte dos pesquisadores e professores da área.

A utilização da Literatura no ensino de História oferece vantagens não só para os alunos, mas também para o professor, que passa a se sentir mais valorizado em seu trabalho ao observar o envolvimento dos alunos nesta atividade. No próximo item, iremos mapear alguns trabalhos que conseguiram levar esta proposta ao ensino e possibilitaram aos alunos a produção do conhecimento histórico através desta rica experiência.

---

## 1.2 DA LITERATURA AO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste momento, gostaríamos de convidar o leitor a conhecer alguns autores de artigos que ousaram imaginar a Literatura no contexto escolar e, portanto, forneceram subsídios suficientes para realizar nossa discussão final, abrindo espaço para instigar os pesquisadores e professores a promoverem o diálogo entre a História e a Literatura na academia ou na sala de aula.

Gostaríamos, antes de analisar os artigos, levantar algumas características sobre a Literatura. Segundo Bakhtin (2000, p.361-368), a Literatura é parte inseparável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto cultural da época de sua criação, mas não devemos nos limitar a entender o autor e a sua obra apenas no tempo em que viveram e de seu passado imediato. Devemos buscar entendê-la também no período atual, por exemplo, perguntando a importância desta obra hoje e por que ainda está sendo lida, porém, por mais que tentemos, não temos condições de entendê-la por completo, pois cada indivíduo vai fazer os questionamentos próprios da sua cultura e de seu tempo e tirar suas conclusões acerca das obras literárias, ou, nas palavras de Barthes (1987, p.150), “a obra seria o signo de algo situado além dela mesma; a crítica consiste então em decifrar a significação, em descobrir os seus termos e principalmente o termo escondido, o significado”. A obra literária não se esgota e devemos ter a clareza que, no momento em que estamos tentando interpretar um texto, estamos sendo influenciados pela cultura e o meio social a que pertencemos, e as dúvidas e perguntas que tentamos esclarecer são as mesmas que a nossa sociedade tem. Disso não podemos fugir.

Considerando as diferenças das formas narrativas e do discurso que a Literatura e a História apresentam, Michel de Certeau (2002, p. 51-52), em sua obra *A escrita da História*, comenta que o “significado do discurso historiográfico são estruturas ideológicas ou imaginárias” e quando o historiador escolhe uma forma de narrar o acontecido, escolhe da melhor forma, considerando que os fatos nada mais são do que indícios que ele organiza de uma maneira que justifique a sua narrativa e possibilite dar um sentido à História. Sabemos que as discussões sobre as fronteiras entre a Literatura e a História são longas, portanto, passaremos para a análise dos artigos.

Observando as questões descritas acima, no II Encontro Perspectivas do Ensino de História do ano de 1996, encontramos um artigo de Afrânio Mendes Catani (1996,

p. 726), intitulado *História, Cinema e Literatura: relato de uma experiência didática*, no qual o autor procura “refletir sobre essa experiência didática, recuperando algumas dimensões históricas da bibliografia e dos filmes, bem como ‘o conhecimento histórico acumulado’ por parte dos alunos, são os objetos básicos do presente texto”. O artigo relata experiências obtidas nas aulas que o professor ministrou na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), para alunos de terceiros e quartos anos do curso de Pedagogia, na disciplina de “Seminário de Administração Escolar I”.

O autor procurou alternar aulas expositivas, seminários e projeção de filmes. A idéia foi trabalhar Literatura e cinema, fazendo uma leitura de texto de Michelangelo Antonioni (*O fio perigoso das coisas e outras Histórias*), Heinrich Böll (*O que vai ser desse rapaz? Ou alguma coisa a ver com livros*), Jorge Luis Borges (*Elogio das Sombras – Poemas/Perfis – Um ensaio autobiográfico*), Dino Buzzati (*O deserto dos Tártaros*), Antonio Cândido (*Quatro esperas*), Jean-Paul Sartre (*As palavras*), Claude Lévi-Strauss (*Tristes trópicos e Minhas palavras*), Michel Villete (*O acesso às posições dominantes na empresa*), e Pierre Bourdieu (*As categorias do juízo professoral e Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*), trabalhados juntamente com filmes de Eduardo Coutinho (*Cabra Marcado para Morrer*), Ermanno Olmi (*II Posto – O emprego*), Antonioni (*The Passenger – Profissão repórter*), Clint Eastwood (*Bird*), e Carlos Reichenbach (*Anjos do arrabalde – As professoras*).

O texto de Catani apresenta uma análise tanto das obras literárias como dos filmes citados. O autor só não comenta a avaliação final deste trabalho com os alunos, se conseguiu atingir o objetivo da sua disciplina. Em alguns momentos, relata as reações de estranheza dos alunos perante a exibição de filmes que possuíam uma narração diferente daquela a que estavam acostumados a assistir. Neste trabalho, que durou um semestre, o autor procurou fazer uma exposição acerca das relações entre sistemas de ensino e sistemas de pensamento, partindo da argumentação colocada por Pierre Bourdieu sobre a idéia de que a escola faz uma distinção e valorização da cultura transmitida por ela, em detrimento daquela transmitida por outros meios sociais: pelo trabalho, convívio social e familiar (CATANI, 1996, p. 726).

No IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História encontramos um artigo intitulado *A tessitura do conhecimento histórico e suas relações com a Literatura*, de Maria Carolina Bovério Galzerani. A autora inicia o texto defendendo o trabalho interdisciplinar, principalmente aquele que envolve a Literatura e a História e, para

isso, utiliza uma base teórica fundamentada em Bakhtin, Foucault e Benjamin, entre outros autores, para justificar seu trabalho:

Neste sentido, o movimento educacional que se propõe a imbricar história e literatura, não se funda apenas no esforço de tornar transparente o complexo processo de produzir a história nas obras literárias. A interpretação, a produção articulada de sentidos que se objetiva, abre-se igualmente para o fato de que a obra literária é preta de sonhos, fantasias e criações pessoais. É, aliás, o filósofo Walter Benjamin, quem enfatiza que não se trata de distanciar-se do sonho em nome de uma “realidade”, mas de distanciar-se da “realidade” dominada pelo mito, em nome de uma “realidade” que tem a potencialidade de introduzir a dimensão utópica do sonho (GALZERANI, 1999, p. 655).

Sabemos que a Literatura é uma criação social e, como tal, sofre os seus efeitos. Portanto, precisamos ficar atentos aos questionamentos que devem ser feitos na análise de um texto literário: o meio em que foram criados, os objetivos da obra, o público destinado, as intenções do autor, entre outras. Partindo da idéia de que a obra literária é um documento como outro qualquer e que pode sofrer interferência do meio social em que está inserida, podemos adentrar um mundo criativo e cheio de possibilidades, facilitando para que o aluno perceba como se dão as mudanças e permanências na sociedade da qual ele faz parte. E para que isto aconteça, a História tem o papel fundamental de “controlar” o processo imaginativo dos alunos pela confrontação de documentos e fontes que venham a confirmar certos acontecimentos e desmistificar outros.

No caso da História, a situação é outra. A História tem no seu fundamento a busca pelo estatuto da verdade, sendo esse seu maior obstáculo, pois, a verdade torna-se uma meta inatingível por conta das brechas que acabam ficando nas narrativas históricas, permitindo que tal versão seja questionada por outros pesquisadores. Portanto, “a sempre incerta verdade é a meta do historiador” e a História tem um caráter de inacabamento (LIMA, 2006, p. 104).

A autora relatou experiências educacionais realizadas na Escola Estadual Barão Geraldo de Rezende - ensino fundamental e médio, no distrito de Barão Geraldo, município de Campinas, estado de São Paulo. Trata-se de um projeto interdisciplinar, que havia dois anos objetivava produzir conhecimento sobre a História local a partir do diálogo entre a Literatura e a História. Sem a pretensão de apresentar fórmulas mágicas ou modelos prontos, Galzerani (1999, p. 657-658) utiliza lendas, romances, poemas e almanaques

oitocentistas como documentos históricos, além de entrevistas com moradores e alunos da região.

