



**PROFHISTÓRIA**

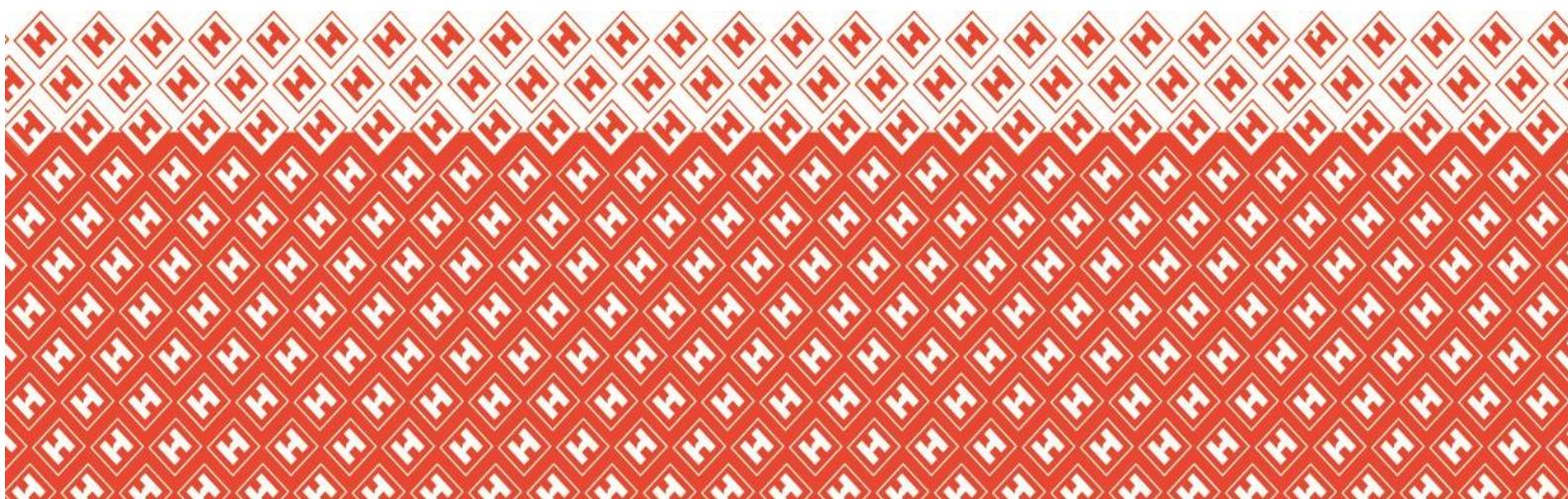
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**Rafael de Almeida Barros Aguiar**

**História, Literatura e Narração: um diálogo  
para o Ensino de História através do livro**  
*Nada de Novo no Front*

**UNIRIO 2022**



**Rafael de Almeida Barros Aguiar**

**História, Literatura e Narração: um diálogo para o Ensino de História através  
do livro *Nada de Novo no Front***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Spínola Pereira Caldas

Rio de Janeiro

2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

A282 Aguiar, Rafael de Almeida Barros  
História, Literatura e Narração: um diálogo para o  
Ensino de História através do livro Nada de Novo no  
Front / Rafael de Almeida Barros Aguiar. -- Rio de  
Janeiro, 2022.  
90 f.

Orientador: Pedro Spínola Pereira Caldas.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Ensino de História, 2022.

1. Ensino de História. 2. Literatura. 3.  
Narrativa. 4. Imaginação histórica. 5. Empatia  
histórica. I. Caldas, Pedro Spínola Pereira, orient.  
II. Título.

**Rafael de Almeida Barros Aguiar**

**História, Literatura e Narração: contribuições do diálogo para o Ensino de  
História através do livro *Nada de Novo no Front***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**18 de outubro de 2022**

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Pedro Spínola Pereira Caldas (Orientador)  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO

---

Prof. Dr. - Flávio Limoncic  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a). - Talitta Tatiane Martins Freitas  
Universidade Federal de Rondonópolis

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a Seu Filho Jesus Cristo, Senhor e Rei, a quem tudo devo, por em Sua maravilhosa Graça, me permitirem não somente poder viver para a Eternidade, como nesta vida também ter oportunidades como esta.

À minha amada esposa Talita, por todo apoio, companhia, por cada gesto de amor e compreensão do quanto este tempo de universidade exigiu de mim. A meus pais, Edgard e Sandra, que nunca mediram esforços em me ajudar e partilhar comigo também tanto de alegrias como das dificuldades no caminho. A meu irmão Leonardo, e sua esposa Thaianne, meus grandes amigos, minha tia Wilma e meu primo Luiz Feitosa, meus sogros Miriam e Sérgio, meus cunhados Serginho, Saulo, Paula e suas famílias. Obrigado a toda minha família pelo amor, pelas orações e pelo incentivo.

A meu orientador, Prof. Dr. Pedro Caldas, que sempre se fez acessível através de chamadas de vídeo e e-mails, sendo também paciente com minhas dúvidas e dificuldades e auxiliando-me a corrigir e redefinir rumos da pesquisa.

Ao programa ProfHistória e seus professores por me permitirem a formação continuada e o aprimoramento de meus conhecimentos; pelas dicas de leitura e disponibilidade em sanar dúvidas. Aos colegas, pelas valiosas trocas de informações e experiências. Ao professor Alecsandro Angélico e à professora Priscila Esperança e família, com quem além do vínculo profissional, tenho profunda amizade e agradecimento pelo apoio.

A todos quantos possa não haver me lembrado de momento, mas que contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui e que fazem parte de minha vida, meu coração é a vocês sincera e profundamente grato.

*"As escolas, fazendo que os homens se tornem verdadeiramente humanos, são sem dúvida as oficinas da humanidade."*

*(Jan Amos Comenius)*

## RESUMO

Esta dissertação propõe a construção de uma sequência didática na qual as relações entre História e Literatura são discutidas, evidenciando-se a sua aproximação por similitudes que possuem e os aportes que o diálogo com o ficcional proporciona ao campo do Ensino de História, sendo utilizado para isso o livro *Nada de Novo no Front*, de Erich Maria Remarque. A obra pode colocar alunos em contato com o estilo narrativo na primeira pessoa e essa utilização literária nos permite juntamente um realizar a construção de narrativas em sala de aula. Por esse tipo de exercício podemos abrir-nos à variedade de interpretações, à reorganização e ao enriquecimento de nossos princípios e prática. Além disso, esse recurso ao literário como fonte histórica viabiliza reflexões mais profundas com o estudado e revela a complementaridade ao tratar a verossimilhança, a inferência a partir das evidências e os modos de sentir e pensar dos agentes históricos, sugerindo-se sua manifestação em atividade pedagógica. Tais proposições buscam contribuir para com o aperfeiçoamento de diferentes linguagens no ensino da disciplina e a renovação constante dos recursos didáticos e das metodologias aplicadas.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Literatura. Narrativa. Imaginação histórica. Empatia histórica.

## ABSTRACT

This dissertation proposes the construction of a didactic sequence in which the relations between History and Literature are discussed, showing their approximation by similarities they have and the contributions that the dialogue with the fictional provides to the field of History Teaching, utilizing for this the Erich Maria Remarque's book *All Quiet in The Western Front*. That work can put students in contact with the narrative style in first person and this literary use allows us to carry out the construction of narratives in classroom together. Through this kind of exercise, we can open ourselves to a variety of interpretations, to the reorganization and to the enrichment of our principles and practice. In addition, that call upon literature as a historical source enables deeper reflections with what has been studied and reveals the complementarity when dealing with verisimilitude, inference from the evidence and the ways of feeling and thinking of historical agents, suggesting its manifestation in a pedagogical activity. Such propositions seek to contribute to the improvement of different languages in the teaching of the subject and the constant renewal of didactic resources and methodologies applied.

**Keywords:** History teaching. Literature. Narrative. Historical Imagination. Historical Empathy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>100</b>
<b>Capítulo I - Do problema a propostas: contextos e apontamentos .....</b>	<b>133</b>
<b>1.1 Contribuições ao currículo da disciplina .....</b>	<b>133</b>
<b>1.2 A obra de apoio: Resumo e justificativa de uso.....</b>	<b>208</b>
<b>1.3 A diversificação de fontes e recursos.....</b>	<b>20</b>
<b>1.4 O lúdico e o ensino .....</b>	<b>255</b>
<b>Capítulo II - Narrativas e Literatura no Ensino de História .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Narrativa e História .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Literatura x História .....</b>	<b>322</b>
<b>2.3 A imaginação histórica.....</b>	<b>377</b>
<b>2.4 Análise das pesquisas do ProfHistória sobre o uso da Literatura .....</b>	<b>422</b>
<b>Capítulo III - Construindo conhecimento em Sequência Didática. ....</b>	<b>477</b>
<b>3.1 Os heróis: panorama de uma ideia socialmente construída.....</b>	<b>477</b>
<b>3.2 Como trabalhar o romance histórico em sala de aula: a literatura como fonte histórica .....</b>	<b>499</b>
<b>3.3 A Sequência Didática e suas metodologias .....</b>	<b>522</b>
<b>3.3.1 Aula 1 – O autor / O ofício do historiador .....</b>	<b>544</b>
<b>3.3.2 Aula 2 – Questões de conteúdo / A verossimilhança .....</b>	<b>644</b>
<b>3.3.3 Aula 3 – Imaginação e empatia histórica na construção da atividade final.....</b>	<b>744</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>844</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>866</b>

## INTRODUÇÃO

*"Ensinar HISTÓRIA não requer apenas domínio de conteúdo, mas também a sensibilidade sobre a realidade existente no qual se ensina (...) o professor não é apenas aquele que ensina (...), mas é aquele que aproxima o aluno do conhecimento."*  
(Ricardo de Moura Borges)

Começo este trabalho abrindo um parêntesis para escrever em primeira pessoa uma vez que aqui o objetivo é relatar um pouco de minha experiência e da motivação para a proposta que desejo construir. Durante minha prática como docente em História buscava formas de ensinar que falassem mais a linguagem do aluno. Dentro dos conhecimentos sistematizados que como professores temos de trabalhar, ainda que hoje se explore certos assuntos históricos em perspectivas menos presas à cronologia, em um ensino que abre cada vez mais espaço ao aspecto multidisciplinar ou transversal, por vezes há problemas de outras ordens que ainda se fazem complexos aos alunos, como o domínio de determinados conceitos ou como se dão os desenvolvimentos de questões políticas, sociais, dentre outros. Graças a essa abertura, porém é que se pode pensar possibilidades novas.

Notei que havia ainda nos alunos do ensino fundamental uma grande dificuldade de síntese em assuntos importantes para a compreensão de grandes transformações nos tempos, como por exemplo a Primeira Guerra Mundial. Não só quanto aos jogos de poder e interesses envolvidos ou às forças sociais participantes, mas também que esse assunto poderia oportunizar pensarmos estratégias ou estruturas que contribuíssem para com uma aproximação dos alunos a fatores que são ainda complexos a eles e cujo domínio se faz necessário para entender e atuar no mundo em que vivem.