No artigo, Galzerani não deixa claro de que forma foram trabalhados os textos literários e entrevistas, se foram contrapostos com outras fontes tradicionais, como, por exemplo, o livro didático. Não foi mencionado o grau de envolvimento dos alunos e demais professores na atividade, considerando tratar-se de um projeto de pesquisa interdisciplinar, e também deixou de relatar se houve alguma forma de avaliação dos trabalhos para saber se os objetivos do projeto foram alcançados ou se ainda faltou algo, neste caso explicando os motivos.

Dislane Zerbinatti Moraes (2004, p. 1), em artigo intitulado *A tagarelice de Macedo e o ensino de História do Brasil*, publicado no V Encontro Nacional Perspectivas do ensino de História<sup>8</sup>, procura definir uma forma de leitura do romance *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, objetivando a construção de uma metodologia de interpretação de texto literário no ensino de História do Brasil.

Antes, a autora nos faz refletir. Por que optar por este ou aquele autor? Qual a importância de se pensar estas questões antes de iniciar o trabalho com os alunos? Diante de tais questões, a escolha por analisar uma obra de Macedo foi justificada da seguinte forma:

A leitura de Macedo é estratégica no ensino de História do Brasil porque o autor viveu e atuou em uma sociedade que passava por transformações e estabilização de coordenadas de pensamento lançadas ao país com a vinda da família real e com o processo de independência do Brasil. Os elementos biográficos, que formam o núcleo de sua formação como escritor, também são relevantes para o entendimento do processo de construção do pensamento da elite intelectualizada sobre o Brasil (MORAES, 2004, p. 3).

---

<sup>8</sup> Neste evento contamos com dois trabalhos que pelo motivo de não fazer uma discussão que leve ao ensino de História, resolvemos comentá-los neste espaço: no primeiro artigo, chamado *Literatura e História na construção da memória*, de Ana Maria Ribas Cardoso e Silvana Bandoli Vargas, as autoras pretendem, a partir da conexão entre Literatura e História, discutir as possibilidades teóricas e metodológicas do ensino de História relacionadas à memória, em turmas do Ensino Médio. Apesar de as autoras defenderem que “a necessidade de experiências que privilegiem a percepção do tempo histórico como instância socialmente construída apresenta-se como imperativa...” não revelam claramente de que maneira pretendem realizar isto. No artigo de Frank dos Santos Ramos, intitulado *Os perigos do uso dos cronistas como fonte histórica: o caso da invasão holandesa ao Brasil – 1630-1654*, o autor procura avaliar os acontecimentos ocorridos durante a segunda invasão holandesa ao nordeste brasileiro, dando destaque para os relatos produzidos pelo frei Manuel Callado, um dos principais cronistas deste período, juntamente com alguns livros didáticos disponíveis aos alunos. O autor não deixa claro de qual perigo esta alertando. Seria o perigo de usar as crônicas como única fonte? Ou a dificuldade de aceitação deste tipo de fonte por parte dos alunos? O autor se cala.

Percebe-se que a autora fez a opção por este escritor, pois ele teria vivido em uma sociedade que passava por um momento de estabilização de idéias, que teriam sido implantadas desde a chegada da família real ao país até a independência do Brasil, revelando as características de sua formação, intelectual que escrevia para uma determinada elite brasileira da qual fazia parte, e o tipo de ideologia defendida por tal autor. Isto nos faz considerar a importância de colocar o autor no seu lugar social, pois ele é um agente que escreve de um lugar privilegiado, representando interesses de uma determinada classe social e com objetivos nem sempre tão claros. Cabe ao historiador/professor investigar não só a obra, mais aquele que a engendrou.

Após estas observações tão necessárias sobre a autoria do texto literário, a autora chama a atenção para as mudanças sociais que são reveladas na obra literária e, em seguida, aponta dez trechos que testemunham tais acontecimentos históricos. No momento, não citaremos todo o texto escolhido pela autora, mas o que Moraes (2004, p. 12-17) destacou como pontos a serem levantados na análise da obra pelos alunos e professores:

1. Primeiramente destacaremos a estratégia de discurso que se refere à formação do público-leitor [...] Macedo é considerado o iniciador do romance romântico no Brasil. Aproveita o romance para fazer a propaganda, a divulgação e o convencimento dos leitores [...]
2. O autor mimetiza a fala coloquial, incorporando no romance discursos de grupos sociais [...] todo o texto foi construído por meio de diálogos, como se fosse uma peça de teatro. [...]
3. Macedo, por meio de uma conversa entre os rapazes sobre temperamentos de mulheres, apresenta as diferenças entre a vida urbana e a vida rural [...]
4. O universo mental da medicina, invadindo a interpretação dos sentimentos e regulando o comportamento social. Marcas refratadas do lugar social do autor [...]
5. O avanço da medicina experimental, científica, procurando se impor ao saber popular sobre as doenças. O debate entre a medicina tradicional das sangrias e dos humores, a alopatia e homeopatia é citado de maneira cômica [...]
6. Os costumes regrados de uma sociedade baseada nas aparências são descritas na cena do sarau [...]
7. A emergente valorização dos jovens como figuras chaves da família e o começo da desqualificação dos velhos, que deixam de ser os transmissores privilegiados da cultura [...]
8. A cena do casamento simbólico entre as crianças, em que aparecem elementos rituais do casamento católico e, simultaneamente, a intromissão de objetos pessoais, profanos. Episódio que pode ser assinalado como documento da progressiva laicização da sociedade, fortalecimento da regulação social sob princípios liberais, sem que fossem abandonados os valores católicos. É documento muito rico para perceber-se o movimento social como confluência de visões de mundo, denso de passado e presente

[...]

9. Encontramos no romance várias informações sobre a educação feminina do período [...]

10. Macedo, na maioria de seus romances, fugiu do submundo carioca e das circunstâncias sociais relacionadas à escravidão.

O artigo de Moraes levanta várias questões importantes para a introdução da obra literária no ensino de História, assim como a questão da autoria da obra, que revela o autor enquanto sujeito social se relacionando com um determinado grupo. A autora destaca dez momentos na obra que merecem ser analisadas, mas não comenta de que maneira o texto poderia ser introduzido no ensino e qual deveria ser a metodologia adotada para se obter um resultado satisfatório e que contribuísse para a construção do saber histórico.

Trabalhar o envolvimento da Literatura com a História pode acrescentar na aquisição do conhecimento histórico<sup>9</sup> e produzir empatia dos alunos com a disciplina de História. Foi dessa forma que Margarida Durães e Maria do Céu de Melo (2005, p. 2-3), no XXIII Simpósio Nacional de História<sup>10</sup>, propuseram trabalhar com os alunos do 4º ano de Licenciatura em Ensino de História e no texto *As narrativas literárias como fonte histórica: A guerra e a paz na aula de História*, relatam experiências realizadas com alunos que, depois de lerem o romance *A oeste nada de novo* de Eric Marie Remarque, as professoras pediram aos alunos que se colocassem no papel de um soldado envolvido na 1ª Guerra Mundial e escrevessem uma carta para um destinatário qualquer, podendo utilizar toda informação histórica obtida em sala de aula.