Dessa forma, o objetivo da investigação realizada foi afirmar a relevância de alguns aspectos que o uso da literatura como fonte histórica viabiliza nas aulas do Ensino Fundamental. Nosso enfoque foi a três deles, a narratividade, a imaginação e a empatia histórica, sendo estes manifestos na atividade final da proposta, que é a elaboração de um texto narrativo pelos alunos.

A dissertação se divide em três capítulos. O primeiro deles visa apresentar primeiramente a narratividade como característica inerente das práticas literárias e do discurso histórico, sendo por isso mesmo desejável abrir-lhe maior espaço para trabalhar a História a partir do conhecimento que o aluno já possui. Além disso, buscamos demonstrar que revisitar a narratividade é um ato de potencial reorganizador do nosso currículo. Tendo-se em vista a necessidade de pensar novas estratégias de ensino para conferir maior motivação aos jovens, busca-se em seguida reafirmar a utilização de fontes diversas de informação. Com isso, também atingir a meta de conscientizar professores e alunos de que a atividade de pesquisa nas aulas precisa ser um fazer permanente. Ainda buscou-se denotar que a escola precisa falar em uma linguagem que seja compreensível aos alunos. Essa realidade se expressa tanto no desenvolvimento das atividades em si quanto ao se enquadrar no fim do capítulo a atividade final enquanto utilização do lúdico como a variação criativa que a torna ferramenta útil no ensino e aprendizagem.

No segundo capítulo, buscou-se aprofundamento teórico maior quanto ao caráter narrativo da literatura e as sobreposições entre esta e a História, considerando a similitude de algumas estruturas e as possibilidades de reconstituição do real a partir dos subsídios que a literatura fornece. Nesse sentido, caminhou juntamente definir o papel da imaginação histórica, operada para reconstituir a partir das evidências e por isso mesmo respeitando aos limites que elas impõem nesse fazer.

Na última parte, foi feito o desenvolvimento da sequência didática, em torno do uso do livro *Nada de novo no Front*, analisando-se sua aplicabilidade especialmente no que se refere a trabalhar a imaginação e a empatia históricas, sendo o primeiro um elemento com o qual o aluno pode tentar reafetuar o passado e o segundo, aquele com que pode entender os sentimentos e margens de ação. Segundo Peter Lee:

O que é que está em causa na empatia histórica? Por forma a compreender acções e práticas sociais os alunos devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos alunos saberem que os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afectado determinadas acções em circunstâncias específicas.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão das pessoas do passado. Tradução de Júlia Castro e Marília Gago. In: BARCA, Isabel. Educação Histórica e Museus:

Além disso, a empatia histórica permite que se identifique noções pré-concebidas a respeito do Outro e as suas próprias e com isso entender o que as pessoas de outros tempos históricos pensavam e almejavam. Assim sendo, o conceito de empatia será aquele que aproxima ainda mais os alunos do estudado, pois as relações estabelecidas por eles podem ser sentidas e racionalizadas.

O recorte escolhido à primeira vista pode ser criticado quanto a ser um conteúdo cuja referência ainda remeta a uma divisão tradicional de assuntos. Todavia revelaram-se possibilidades de exploração por temas e diferentes grupos sociais e étnicos na atividade desenvolvida na última aula.

## Capítulo I - Do problema a propostas: contextos e apontamentos

### 1.1 Contribuições ao currículo da disciplina

A estrutura narrativa é um elemento que está presente no discurso histórico. Segundo Chartier<sup>2</sup>, a produção historiográfica se constrói com recursos típicos da narrativa mesmo nas tendências menos possuidoras dessa característica, posto que os elementos com os quais o historiador opera seriam como personagens de um enredo. Nesse processo ocorre que a narrativa articula esses elementos da experiência: um encarna e o outro se refere à cadência de acontecimentos, que evidencia a noção de tempo e espaço. O tempo algumas vezes só é compreensível para a mente humana dentro desses padrões.

A partir dessa consideração, creio ser necessário repensarmos pontos da nossa prática como professores. Há muitas questões difíceis com que os professores têm se deparar na nossa educação básica. Aqui nosso interesse é, no entanto, tratar do ensino de História, considerando que o mesmo quando focado apenas no conteúdo, na exposição ou nas formas avaliativas formais pode se tornar um fazer maçante e que não gera nos alunos interesse uma vez que a sala de aula lhes pareça um lugar de exercícios compulsórios e alheios a seus cotidianos. Buscando possíveis soluções devemos refletir desde a base, o que é que queremos ensinar. Tão relevante quanto é juntamente pensar em como podemos abordar essas questões de forma sensível a questões reais de aprendizagem. Discutir mudanças no currículo da disciplina assim, pareceu interessante porque isso pode nos abrir novos caminhos e perspectivas de análise, bem como pensar na relevância e na aplicabilidade dessas mudanças nas suas componentes. Não pretendendo fazer um levantamento historial dos currículos para o ensino de história no Brasil, tentaremos focar em dar um sentido prático a respeito do tema.

Os currículos e as relações que se estabelecem no ambiente escolar têm se modificado. Segundo Elza Nadai, já desde quando publicou seu artigo na década de 1990, podia-se observar que o ensino de História passou a introduzir e dar maior atenção a questões como:

---

<sup>2</sup>CHARTIER, Roger. "A história hoje: dúvidas, desafios, propostas". In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13, 1994, p. 103.

[...] a lógica de que o poder pode ser múltiplo e variado, abordagens temáticas e não-hierarquizadas, o uso de fontes diferenciadas, a compreensão de alunos e professores como sujeitos históricos e o ensino associado ao método, isto é, a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa"<sup>3</sup>.

Por isso mesmo, o perfil do ensino tem sido de uma abertura cada vez maior a uma perspectiva mais autônoma e libertadora: poderíamos nos perguntar a partir da observação de que esses aspectos facultativos desse incremento em qualidade estarem sendo contemplados, onde estaria, pois, o problema.

Essas questões ganham espaço cada vez maior, mas ainda não o suficiente, pois ainda lidamos com problemas e pressões na prática educacional que muitas vezes retiram quando não o espaço ou recursos, o tempo de execução de metodologias mais participativas.

Aproveitando o que essa abertura oportuniza, falaremos de renovação nos métodos. Assim, pesquisando sobre tais possibilidades nos deparamos com os escritos de Ivor Goodson<sup>4</sup>, segundo o qual há tipos diferentes de aprendizagem, como a aprendizagem primária, que é ligada aos "conteúdos do currículo formal", prescritivo; "a aprendizagem secundária, o processo subterrâneo do aprender a aprender"; e a aprendizagem terciária, para a qual Goodson credita a descrição de Bauman: "quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então consideradas padrões não-familiares".

Buscando aplicar esta mudança que desejamos ao ensino de história, tentaremos compreender como podemos melhor aproveitar as ideias e os conceitos relacionados à forma narrativa para aperfeiçoar a estruturação de nosso currículo. Essa dissecação de modelos de aprendizagem evidencia as reformulações como meio para uma reconstrução da prática e se apresenta como desenvolvimento do "*aprender a aprender*" ao se buscar aproveitar elementos da vivência que estão dispersos ou desprezados como recursos expansivos da aprendizagem histórica.

Continuando com o pensamento de Goodson, este nos apresenta a ideia de um *currículo narrativo*, que se diferencia do prescritivo, aquele que, segundo Sacristán "são todos os aspectos que atuam como referência na ordenação do

---

<sup>3</sup>NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p159-160.

<sup>4</sup> \_\_\_\_\_. GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007, p. 241.

sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc".<sup>5</sup> Goodson apresenta a alternativa, explicando que a "aprendizagem narrativa" – [é] um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida (...).<sup>6</sup> Desse modo, a prática em sala de aula deixa de estar sempre impondo conteúdos definidos "de fora", para ser uma em que são levadas em conta as experiências dos alunos, suas formas de expressar e reconstituir, fatores com os quais eles têm conexão e que por isso os impulsiona.

Maria Schmidt e Tânia Garcia<sup>7</sup> falam em "reconceitualizar a aula como espaço de compartilhamentos de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar". Desse modo, discutir a aplicabilidade da narração demonstrando suas características concretas nos mostra a importância do diálogo com diferentes linguagens se queremos constituir um currículo mais abrangente e plural.

Voltando a questões anteriores, em complementaridade, o artigo de Maria Isabel Cunha<sup>8</sup> trata da narratividade em si e tem um diferencial que vale ser comentado, que é o a utilidade de o professor recorrer à narrativa em âmbito profissional para que possa refletir sobre a sua formação. O professor, segundo a autora, constrói sua prática usando referências diversas e se este organizar narrativas sobre elas, isso pode impactar de forma significativa seu "desempenho na vida e na profissão (...) através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si"<sup>9</sup>. Ela ainda busca deixar claro que:

O trato destes dados narrativos, [...] precisam, entretanto, ser canalizados para os objetivos a que se propõem, ou seja, o reconhecimento e a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador."<sup>10</sup>

---

<sup>5</sup> SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. Artmed, 2000, p. 104.

<sup>6</sup>GOODSON, Op. cit. p. 248.

<sup>7</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas: vol. 25. n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005, p.299.

<sup>8</sup> CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. USP: **Revista da Faculdade de Educação** nº23 (1-2) Jan, 1997. Disponível na Web em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNhZcgQpwJn/?lang=pt> , acesso em 21/07/2021.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Idem.

Quanto à constituição das narrativas pelos alunos, então, cabe salientar que ela ajuda a construir uma concepção de conhecimento histórico da disciplina que ultrapasse a dimensão da análise e da exposição, embora seja preciso exercer o senso crítico para que não tomemos essas informações como a verdade total. Pois conforme Cunha<sup>11</sup> quando uma pessoa narra ou relata algo, está reconstruindo percursos e atribuindo novos sentidos. Nesse processo há perdas e ganhos, "a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, a representação que o sujeito faz destes, a qual pode ser transformadora da própria realidade"<sup>12</sup>.

Poderíamos aludir então que o sujeito percorre na interpretação do texto e no preenchimento dos vazios, que seriam traduzidos de acordo com suas próprias percepções, assim, compreende-se que "o trabalho com as narrativas permite desvendar elementos quase misteriosos ao próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos"<sup>13</sup>.

Levando em consideração as dificuldades dos alunos em compreender as noções de tempo, é útil discutir propostas curriculares que promovam o debate acerca do uso das narrativas em História. Neste entendimento, nós professores, para que possamos constituir conteúdos que sejam significativos para a realidade dos alunos, precisamos entender que as narrativas são características próprias do ensino da nossa disciplina. Isso facilita compreendermos nosso próprio tempo e por conseguinte contribuir para com o aprendizado das noções históricas e temporais pelos nossos alunos.