As autoras analisaram 20 cartas destacando algumas categorias como: datação, autoria, destinatário, sentimentos, contextualização, descrição e lições da História, obtendo algumas informações:

<sup>9</sup> Nos Anais do VI Encontro Perspectivas do Ensino de História, há um artigo intitulado *A Literatura na produção do conhecimento histórico escolar*, dos autores Ademar F. dos Santos e Cristiano B. Simon (2007, p. 5), no qual comentam o seguinte sobre o assunto: “Quando falamos em construção do conhecimento histórico escolar, estamos considerando não só aquele tipo de conhecimento que o aluno já traz para a escola, mas, também aquele que é aperfeiçoado na escola, formando o que chamamos de conhecimento histórico escolar”.

<sup>10</sup> Neste evento encontramos um artigo de nome *O uso de fontes da Literatura de viagem no ensino de História: contribuição para interpretar a história cultural brasileira*, de Maristela Oliveira de Andrade, utilizando como fonte a leitura de viajantes (Marco Pólo, Fernão Mendes Pinto, Pero Vaz de Caminha, Pêro de Gândavo, Jean de Lery, Hans Staden, Gilberto Freire e Câmara Cascudo). Valorizando-a também enquanto texto etnográfico, a autora procura examinar uma literatura de viagem relativa ao Brasil e ao Oriente, no intuito de perceber nos relatos algumas convergências, extraíndo idéias lançadas por estes que acabaram penetrando no imaginário do brasileiro, promovendo discussões sobre a cultura brasileira através de suas raízes lusa. A autora faz um trabalho interdisciplinar com alunos de vários cursos, mas não explica

Todas as cartas foram **datadas** (grifo do autor) dentro da temporização da 1ª Guerra Mundial (1914-1918), sendo 9 delas colocadas no ano de 1918, sendo 8 distribuídas pelos anos 1915, 1916 e 1917. Somente 3 alunos não datam as suas cartas [...]. A maioria das cartas são **endereçadas** (grifo do autor) aos Pais, sendo de realçar que 4 são expressamente escritas para a Mãe. No que diz respeito a este tipo de destinatário, há que apenas realçar que em todas elas existem enunciados que apelam à esperança no regresso ou palavras que tentem "acalmar o teu sofrimento" (Al.1)

[...].

Quanto à **autoria** 15 alunos atribuem a si próprias a nacionalidade portuguesa, ocorrendo apenas a existência de 4 alunos que assumem a nacionalidade alemã, e um caso que se identifica como francês [...] A maior parte dos alunos assumem-se como soldados, ocorrendo 4 que se atribuem a função de enfermeiras, aqui sim, todas elas alunas do sexo feminino. No entanto, o facto de serem enfermeiras não fez centrar as suas vivências apenas nos hospitais de campanha, mas também aquelas vividas em frente de combate [...].

Tendo em consideração o acontecimento histórico específico, os **sentimentos** privilegiados foram a esperança e a saudade. A esperança está associada à possibilidade de regresso, ou tão-somente a uma licença que lhes permita uma pausa do palco da guerra. A saudade é centrada em vivências passadas e ou em pessoas como os pais, irmãos e ou amigos. Não aparecem referências a esposas/maridos ou namorados(a), o que poderia ser expectável tendo em consideração a idade dos soldados que foram mobilizados nesta guerra [...].

Um outro sentimento que mais frequentemente foi expresso pelos escreventes foi a da amizade e solidariedade tecida entre os soldados no espaço da contenda [...].

Apesar do Tempo ser um conceito operativo primordial em História, esta pouca frequência nas cartas, poderá ser devido ao facto da historiografia falar apenas em conceitos temporais matemáticos (séculos, anos, etc.) e ou em conceitos temporais conceptuais (longa /curta duração, era, idade, etc.), não considerando noções de tempo mais vivenciais como é o caso [...].

Como já referido, e devido à datação das cartas, são vários os indícios **contextuais históricos** (grifo do autor) apresentados nas cartas. Podemos considerar que estes enunciados são de dois tipos: os de natureza factual explícita, e os que uma maneira indirecta permitem a contextualização nas diferentes fases da guerra [...]. Muitos alunos /soldados contextualizaram-se na fase da guerra, conhecida pela "Guerra das Trincheiras", apresentando datas ou descrições que a localizam nesse momento. Nestes casos, o contexto específico são as trincheiras propriamente ditas ou hospitais de campanha, tenham os alunos se identificado como soldados ou como enfermeiros (as). Falam de estratégias de acção militar de avanços e de recuos, enumerando a Batalha de Verdun ou a zona de Champagne. Esta contextualização é confirmada pelos enunciados que descrevem privilegiadamente o ambiente das trincheiras. Do grupo de alunos que se situaram no fim da guerra, os elementos contextuais versam a ocorrência de ataques frequentes e bem sucedidos de soldados franceses, americanos e ingleses. Falam de lutas nas várias frentes, e prevêm a rendição da Alemanha. Convocando conhecimentos históricos, falam do reforço do poder bélico dos exércitos dos "aliados" não apenas em termos de número e

variedade de armamento, mas em número de soldados e condições de sobrevivência. Quase todos falam de um possível armistício, mas ainda sob a forma de um boato "esperançoso"

[...].

As **descrições** (grifo do autor) são quase de natureza icónica, pois apresentam imensos pormenores como a existência de turnos de vigilância, saídas para reconhecimento territorial, a salvação de um camarada e até a partilha de espólios de alguém que de tão ferido regressa a casa [...]

Outro objecto das descrições é a visão das mortes dos camaradas e a crescente frequência de estropiados, que é o único tema comum a todas as cartas [...]

A riqueza quase fílmica destas descrições denunciam (sic) que os alunos convocaram elementos oriundos do romance, assim como de fontes primárias analisadas nas aulas de História Contemporânea. Como atrás referido, as descrições não variam, tenham os alunos se identificado como portugueses, alemães ou franceses. Poder-se-á deduzir que os alunos consideraram que a informação dada por estas fontes eram plausivelmente aplicáveis aos dois lados da contenda. Finalmente, analisaremos os enunciados que se podem incluir na categoria **Lições da História** (grifo do autor). Estes focalizaram diferentes objectos que se distribuíram de um modo equitativo pelos seguintes: A vivência num cenário de guerra foi vista como um espaço de aprendizagem de valores como a solidariedade expressa em comportamentos de camaradagem. Perante as situações concretas de vida neste contexto, os alunos afirmam que a noção de igualdade é consubstanciada na realidade quotidiana, e também como condição de sobrevivência [...]

Muitos dos alunos questionam os motivos da prática da guerra, não situando as suas idéias no contexto histórico específico. Apenas um dos alunos, que se assume como alemão, apresenta um argumento [...] contextualizado: "Comecei com ilusões e com a vontade de mostrar ao mundo a grandeza do nosso império, mas hoje sinto-me mais maduro e aquilo que eu quero é paz". (Al. 16). Todas as reflexões são generalistas levantando reflexões críticas sobre o patriotismo, a justeza da guerra, os seus motivos explícitos ou implícitos [...] (DURÃES; MELO, 2005, p. 4-10, grifo do autor).

A idéia de trabalhar com análise de cartas, no ensino superior, forneceu rico material para que as autoras verificassem o grau de entendimento dos alunos sobre a 1ª Guerra Mundial, sendo que esta atividade também poderia ser aplicada ao ensino fundamental e médio como forma de avaliação final ou diagnóstica. O período estudado, a forma de introduzir o assunto, a análise das mesmas, tudo pode ser adaptado de acordo com as especificidades de cada sala de aula ou faixa etária, partindo da mesma essência de trabalho, a produção literária dos alunos em forma de cartas.

As autoras alertam que a aproximação da História com um texto literário não deve ter como objetivo único uma atividade na qual os alunos podem demonstrar o conhecimento histórico factual, tendo em vista o objetivo das mesmas que constaria em permitir aos alunos mostrar o grau de empatia que tiveram com qualquer situação ou pessoa

do passado, acabando com o grau de estranheza tão possível nas aulas de História (DURÃES; MELO, 2005, p. 11-12).