Em outras palavras, entender os regimes de historicidade dos quais trata François Hartog<sup>14</sup>: "uma formulação erudita da experiência do tempo que, em troca, modela nossa forma de dizer e viver o nosso próprio tempo (...)".

Segundo Bianca Corrêa<sup>15</sup>: "O trabalho com o caráter narrativo do conhecimento histórico pode ser extremamente frutífero e enriquecedor, sem significar um retorno às narrativas teleológicas positivistas". Essas narrativas tradicionais incorriam em ter as causas finais como essenciais na explicação das

---

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> HARTOG, François. Tempo e História: "Como escrever a história da França hoje?". História Social, Campinas, Unicamp, n. 3, 1996, p. 129.

<sup>15</sup> CORREA, Bianca Rodrigues. Ensino de história e narrativa: potencialidades de uma imagem constelar. Campinas, SP: 2011, p. 27.

modificações que ocorrem na realidade, ou ainda, atribuir à história um sentido necessariamente evolutivo. Por isso mesmo, foram duramente criticadas e tentou-se deixá-las de lado uma vez que eram exclusivistas da ação de grandes personagens, desconsiderando ações de coletivos e de outros sujeitos na história. A lógica da nova experiência narrativa, diferentemente da tradicional, pode produzir pluralidade por trazerem traços distintivos do sujeito<sup>16</sup>.

Ainda de acordo com Corrêa<sup>17</sup>, a narrativa tem um caráter aberto e que potencializa nos alunos a produção de conhecimento, permitindo-nos entender os conhecimentos não mais como neutros e lineares, mas construídos na relação entre sujeito e objeto<sup>18</sup>. Essa abertura se dá em relação aos acréscimos ou retiradas, nem sempre conscientes, filtro pelo qual os conhecimentos passarão e que ao se tornar mais evidentes, denotam o poder da sua apropriação pelos sujeitos. Corrêa chama a atenção para o fato de que daí então a subjetividade do aluno torna-se uma questão relevante e o processo de construção do conhecimento não recai no mero subjetivismo adquirindo antes uma dimensão dialética. Esse rearranjo é uma constatação, o reconhecimento de que ignorar ou conscientemente eliminar essas manifestações humanas, como já se pretendeu na História, não agrega à prática nem à sua investigação. Por serem naturais, essas expressões devem ser potencializadas na confrontação de ideias, formando sínteses que melhor se adaptem e desenvolvam o saber escolar.

Em concordância, o currículo, segundo Pasuch e Franco<sup>19</sup>, perde o tom linear, predefinido e controlado, pois passa a ser feito por caminhos narrativos diferentes, que vêm das experiências nascidas na relação diária de alunos e professores no espaço da escola. A importância disso é que adotar uma modalidade de currículo que preze a narração dos alunos na constituição dos saberes privilegia a interpretação, os processos cognitivos dos alunos ao mesmo tempo que abre espaço às práticas de vida e processos avaliativos diversificados.

---

<sup>16</sup> Idem. Não sendo uma questão apenas de transposição didática, mas no meio acadêmico a reconsideração pela narrativa ressurge primeiro a partir dos anos 1970 e vem ganhando mais recentemente maior consideração no ensino escolar da disciplina.

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 31.

<sup>19</sup> PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. Cad. Cedes, Campinas, v.37, n. 103, p. 377-392, set.-dez. 2017, p. 383. Disponível na Web em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cnb5PfMQqTPYzpcGqdVKMLk/?lang=pt> , acesso em 05/06/2021.

Finalizando o subitem, citamos Goodson<sup>20</sup>, segundo o qual esse é o meio de abertura para um novo futuro, onde:

[...] devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento. Passar da aprendizagem prescritiva autoritária e primária para uma aprendizagem narrativa e terciária poderia transformar nossas instituições educacionais e fazê-las cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos.

Ou seja, essa modalidade de currículo aperfeiçoaria os meios para que a educação e o ensino da disciplina favoreçam um futuro que privilegia o fator social. Entende-se a amplificação da voz dos sujeitos e do acesso, com os quais as aspirações dos seres humanos recebem maior atenção e as possibilidades de alcançar suas metas profissionais, intelectuais e de vida são ampliadas.

## **1.2 A Obra de Apoio: Resumo e justificativa de uso**

Foi escolhido como recurso didático para a sequência de aulas apresentada nesta dissertação, o livro *Nada de Novo no Front*. Este é um dos maiores clássicos da literatura internacional: em suas páginas é narrada a trajetória de Paul Bäumer, um jovem soldado alemão durante a Primeira Guerra Mundial, segundo a ótica da própria personagem.

Escrita por Erich Maria Remarque em 1929, trata-se de uma obra cujas personagens são ficcionais, porém em um contexto histórico real. Remarque foi um soldado ao tempo do conflito e sobre este, o autor apresenta uma perspectiva em nada romantizada sobre o período e seus acontecimentos, ao expor aspectos cruentos da guerra, práticas, diálogos e relações que levam a crer que o conflito era irracional.

Paul Bäumer é um estudante que junto com seus colegas de classe, é incentivado a tomar parte da guerra diretamente, alistando-se como combatente. Após tê-lo feito, não é necessário muito tempo para perceber os horrores da guerra. A narrativa apresenta o cotidiano de Bäumer, no convívio com seus colegas de pelotão, fazendo parte diálogos, lembranças e atitudes da vida nas trincheiras. Os

---

<sup>20</sup> GOODSON, Op. cit., p. 251.

soldados têm de lidar com diversos tipos de desconfortos e situações desanimadoras, que vão desde as infestações de piolhos e ratos, os bombardeios e as perdas, além do medo constante afetando suas mentes.

Em seus capítulos, não há menção dos nomes das batalhas nem das datas, pois a intenção do autor é dar ênfase ao drama humano. São emblemáticos em suas passagens, momentos como o prolongado sofrimento de um dos companheiros do pelotão, o soldado Kemmerich, antes de sua morte; a falta de sensibilidade de médicos e outros profissionais da saúde constatada por Bäumer quando é levado à enfermaria após ferimento, pois não lidam com gente, mas com números; o nervosismo da protagonista ao ficar preso em uma cratera com o inimigo que teve de esfaquear, onde a culpa o leva a prometer-lhe que cuidará de sua família. Experiências traumáticas e que conduzem ao abatimento mental dos soldados.

Também são lembrados por Bäumer e seus colegas a influência do professor, que os sugestionou a ali estar; o carteiro, que agora como seu superior vê uma oportunidade para exercer sobre eles um poder autoritário; as razões que levaram à existência da guerra, ou a reflexão de Bäumer sobre os prisioneiros franceses, concluindo ser tudo aquilo uma matança desnecessária. São revelados momentos de amizade e cumplicidade entre os soldados, como quando escapam para roubar um ganso e fazê-lo assado, ou para encontrar-se com garotas francesas. Bäumer também recebe uma licença para ver sua família e aí se notam as características da sociedade alemã fora do front, ainda afetada por ideais ufanistas.

Com final trágico, Remarque lança a reflexão sobre o impacto destrutivo da guerra para a sua geração em sentidos que extrapolam a destruição material e com isso alertar a todos, caracterizando-se sua obra como uma literatura de cunho pacifista.

*Nada de Novo no Front* tem um conteúdo ficcional, porém construído em uma lógica de similitude com as condições reais do contexto histórico no qual a estória se desenrola. Tendo sido o autor da obra um ex-combatente da Grande Guerra, as construções dos diálogos, formas de pensamentos e relações entre as personagens são influenciados pelas experiências pessoais pelas quais ele passou e que possam ter-lhe sido base de inspiração. A experiência da leitura pelos alunos em por sua vez, amplia sua capacidade interpretativa do estudado, colocando-os diante do esforço imaginativo e em contato com a verossimilhança dos modos de ser e sentir.

De tal maneira, o romance de guerra foi considerado adequado para a proposta também pelo quanto dialoga com a questão da juventude. Paul Bäumer, a personagem principal da estória é um jovem alemão que está na escola e é influenciado, assim como seus colegas, a entrar na guerra. A sensação de quem vai tomando conhecimento dos diálogos e pensamentos da protagonista é o de que poderia ser ela própria aquela a viver as situações que se apresentam nas páginas da obra.

São perceptíveis os laços de família e sentimentos, especialmente na passagem em que Bäumer recebe uma licença para retornar à sua casa; ou mesmo os espaços e elementos que os alunos podem facilmente encontrar em suas experiências cotidianas, como as estações de trem, praças, bares, e pensar que nesses lugares poderiam estar transitando entre pessoas e ideias semelhantes. O desejo de que a guerra no front se findasse e poder estar em casa definitivamente, e que poderiam estar atrás de outros objetivos e realizações são aspirações comuns e esse conjunto de fatores contidos na obra aproximam o conteúdo ao que os alunos já conhecem. Assim, essa experiência de leitura traz identificação e nos proporciona juntamente os exercícios imaginativo e o da empatia histórica em relação a autor e personagens.

### **1.3 A diversificação de fontes e recursos**

Nessa abertura dos processos de ensino-aprendizagem a novas metodologias é válido tecer algumas considerações em especial com relação a diversificação de fontes e recursos. De acordo com Rosangela Uhmman e Lenir Zanon as discussões sobre as estratégias voltadas ao ensino-aprendizagem nem sempre possibilitam as interlocuções com participação ativa do aluno<sup>21</sup>, promovendo um silêncio por parte dos estudantes, geralmente, silêncio associado ao pouco ou nenhum interesse, já que as abordagens dos conteúdos parecem distanciar-se da realidade do dia a dia.

---

<sup>21</sup>UHMANN, Rosangela Inês Matos; ZANON, Lenir Basso. Diversificação de estratégias de Ensino de Ciências na reconstrução dialógica da ação/reflexão docente com foco na Educação Ambiental. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.15,n. 03, p. 163-179, set-dez , 2013, p. 164.

Uhmman e Zanon<sup>22</sup> esclarecem que as relações intersubjetivas pela linguagem fazem com que os sujeitos adquiram capacidade interativa, internalizando produções culturais de forma dialógica e, portanto, transformadora, possibilitando o reconhecimento de si, do outro, e da sociedade. Portanto, essas relações intersubjetivas devem ser compostas em sala de aula através da diversificação de recursos didáticos que possibilitem tais relações e interações, sejam dos alunos com o meio escolhido, sejam entre eles, ou ainda, com o conteúdo e professor.

Elenir Mattos e André Castanha apontam a relação entre os alunos através do trabalho em equipe como promotora de cidadania, pois os alunos aprendem a favorecer o trabalho coletivo e considerar a opinião alheia nas discussões<sup>23</sup>. Esse é um quesito relevante para ser destacado sobre o que a atividade de pesquisa, como meio de diversificação, propicia, uma vez que favorece a tolerância, as trocas de informações e a sua organização. Essas ações conferem maior dinamismo e o reconhecimento da diversidade cultural ao se empregar atitudes como analisar filmes, letras de música, obras de literatura, dentre outros.