Devemos lembrar que este discurso que se preocupa com o aprendizado de História somente foi possível quando se abandonou, no final da década de 1970, o modelo de ensino que valorizava a causa nacionalista e a formação do sujeito-nação, surgindo na década de 1980 a preocupação com a formação do cidadão de pensamento crítico e participante da sociedade democrática (CAIMI, 2001, p.133), e nos anos 1990, tem-se a discussão sobre os rumos que a História deveria tomar e a consolidação de novos paradigmas com o surgimento de reformas curriculares e reestruturação dos cursos de História (MESQUITA, 2008, p.116). Foi em meio a estas mudanças que foi possível imaginar o diálogo entre Literatura e História.

Na obra *A Literatura de cordel no ensino de História: reflexões teóricas e orientações metodológicas*, Jairo Carvalho do Nascimento procura mostrar de que forma a Literatura de cordel pode ser utilizada no ensino de História, utilizando dois textos: *Virgulino Lampião, grande mito do Nordeste e Ze Baiano, vida e morte*.

O autor comenta que “a Literatura de cordel, narrativa poética construída em versos, surgiu na Europa. Foi trazida para o Brasil pelos portugueses, no século XVII. Em terras brasileiras, desenvolveu-se na região Nordeste, onde surgiram as primeiras tipografias no final do século XIX” (NASCIMENTO, 2005, p. 2-3). A inspiração de seus autores vem de fatos históricos de destaque nacional ou até internacional, sendo que um dos temas mais recorrentes deste tipo de literatura é o Cangaço, personificado na figura de Lampião.

Nascimento (2005, p. 6-7) mostra sua proposta de trabalho apresentando um Plano de Aula, no qual nos dá uma idéia de como foi planejada esta atividade:

#### **Plano de Aula - Trabalhando com documentos (Literatura de Cordel)**

- 1. Conteúdo:** O fenômeno social do cangaço na Primeira República
- 2. Objetivos:** Desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e interpretar documentos; identificar semelhanças e diferenças nos discursos sobre Lampião e o cangaço, presentes nos folhetos de cordel.
- 3. Conceitos:** Banditismo Social – Ideologia
- 4. Metodologia:** Formação de grupos; leitura dos folhetos de cordel; debate em torno das questões propostas (item 6 – Análise textual)
- 5. Avaliação:** Análise das respostas escritas e participação no debate
- 6. Apresentação dos documentos** - Documento 1 – Virgulino Lampião, grande mito do Nordeste. Escrito por Leandro T. Pereira, em 1998. Nasceu na Bahia, no município de Candeal, em 29 de fevereiro 1952. Com esse cordel, o autor conquistou o terceiro lugar no Concurso Nacional da Literatura de Cordel Sobre Lampião, promovido pela Universidade Estadual de Feira de Santana, em 1998. Atualmente, vende seus próprios folhetos em frente ao Mercado Modelo, em Salvador; Documento 2 – Zé Baiano, vida e

morte. Escrito por Manoel D’Almeida Filho, em 1988. Nasceu na Paraíba, em 13 de outubro de 1941. É considerado um dos maiores cordelistas de todos os tempos, com dezenas de folhetos publicados. Sua maior obra versa sobre o cangaço, Os cabras de Lampião.

#### **7. Análise textual**

1. Identificação do documento (crítica externa/perguntas básicas aos documentos): tipo de documento?; título do documento ?; autores dos documentos?; data de publicação dos documentos ?; temática central do texto (assunto principal) ?

2. Análise do documento (crítica interna): Qual o “tom” da “fala” do Leandro Pereira? E do Manoel Filho?; Qual a imagem que o Documento 1 faz de Lampião e dos cangaceiros ? E o Documento 2? Há alguma semelhança, quanto ao discurso, entre os documentos? Compare os documentos com o conteúdo do livro didático: diferenças/semelhanças?

O autor valoriza a questão do planejamento da atividade antes de inseri-la no contexto de sala de aula. Ao trabalhar com dois autores de grande destaque na Literatura de cordel procura fazer com que os alunos identifiquem as diferenças e semelhanças no discurso de cada um sobre o cangaço e procura defender que a Literatura de cordel é um documento como qualquer outro e, como tal, deve sofrer o processo de crítica externa e interna para se extrair as informações mais satisfatórias possíveis. Assim, Nascimento (2005, p. 4-6) cita quatro procedimentos metodológicos para que isto aconteça. O primeiro é a crítica documental; o professor deve elaborar uma quantidade significativa de questões ao cordel escolhido para que este forneça informações sobre o autor, suas ideologias, o contexto social em que está envolvido o autor e sua criação. O segundo é o planejamento da aula, elencando os itens já mencionados acima. No terceiro é a comparação e o confronto de documentos que mostram visões antagônicas sobre o cangaço para incentivar a discussão e o debate entre os alunos. E no quarto momento, fazer a articulação do documento com o livro didático e, se possível, com a realidade do aluno.

A utilização da Literatura no ensino de História, devido a sua forma de escrita mais solta e despreziosa, desperta a imaginação do aluno e permite que este crie em sua mente um cenário de como teria acontecido tal momento histórico, revelando possibilidades de questionamentos sobre a autoria e destinatários da obra, contribuindo para a formação de um leitor que sabe questionar um documento/texto, confrontá-lo com outros dados e extrair informações que o possibilitarão dar um sentido de orientação para a sua vida prática, assim como defende Rüsen (2007, p. 87) em obra já citada. Dessa forma, a História tornar-se-ia “viva” e o seu ensino instigante.

Outro bom exemplo de como trabalhar a Literatura no ensino de História ocorre no artigo denominado, *O cordel como fonte documental para o ensino da História*, de autoria de Maria Ângela de Faria Grillo, publicado no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, de 2007. Neste artigo a autora relata uma experiência desenvolvida no curso de Especialização de Ensino em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, através de uma oficina, com o objetivo de ensinar a História do Nordeste de uma forma crítica e que não recorresse ao livro didático.

A autora ressalta que a literatura de cordel procura mostrar outras visões de momentos históricos vivenciados e testemunhados pelos seus autores, defendendo que,

Esse rico material de estudo histórico-social pode ser significativo para se avaliar as versões que circulam em diferentes meios sociais, permitindo que se resgate uma série de atitudes críticas entre os chamados setores populares. Nesse sentido, estudar através da produção da cultura popular é estar aberto a todas as possibilidades, desvencilhar-se dos conceitos e preconceitos, privilegiando códigos e significados simbólicos partilhados entre sujeitos sociais de um mesmo espaço geográfico e de um mesmo tempo histórico (GRILLO, 2007, p. 1-2).

A autora do artigo chama a atenção também para o perfil do cordelista, que geralmente, é “um homem de pouca instrução, mas com grande talento para contar histórias, dirigidas, a princípio, à comunidade da qual ele se origina” e o material que ele produz se transforma em memória, um registro popular da História.

Neste momento, a autora comenta como as três etapas da experiência foram realizadas com os alunos que, no primeiro momento, receberam um cordel sobre a História do nordeste e foram divididos em grupos, para analisar e discutir a importância da aplicação do cordel em sala de aula. Em seguida, Grillo (2007, p. 4-5) propõe algumas sugestões para o estudo da Literatura de Cordel no ensino de História:

- 1) Relação com um tema da História. Como é tratado esse tema: quais os pontos que se aproximam e quais pontos que se distanciam da versão do livro didáticos?
- 2) Apresentação do autor: como um narrador, uma testemunha ou uma personagem da História? É possível identificar a origem regional e social do autor?
- 3) Apresentação da narrativa: como forma de uma reportagem, um ensinamento, um aconselhamento, um protesto ou uma contestação?
- 4) Personagens principais e secundários: trata-se de heróis positivos, heróis negativos, heróis ambivalentes, ou são feitas caricaturas desses heróis? Como se dão às relações entre essas personagens?