A utilização de fontes diversas de informação é juntamente agente motivador uma vez que permite o contato com diferentes linguagens, articula teoria e prática ao se tornarem diferentes recursos didáticos e reafirma a sala de aula como lugar de descoberta.

Por outro lado, o ensino escolar necessita levar em conta que os fluxos de transformação cultural dos conhecimentos entre gerações são cada vez mais velozes na sociedade contemporânea. Seja no contexto científico ou cotidiano, não mais se convive com os mesmos processos/produtos que a geração anterior, sendo cada vez mais crescente a necessidade de saber lidar com as novas produções culturais. Se uma complexidade de relações de conhecimentos se entrecruza em padrões interculturais associados com diferentes gerações<sup>24</sup>

Essas diferenças produzidas pelas diferenças geracionais geram dificuldades não apenas na percepção dos indivíduos com relação ao mundo, mas também, em

---

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental. Projeto de intervenção pedagógica na escola apresentado ao PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, turma de 2008 como requisito básico de participação e avaliação, a ser implementado no ano de 2009 no Colégio Estadual Prof<sup>a</sup> Leonor Castellano EFM do município de Barracão PR. MATTOS, E.; CASTANHA, A. SEED-PR, 2008, p. 8.

<sup>24</sup> UHMANN, R.; ZANON, L. Op. cit. p.165.

como eles se comunicam e relacionam-se entre si, ocasionando, portanto, uma desconexão de linguagem.

Segundo Regiane Freiberger e Neusi Berbel, são grandes os problemas pela falta de conexão na linguagem de alunos e professores, seja pelos aspectos intersubjetivos, ou pela sobrecarga de trabalho e descompromisso dos professores na preparação de aulas dinâmicas<sup>25</sup>.

Essa é uma realidade cuja reflexão é importante porque pode-se entender disso que a sensibilidade do professor e da escola em relação às reais necessidades de seus alunos não pode ser perdida. No caso da sobrecarga, o professor é mais vítima que culpado, mas um caminho para driblar essa ocorrência é fazer uma criteriosa seleção, que leve em conta a mensagem a ser dada ao aluno, e, conseqüentemente adotando os recursos necessários para que a recepção da mensagem ocorra de forma efetiva.

Regiane Freiberger e Neusi Berbel defendem que mesmo que a escola não disponha de muitos recursos, deve oferecer meios para que os alunos possam participar da sociedade em esfera cultural e política<sup>26</sup>, e citam as palavras de Sônia Penin:

[...] diante desse novo “universo existencial” (...) cabe à escola (...) buscar medidas que promovam os avanços necessários para uma educação mais formativa que ofereça espaço e condições para a (re)construção e apropriação significativa de conhecimentos, habilidades, valores e princípios éticos, pelos próprios alunos, de modo que estes sejam sujeitos ativos de seu próprio processo de aprendizagem<sup>27</sup>.

Ou seja, falar a mesma linguagem é trazer elementos que fazem parte da vivência dos alunos para sala de aula, que pode ser feito através de exemplos, analogias, diferenciações, enfim, que os permita a partir disso estabelecer as devidas correlações com o ensinado.

Além disso, a escola deve ter um ensino que instigue seus alunos a ter uma postura ativa diante do conhecimento, que os proporcione pensar de modo independente e ter desenvolvidas capacidades para atuar ou interferir na realidade.

---

<sup>25</sup>FREIBERGER, R.; BERBEL, N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 207 - 245, setembro/dezembro 2010., p. 215.

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> PENIN, Sônia, *apud* FREIBERGER, R.; BERBEL, N. Ibidem, p. 210.

O que se espera da escola contemporânea é muito mais do que o repasse de conteúdos escolares, mas sim, a formação e habilitação de jovens com competências que lhes permitam trabalhar em equipe, possuir pensamento crítico, consciente e autônomo, ao mesmo tempo que é proativo nas tomadas de decisões e execuções de tarefas<sup>28</sup>.

Concorda-se com Freiberger e Berbel que o professor não tem mais a função de meramente transmitir conhecimentos, mas sim, ser um articulador que promove a emancipação do aluno no processo de construção do conhecimento, fornecendo-lhes ferramentas e subsídios que instiguem os alunos a participarem e se relacionarem dentro de suas subjetividades de forma a emergir uma aprendizagem sólida, adotando diversificadas ferramentas de recursos, inclusive tecnológicos<sup>29</sup>.

No caso deste trabalho e da sequência didática que veremos aqui o uso da tecnologia ficou fora do espaço das aulas em si, para ser realizado em casa ou na escola entre uma aula e outra, com a exposição dos dados que os alunos encontraram. E daí ser trabalhados em aula com eles. Então não há um retorno total ao analógico, mas a dimensão da diversificação de fontes de recursos, adotando todos meios possíveis, buscando fomentar um aluno que seja um pesquisador.

Aprender através da pesquisa, segundo Freiberger e Berbel deve ser parte do dia a dia da escola, uma atividade cotidiana em sala de aula, pois educar pressupõe algum tipo de investigação<sup>30</sup>. Essa espécie de qualificação como pré-requisito não é um marco arbitrário para justificar a presença do professor através da complexificação do conteúdo, mas uma asseveração que parte do princípio de que para um aprendizado efetivo, deve-se ter um papel ativo diante do conhecimento, fator que está intimamente ligado ao favorecimento da cognição. À vista disso,

o papel do professor-pesquisador é o de criar condições para os alunos aprenderem a pesquisar, pesquisando temas que se relacionem à sua formação e também motivá-los para que sua experiência educativa possa ser entendida por eles como fonte de conhecimento<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup>PEREIRA, Marta; SANCHES, Isabel. Aprender com diversidade: As metodologias de aprendizagens cooperativas em sala de aula. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013.