- 5) Que valores são passados, pelo autor, através do texto: uma visão maniqueísta, uma preocupação com a moral, uma justificativa, uma aplicação da justiça?
- 6) Quais são os recursos usados pelo autor: uma peleja, um diálogo com o céu ou com o inferno, ou apenas uma narrativa de acontecimentos?
- 7) Como é escrito o poema: ele traz regionalismos, gírias, ditos populares, crenças e superstições?

Depois deste roteiro de questionamentos pelo qual deve passar o documento, a autora conduz ao segundo momento das atividades: os grupos assistiram o filme *O auto da compadecida*, de Guel Arraes, e discutiram situações e personagens que lembravam a Literatura de Cordel. Por último, na terceira etapa, os alunos identificaram as representações sobre o Cangaço em vários poetas de cordel.

Como foi observado, podemos concluir que a Literatura de Cordel, representando a cultura popular, pode servir como uma boa fonte documental no ensino de História, capaz de despertar o interesse dos alunos pela leitura e quebrar barreiras culturais e regionais.

No artigo *Ensino de História, pintura e Literatura: o cotidiano dos escravos no Brasil do século XIX*, publicado no VI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História de 2007, Maria da Luz da Silva procura analisar o uso da Literatura e da imagem no ensino de História e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem.

Foi durante as aulas de Prática Pedagógica II e III e História da África, no curso de Licenciatura plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, que a autora teve a oportunidade de executar tal projeto interdisciplinar em uma escola pública de ensino fundamental. Escolheu da obra literária infanto-juvenil *Gosto de África*, de Joel Rufino, coletânea de contos afro-brasileiros, o texto *O filho de Luísa*, que relata a Revolta dos Malês, no intuito de tentar entender que imagens dos negros são produzidas na obra e se estas rompem ou confirmam as imagens demonstradas nos livros didáticos (SILVA, 2007, p. 1-8).

No decorrer da pesquisa, Silva (2007, p. 8) não comenta quais os resultados obtidos na questão da imagem do negro nos livros didáticos, da mesma forma que também não faz nenhuma referência sobre o envolvimento dos alunos na atividade e que respostas foram encontradas por estes. Porém, algumas questões foram propostas para os alunos meditarem sobre o personagem Luísa:

Ela era diferente dos demais, por quê? Existem várias etnias num mesmo estado? O que torna Luísa diferente? Foram este e outros questionamentos levantados para se fazer e reler o conto com outros olhos. É importante

salientar que abordamos várias questões acerca do conto, como exemplo a descrição física de Luísa que o próprio autor enfoca [...].

A autora valoriza a utilização da Literatura no ensino de História, justificando que esta proporciona nos alunos o gosto pela leitura e pela disciplina de História, além de aguçar o espírito crítico, levando-os a “entender e combater preconceitos dentro e fora da sala de aula”. A atividade que valoriza o trabalho interdisciplinar entre História e Literatura deve, acima de tudo, ativar nos alunos o sentimento de curiosidade, gosto pela descoberta, fazê-los se envolverem com o texto literário, criando através da imaginação um mundo pelo qual possam entrar e se verem nele, como sujeitos atuantes e não apenas como indivíduos passivos a observar o bonde da História a passar. Lembramo-nos neste momento das palavras de Circe M.F. Bittencourt (2004, p. 340), em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos*, comentando que “os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas desenvolver ‘o gosto pela leitura’ entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdos e formas”. É nesse sentido que a Literatura vem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos, possibilitando reflexões sobre o saber adquirido, tornando-os mais questionadores e permitindo o acesso ao diálogo entre a Literatura e a História, sem perder de vista que a Literatura entra neste momento enquanto fonte histórica e que deve ser tratada como tal. Essa é a nossa contribuição para uma prática ainda mais significativa no ensino de História.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escolhemos analisar artigos publicados em Anais de Eventos de História, abordando quase três décadas (1979-2007), percebemos que esta tarefa demandaria certo esforço para a sua realização, devido ao longo período investigado e a dificuldade de reunir as fontes para análise dos artigos. Vencidas as primeiras barreiras, foi necessário, então, percorrer o caminho das discussões teórico-metodológicas para tentar entender qual o olhar dos pesquisadores sobre esta aproximação entre História e Literatura em cada momento histórico e analisar os textos que conceberam tal diálogo foi o objetivo desta pesquisa, que nos permitiu, ainda, compreender como se deu a aceitação tanto no meio acadêmico quanto no escolar deste trabalho interdisciplinar, o que pode ser constatado pela quantidade de publicações em Anais de Encontros Nacionais.

Promover o diálogo da História com a Literatura não é tarefa fácil, pois não basta juntar simplesmente as duas áreas do conhecimento; é necessário entender que as duas têm características diferentes, fronteiras que, apesar de conflitantes, permitem aproximações e mostram o quanto é valorosa a sua contribuição documental. A História tem a criatividade controlada pelas fontes e através da narrativa busca alcançar o estatuto da “verdade”, criando versões do que poderia ter acontecido, mas no decorrer desta caminhada acaba deixando brechas que servirão de críticas e estímulo para outros trabalhos com outras perspectivas de análise. A Literatura, por outro lado, com características regidas pela criatividade e a imaginação, não tem o mesmo compromisso com a possibilidade de “verdade”, se preocupa mais com a forma como o texto foi pensado e escrito, tendo mais liberdade de criação.

As possibilidades que surgem deste diálogo são enormes e desde que se tenha uma proposta de trabalho responsável, objetivando o respeito às duas áreas de conhecimento e o compromisso de oferecer uma reflexão que leve os alunos a terem uma atitude mais questionadora em relação ao caminho percorrido pela obra literária, desde o momento da sua produção até chegar às mãos do público leitor, mostrando que pode ocorrer a sua aceitação ou não perante a sociedade na qual está inserida.

A obra literária é um produto social que retrata características do meio em que foi concebida, mas não pode ser considerada como um simples reflexo da sociedade; portanto, a sua utilização como documento possibilita ao pesquisador um exercício grandioso no trato com as fontes. 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, lembrando sempre que o diálogo com outras fontes históricas que possibilitem, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, comparando-as com o tempo presente, é essencial. Desta maneira, a Literatura, como qualquer outro documento, só permite acesso aos dados e informações mais densas à medida que é questionada.

Em 1979, devido à pressão para que se aceitassem trabalhos feitos pelos professores e graduandos de História no Simpósio Nacional de História, foi criada uma sessão dedicada à “Metodologia e Técnica do Ensino e da Pesquisa Histórica”, revelando a força que estes representavam nos Encontros e o momento de mostrar as experiências realizadas no ensino. Apesar da forte resistência de alguns membros da ANPUH Nacional, o que ocasionou inclusive a saída de alguns outros membros, em 1983 ocorreram mudanças no estatuto da Associação e foi realizada a ampliação de filiação para aceitar professores de ensino fundamental e médio e trabalhos de alunos de graduação em História. Evidencia-se na pesquisa que, a partir da década de 1980, são publicados os primeiros trabalhos nos Eventos Nacionais, ainda de forma tímida, envolvendo experiências de professores em sala de aula. Em relação ao diálogo da História com a Literatura, os primeiros trabalhos apareceram a partir de 1985 e permanecem até o final da década, particularmente, devido à defesa de alguns pesquisadores como Sevcenko do uso da Literatura enquanto fonte documental, sendo um marco importante que abre caminho no país para trabalhos com estas características e servindo até hoje de ponte de ligação para trabalhos interdisciplinares que envolvem a Literatura no ensino de História.

Nas três décadas pesquisadas percebemos algumas mudanças que não podem ser entendidas de maneira isolada do momento histórico, período que apresenta mudanças políticas e ideológicas que ocasionaram situações de redefinições de paradigmas educacionais, entre eles o de colocar o aluno como sujeito histórico e não mais como simples expectador passivo. Mudanças importantes que estavam ocorrendo e que não podemos perder de vista para entender como foram pensadas as conexões da Literatura no ensino de História, visando o aprimoramento do conhecimento histórico dos alunos.

Na década de 1970, sob o controle social exercido pelo regime militar, o modelo de ensino nas escolas valorizava a causa nacionalista e entendia o processo de

aprendizagem de uma forma prática, em que o aluno deveria ser um mero receptor de conhecimentos e o professor responsável pela sua transmissão. Infelizmente, neste período, nos eventos consultados, não localizamos artigos que promovessem o diálogo entre a Literatura e a História, pois, existia um debate acirrado sobre esta conexão, formando um obstáculo para os pesquisadores. Quando pensamos a Literatura no ensino de História a situação não era muito diferente: havia uma separação entre o trabalho do pesquisador universitário e do professor de 1º e 2º graus (hoje ensino fundamental e médio) e, por conta disso, parte dos membros da ANPUH não aceitavam publicações nos Eventos nacionais, de professores que não fossem do ensino superior.

Na década de 1980, considerada por Flávia Caimi (2001, p. 43) como a Era do Repensando por causa das discussões e reflexões acerca do ensino de História, sendo que uma delas foi a percepção de que a escola não era simples local de reprodução, mas sim de produção de conhecimento, colocando o aluno como ser atuante no processo, além de incluir novas práticas e métodos de ensino, foram momentos em que os trabalhos voltados ao ensino de História começam a solidificar o espaço conquistado nas publicações e, já em 1981, com as mudanças no estatuto da ANPUH foi permitido a filiação de professores 1º e 2º graus e alunos de graduação.

A partir de meados dos anos 80, alguns pesquisadores passaram a defender de forma consistente a utilização da Literatura como fonte histórica, dando um novo impulso aos trabalhos desta natureza, fazendo com que aparecessem, mesmo de forma tímida, trabalhos que envolviam a Literatura no ensino de História, apresentando relatos de experiências vivenciadas pelos professores na sala de aula.

Na década de 1990, a preocupação com a maneira de ensinar a História levou a disciplina a passar por reformas curriculares, discussões sobre os rumos que a disciplina deveria tomar e alterações na estrutura dos cursos. Constatamos a permanência do tema que envolve a Literatura e a História nos Anais analisados, variando entre 2% e 3% em relação ao total de trabalhos apresentados, revelando que apesar do surgimento de outros locais de divulgação e publicação de artigos com essa temática o interesse pelo assunto, mesmo sendo maior na pesquisa do que no ensino, continua presente.

Destes trabalhos que envolvem a Literatura e a História, muitos procuraram demonstrar através das experiências de sala de aula como se dá a construção do conhecimento histórico, ou simplesmente, discutiram as fronteiras entre estas disciplinas. De uma forma ou

de outra, contribuíram fornecendo informações valiosas que serviram de fontes para a realização deste trabalho.

Nesta última década alguns debates sobre ensino de História apontam para a preocupação de como o aluno aprende<sup>11</sup>. É a partir deste ponto que o trabalho com a Literatura no ensino de História surge como uma alternativa metodológica viável e que pode fazer a diferença na sala de aula, proporcionando, aos alunos, envolvimento e busca de explicações para problemas e angústias atuais.

Ainda há muito a ser feito no trabalho que envolve a Literatura e a História, mas podemos afirmar que durante as últimas três décadas o tema não deixou de ser discutido. No ensino, a literatura, muitas vezes, foi utilizada apenas como confirmação de dados e informações, mas defendemos a sua utilização enquanto fonte documental valiosa que possibilita ao aluno dialogar com perspectivas de uma época e fazer comparações. Observando mudanças, permanências e tantas outras características e peculiaridades, poderá elaborar questionamentos que possam fazê-lo refletir sobre o seu próprio cotidiano e, com isso, contribuir para a produção do conhecimento histórico escolar.

Esta pesquisa procurou fornecer aos professores e interessados em realizar trabalhos com a literatura no ensino, informações e reflexões para que isto aconteça, levando em conta que a obra literária para o historiador, na pesquisa ou no ensino é um documento e que devemos assumir certa postura diante dele. Tal postura caracteriza-se, principalmente por colocar indagações e questionamentos pertinentes que possibilitem emergir informações e reflexões significativas que possam engrandecer a dimensão e o alcance das reflexões daí advindas e tornar mais profícuo o trabalho do professor/pesquisador dentro e fora da sala de aula, tornando assim, cada vez mais presente a Literatura no ensino de História.

A pesquisa, que teve por objetivo analisar como era entendido pelos pesquisadores o diálogo da História com a Literatura, atingiu o seu alvo e possibilitou ir além, mostrando que o campo do ensino de História e os trabalhos que envolvem a Literatura e a História permanecem presentes nas práticas de ensino e discussões teóricas, nas últimas décadas. As discussões e as conquistas alcançadas pelo ensino de História até o momento tiveram suas origens no Brasil na década de 1980, momento em que se discutiu a

---

<sup>11</sup> Alguns autores que têm esta preocupação: Isabel Barca (*Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História*), Maria do Céu de Melo (*O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos – no rastro da escravidão*) e J. Rüsen (*Razão Histórica. Teoria da História e História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico*).

possibilidade de produção de conhecimento no ambiente escolar, passando pela década de 1990, em que o foco de discussão passou a ser o ensino, ou seja, qual a melhor maneira de se ensinar ao aluno e o papel do professor nesta prática docente, chegando a esta década com a preocupação dos pesquisadores em compreender a maneira como o aluno aprende, ampliando as pesquisas sobre o saber e a consciência histórica nos alunos.

Gostaríamos, neste momento, de encerrar afirmando mais uma vez que não tivemos em nenhum momento a intenção de apresentar um manual de como trabalhar a Literatura no ensino de História, mas de apontar através das análises dos artigos e das discussões delas advindas, possibilidades de reflexão sobre o tema, para fornecer subsídios que façam o leitor encontrar a sua própria maneira de trabalhar de forma interdisciplinar. A Literatura, assim como a História, trabalha com emoções simples do cotidiano das pessoas (amor, ódio, alegria, tristeza) favorecendo a aproximação da obra literária com o leitor, estabelecendo laços que possibilitam relações mais afetivas entre o professor e os alunos.

Os trabalhos que envolvem a Literatura no ensino de História não são muitos, por isso, os poucos pesquisadores que se interessam pelo tema têm em suas mãos uma nobre e grande responsabilidade, a de apresentar discussões e propostas de ensino para incentivar o trabalho interdisciplinar entre História e Literatura apontando as vastas possibilidades de sua utilização no ensino.

## FONTES

ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1995, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFFRJ, 1995.

ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1997, Campinas. *Anais...* Campinas: FE/UNICAMP, 1997.

ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 1999, Ijuí. *Anais...* Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.

ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2001, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2001. Disponível em: <[http://www.anpuhpb.kit.net/v\\_enpeh/gt.htm](http://www.anpuhpb.kit.net/v_enpeh/gt.htm)>. Acesso em 10 jul. 2008.

ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. *Anais. Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atritoart, 2005. p. 990.

ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006, Belo Horizonte. *Anais. Novos Problemas e Novas Abordagens*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006. CD-ROM.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1996.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD-ROM.

ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. *Anais. Múltiplos ensinios em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2007. CD-ROM.

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1988. 595 p.

SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/>>. Acesso em: 6 ago. 2008.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 10., 1979, Niterói. *Anais. O Estado e a sociedade*. Niterói: UFF, julho de 1979.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 11., 1981, João Pessoa. *Anais. História, historiografia e historiadores*. João Pessoa: UFPB, julho de 1981.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 13., 1985, Curitiba. *Anais. Sociedade e trabalho na História*. Curitiba: UFPR, julho de 1985.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 15., 1989, Belém. *Anais. História, terra e poder*. Belém: UFPA, outubro de 1989.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 16., 1991, Rio de Janeiro. *Anais. Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: UERJ, julho de 1991.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 17., 1993, São Paulo. *Anais. História e utopias*. São Paulo: FFLCHUSP, julho de 1993.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 18., 1995, Recife. *Livro de resumos. Histórias e identidades*. Recife: UFPE, julho de 1995.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 19., 1997, Belo Horizonte. *Anais. História e cidadania*. Belo Horizonte: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, julho 1997, v. 2. p. 608.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 19., 1997, Belo Horizonte. *Livro de resumos. História e cidadania*. Belo Horizonte: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, julho 1997.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, julho 1999, v. 2.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Livro de resumos. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, julho 1999.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 21., 2001, Niterói. *Livro de resumos. A História no novo milênio: entre o individual e o coletivo*. Niterói: UFF, julho de 2001.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 22., 2003, João Pessoa. *Anais. História, narrativa e acontecimento*. João Pessoa: UFPB, julho de 2003. Disponível em: <[http://www.anpuh.org/XXII\\_simposio.htm](http://www.anpuh.org/XXII_simposio.htm)>. Acesso em: 20 maio 2008.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. *Anais. História: Guerra e paz*. Londrina: Editorial Mídia, julho de 2005. CD-ROM.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. *Livro de resumos. História: Guerra e paz*. Londrina: Editorial Mídia, julho de 2005.

SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamento*. São Leopoldo: Unisinos, jul. 2007. CD-ROM.

## REFERÊNCIAS

ALAMBERT, Francisco. Modernos, externos, eternos: reflexões sobre literatura e história em torno de “o perfeito cozinheiro das almas deste mundo”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 17., 1993, São Paulo. *Anais. História e utopias*. São Paulo: FFLCHUSP, jul. 1993.

\_\_\_\_\_. O que não se dizia, o que não se lembrava Modernismo, História e memória. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 16., 1991, Rio de Janeiro. *Anais. Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: UERJ, jul. 1991.

AMPARO, Patrícia Aparecida do; MORAES, Dislane Zerbinatti. Narrativa literária e narrativa histórica: um estudo das representações da História em romances populares femininos. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. *Anais. História: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2007.

ANDRADE, Maria Pacheco de. A literatura no ensino da história da Bahia: a obra de Jorge Amado. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 18., 1995, Recife. *Livro de resumos. Histórias e identidades*. Recife: UFPE, jul. 1995.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. O uso de fontes da Literatura de viagem no ensino de História: contribuição para interpretar a história cultural brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. *Anais. História: Guerra e paz*. Londrina: Editorial Mídia, jul. 2005. CD-ROM.

ARAÚJO, Jaime da Silva. História da ocupação da Amazônia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

AVILA, Maria Elaine. A construção do gigante nacional na Literatura historiográfica do Rio Grande do Sul (1937-1945). In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 3., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

AYALA, Marcos. Poesia de Negros – fragmentos de História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

AYALA, Maria Ignez Novais. A poesia e a fábrica: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALDISSERA, José A. *O ensino e a aprendizagem em História e os mapas conceituais*. Porto Alegre: PUC, 1996 (tese de Doutorado mimeog.)

BANN, Stephen. *As invenções da história: ensaios sobre a representação do passado*. Tradução de Flávia Villas-Boas. São Paulo: UNESP, 1994.

BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

BARROS, Orlando de. *Os literatos na Proclamação da República*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 15., 1989, Belém. *Anais. História, terra e poder*. Belém: UFPA, outubro de 1989.

BARTHES, Roland. *Racine*. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre – RS: L&PM, 1987.

BENATTI, Antonio Paulo. Uma ficção bem documentada. *História & Ensino: Revista do laboratório de ensino*. Londrina: EDUEL, 2001.v. 7, p. 23-32.

BITTENCOURT, Circe M. F. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: \_\_\_\_\_. *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

\_\_\_\_\_. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos práticas e propostas*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. Cultura e sociedade: A produção literária nas cidades modernas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

BURKE, Peter. A História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: BURKE, Peter (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: Editora UPF, 2001.

CANDAU, Vera Maria. Nas teias da globalização: cultura e educação. In: \_\_\_\_\_. *Sociedade, educação e cultura (s)*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CARDOSO, Ana Maria Ribas. Literatura e história na construção da memória. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD-ROM.

CARDOSO, Ciro F. História e paradigmas rivais. In: Cardoso, Ciro F., Vainfas R. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Os bestializados*. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CATANI, Afrânio Mendes. História, cinema e literatura: relato de uma experiência didática. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 2., 1996, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1996.

\_\_\_\_\_. Literatura e ensino de história. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1988.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

\_\_\_\_\_. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 7, p. 97-113, 1994.

\_\_\_\_\_. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

\_\_\_\_\_. Literatura e história. *Topoi*. Revista de História, Rio de Janeiro, n. 1, p. 197-216, 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, 1990.

CHIAPPINI, Ligia. Relações entre História e Literatura no contexto das humanidades hoje: perplexidades. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, jul. 1999. v. 2.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, nº esp., 2006.

COSTA, Viviane da. *Argumentos católicos contra John Dewey: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

DA COSTA, Luiz Otávio Rodrigues. O imaginário na trilha dos romances de Aluisio de Azevedo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 16., 1991, Rio de Janeiro. *Anais. Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: UERJ, jul. 1991.

DURÃES, Margarida; MELO, Maria do Céu de. As narrativas literárias como fonte histórica: a guerra e a paz na aula de história. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. *Anais. História: Guerra e paz*. Londrina: Editorial Mídia, jul. 2005. CD-ROM.

EAGLETON, Terry. O que é Literatura?. In: \_\_\_\_\_. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ENGEL, Magali Gouveia. A loucura nos escritos de Lima Barreto: elementos para uma reflexão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, jul. 1987.

ESPIRITO SANTO, Janaina de Paula do. “*No ciclo eterno das mudáveis coisas*”: a proposta de história de Rocha Pombo e as relações com as obras didáticas atuais. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

FENELON, Déa R.. A Formação do Profissional de História e a Realidade do Ensino. *Caderno Cedes-Licenciatura*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 8. 1983.

\_\_\_\_\_. A questão de Estudos Sociais. *Caderno Cedes-Licenciatura*, São Paulo: Cortez/Cedes, n. 10. 1985.

FERREIRA, Antonio Celso. História e Literatura: Fronteiras móveis e desafios disciplinares. *Pós História – Revista de Pós-graduação em História*. Assis: UNESP, v.4. 1996.

\_\_\_\_\_. Viagens, na História e na ficção brasileira: Oswald de Andrade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 16., 1991, Rio de Janeiro. *Anais. Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: UERJ, julho de 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. 9. ed. Campinas: Papirus, 1993 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Um balanço dos dez anos de encontros nacionais de pesquisadores na área de ensino de História. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. *Anais. Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atritoart, 2005. p. 990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. s/ed., n. 5, 1992.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*. Tradução de Antonio Fernando Cazcaiz e Eduardo Cordeiro. 4. ed. Veja, 2002.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Erotismo, pornografia, Literatura: umas notas e um caso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

FURET, François. O nascimento da História. In: *A oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, v.1, s/d.

GADDIS, John Lewis, *Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado*. Tradução de Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A tessitura do conhecimento histórico e suas relações

com a Literatura. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 1999, Ijuí. *Anais...* Ijuí: editora UNIJUÍ, 1999.

GARCIA, Tânia Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 9, out. 2003.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Tomaz T. da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

GREEN, James N. Desafiando heróis e mitos nacionais: homossexualidade nas margens da História brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, julho de 1999, v. 2.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. O cordel como fonte documental para o ensino da História. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: 6., 2007, Natal. *Anais. História: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2007.

GUIMARÃES, Rafael Eisinger. Visões sobre Vargas: aproximações e distanciamentos entre História, Romance e Literatura de cordel. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamento*. São Leopoldo: Unisinos, jul. 2007. CD-ROM.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

LAFORET, Maria Regina Capdeville. Machado de Assis: a crônica da semana. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 16., 1991, Rio de Janeiro. *Anais. Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: UERJ, jul. 1991.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução de Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. esp., 2006.

LIMA, Luiz Costa. *História, ficção, literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LISBOA, Karen Macknow. A utopia da Grande Literatura: Frey Apollonio: um romance no Brasil? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 17., 1993, São Paulo. *Anais. História e utopias*. São Paulo: FFLCHUSP, jul. 1993.

MACHADO, Irene A. *O Romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

MAGALHAES JUNIOR, Antonio Germano. A utilização da literatura no ensino de história: estabelecendo a trama como fronteira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamento*. São Leopoldo: Unisinos, jul. 2007.

MARIN, Jéri Roberto. História e Literatura: As representações religiosas em Selva Trágica,

de Hernani Donato. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. *Anais. História: Guerra e paz*. Londrina: Editorial Mídia, jul. 2005. CD-ROM.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História & Ciências Sociais).

MELO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: no rastro da escravatura. In: BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

MENDES, Francisco Fabiano de Freitas. *Ponto de fuga: Tempo, fome, fala e poder em 'Vidas Secas' e 'São Bernardo'*. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma Página apenas!. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: 6., 2007, Natal. *Anais. História: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2007.

MESQUITA, Ilka Miglio de. *Memórias/identidades em relação ao ensino e formação de professores de História: Diálogos com fóruns acadêmicos nacionais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Contexto, 1988.

MONTEIRO, Augusto José. *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História, 1997. (Caderno pedagógico-didáticos A.P.H. -14).

MORAES, Dislane Z. A tagarelice de Macedo e o ensino de História do Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD-ROM.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. Silvio Romero: uma leitura crítica do Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 16., 1991, Rio de Janeiro. *Anais. Memória, História e Historiografia*. Rio de Janeiro: UERJ, julho de 1991.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. A Literatura de cordel no ensino de História: reflexões teóricas e orientações metodológicas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 23., 2005, Londrina. *Anais. História: Guerra e paz*. Londrina: Editorial Mídia, julho de 2005. CD-ROM.

NETO, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de História, premissas e bases para uma didática construtivista. *História & Ensino: Revista do laboratório de ensino*. Londrina: EDUEL, v. 7, p. 143-165, 2001.

PACIEVITCH, Caroline. *Nem sacerdotes, nem guerreiros: professores de História e os processos de Consciência histórica na construção de identidades*. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

PALMEIRA, Maria Balila. Misticismo e cangaço na obra de José Lins do Rego: Pedra Bonitae cangaceiros. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

PATRIOTA, Rosangela. O lugar da tragédia e da comédia na construção do erudito e do popular na tradição literária. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, jul. 1999. v. 2.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. *Literatura infantil, história e educação: um estudo da obra Cazusa, de Viriato Corrêa*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A representação da pobreza na Literatura: a miséria na Paris do século XIX. *Ciências & Letras*. P.A.: Fapa, n. 25, 1999.

\_\_\_\_\_. Fronteira da ficção: diálogos da História com a Literatura. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, jul. 1999. v. 2.

PINTO, Maria Inez Machado Borges. Flashes do Cotidiano: modernidade postiça e provincianismo na urbes da Belle Époque, São Paulo nos anos 20. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, jul. 1999. v. 2.

RAGO, Margareth. Cultura e sociedade: Mulheres impuras na Literatura paulista dos anos vinte. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

RAMOS, Frank dos Santos. Os perigos do uso dos cronistas como fonte histórica: o caso da invasão holandesa ao Brasil – 1630-1654. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004. CD-ROM.

RESENDE, Antonio Paulo de Moraes. A literatura e a narrativa histórica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamento*. São Leopoldo: Unisinos, jul. 2007. CD-ROM.

RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (Histórico) em parâmetros: o ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX. *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*. Campinas: UNICAMP/Dossiê História Cultural, v. 5, n. 10, abr./jun. 2004. Disponível em: <[www.seol.com.br/mneme](http://www.seol.com.br/mneme)>.

RONCARI, Luiz. Ficção e História: o espelho transparente de Machado de Assis. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais*.

*História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, jul. 1999. v. 2.

RÜSEN, Jörn. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Razão histórica*. teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevan de Rezende Martins. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J. G., GÓMES, A.I.P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAECULUM. *Revista de História*, João Pessoa, n. 6-7, jan./dez. 2000/2001.

SANTOS, Ademar F. dos; SIMON, Cristiano B. A Literatura na produção do conhecimento histórico escolar. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2007, Natal. *Anais. Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2007. CD-ROM.

SANTOS, Edna Maria dos; SECCO, Carmen Lúcia Tindô Ribeiro. Escravismo na Literatura infantil. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FEUSP, 1988.

SANTOS, Eloina Monteiro dos. Terra e poder na obra de Álvaro Maia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 15., 1989, Belém. *Anais. História, terra e poder*. Belém: UFPA, out. 1989.

SANTOS, Roberto Carlos dos. História e literatura: divergências, convergências. In: SEMINÁRIO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 4., 2001, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/perspectivas/>>. Acesso em: 6 ago. 2008.

SCHAPOCHNIK, Nelson. As revistas românticas e a crítica: itinerários de pesquisa. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, jul. 1987.

SEFFNER, Fernando. Projeto hora do conto – hora da História. Novas possibilidades da relação História e Literatura em sala de aula. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 19., 1997, Belo Horizonte. *Livro de resumos. História e cidadania*. Belo Horizonte: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, jul. 1997.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Cultura, Sexo e preconceito. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 14., 1987, Brasília. *Anais. Cultura e sociedade*. Brasília: UNB, julho de 1987.

SILVA, Marcos. *Repensando a História*. São Paulo: Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Maria da Luz da. Ensino de História, pintura e Literatura: o cotidiano dos escravos no Brasil do século XIX. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA: 6., 2007, Natal. *Anais. História: Múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços*. Natal: UFRN, 2007.

SILVA, Tomaz T. da. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Epistemologia da História e sua reterritorialização no ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamento*. São Leopoldo: Unisinos, jul. 2007. CD-ROM.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. (Org.). *Ensino de história e educação*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

TIBAJI, Alberto. Arthur Azevedo: as fronteiras flutuantes. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 20., 1999, Florianópolis. *Anais. História: fronteiras*. Florianópolis: Humanitas Publicações/FFLCH-USP; ANPUH, julho de 1999, v. 2.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

WHITE, Hayden, *Trópicos do discurso*. São Paulo: Edusp. 1999.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros Nacionais de Pesquisadores de História – Perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6., 2005, Londrina. *Anais. Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atritoart, 2005. p. 990.

\_\_\_\_\_. Representações e linguagens no ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH/Humanitas, v. 18, n. 36, 1998.

ZARATIN, Tereza Naked. A Revolução Chinesa na História Literária (1937-1967) SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH, 13., 1985, Curitiba. *Anais. Sociedade e trabalho na História*. Curitiba: UFPR, julho de 1985. p. 120.

ZERBINATTI, Dislane. O texto literário no livro didático e paradidático de História: usos e apropriações. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA: 7., 2006, Belo Horizonte. *Anais. Novos Problemas e Novas Abordagens*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2006.