<sup>29</sup> FREIBERGER, R.; BERBEL, N. Op. cit., pp. 224-225.

<sup>30</sup> Ibidem, p. 228.

<sup>31</sup> Idem.

Essa proposta visa aperfeiçoar os métodos de aprendizagem, pois agora cabe ao professor a tarefa posta de ensinar os alunos no "aprender a aprender". À medida que o fazem aprendem a selecionar e a organizar seus objetos de estudo, nos quais poderão se aprofundar mais facilmente e com isso a autonomia do pensamento é desenvolvida no processo.

Como exemplo, as autoras ainda sugerem algumas atividades de ordem prática nesse sentido como: ler "reelaborando a argumentação; refazer com linguagem própria, (...) reescrever criticamente; elaborar texto próprio, (...) formular proposta e contraproposta"<sup>32</sup>. Nesse sentido os alunos podem ser estimulados pelo professor até mesmo a pensar nos tipos de fontes que poderiam trazer às aulas para trabalhar na análise de questões históricas.

Na proposta desenvolvida neste trabalho, além de colocarmos diante dos alunos uma obra de literatura como meio de obtenção de informações históricas, as atividades finais da sequência de aulas caminham no sentido dessas elaborações, como a construção de narrativas orais e escritas, as reconstituições, o exercício da imaginação criativa na elucidação de processos e do posicionamento crítico diante do passado e ao que ele relaciona no presente.

Em complementaridade, Mattos e Castanha consideram:

todo professor deveria atuar como um investigador para ser capaz de criar o próprio currículo, baseado nas necessidades reais de seus alunos. (...) Ao transformar a sala de aula em laboratório, é possível garantir a aprendizagem dos alunos das classes sociais menos favorecidas com maior autonomia e assim fazê-los alcançar um nível intelectual mais elevado.<sup>33</sup>

Investigar a prática adquire neste aspecto uma relevância social ainda maior se consideramos que alunos vivendo em condições de carestia material ou de fatores como saúde, segurança, e perspectivas de mudança deficitárias passam a ter um espaço em que vêem a cidadania ser construída no seu dia a dia. Um novo cotidiano no qual além de todas as questões que a História como disciplina busca desenvolver nos sujeitos é contemplada, também a expectativa de mudança se torna cada vez mais palpável graças a esse acesso a autonomia.

Passar para os alunos atividades de pesquisa buscando diversificar os métodos, no entanto, é um tipo de atividade escolar que não pode ser deixada inteiramente à sua própria conta. Muitas vezes o aluno não saberá dar a objetividade

---

<sup>32</sup> Ibidem, p. 229.

<sup>33</sup> MATTOS, E.; CASTANHA, A. Op. cit., p. 5.

desejada à pesquisa para que alcance a compreensão dos temas, ou pior ainda, na falta de orientação e de motivação, pode incorrer em fazer cópias de textos na internet apenas para livrar-se da tarefa, não sabendo dar nenhuma explicação escrita ou oral sobre o que acaba de apresentar. É preciso que o professor oriente os alunos quanto ao manejo das fontes maximizando o seu aproveitamento como base para produzir conhecimento histórico de modo autônomo.

#### 1.4 O lúdico e o ensino

*"O jogo é mais velho que a cultura, porque esta pressupõe uma sociedade humana."*  
(Johann Huizinga)

Sobre este aspecto é válido considerarmos os escritos de Johann Huizinga. Ainda que o historiador e filósofo holandês tenha buscado tratar do lúdico muito mais dentro da perspectiva da competição, é possível um aproveitamento e adaptação no que se refere ao fator do divertimento nas práticas sociais e nos processos de aprendizagem. Huizinga percebeu e analisou relações íntimas entre o fator lúdico e a cultura e cunhou o conceito de *homo ludens* em um intencional trocadilho com o de *homo sapiens* ou outras categorias do gênero *homo* para designar em sua teoria o humano que tem no jogo uma de suas características definidoras.

Huizinga afirma que podemos entender o fator lúdico como um complemento, parte da vida humana que é "imprescindível para as pessoas como função biológica", e além disso, uma esfera relevante para as comunidades humanas "pelos seus significados, seu valor expressivo e pelas conexões espirituais e sociais que cria (...) como função cultural"<sup>34</sup>. As crianças por exemplo, brincam imitando atitudes futuras e papéis culturais ou sociais que poderão assumir no futuro, como ser mãe, professor, médico, etc. Mais que reproduções do entorno e de serem atos de poder agregador social, são formas de internalizar experiências e que expressam anseios. Por isso mesmo, segundo Huizinga, os jogos têm por vezes a função de mais que imitar o real,

---

<sup>34</sup> HUIZINGA, Johann. *Homo ludens*. Traducción de Eugénio Imaz. Epublibre: 1954, p.17. Tradução nossa.

a de dar participação. (...) A psicologia explicará a necessidade que leva a tais representações como 'identificação compensadora' ou como 'ação representativa' em vista da impossibilidade de executar a ação real".<sup>35</sup>

Podemos entender que os jogos fazem parte de todas as fases da vida e estão na base do desenvolvimento das civilizações, a ponto de influenciar a organização cultural das sociedades. Os seus mecanismos e as suas estruturas estão em muitas de nossas práticas cotidianas.

Destarte, prosseguimos com o autor, que afirma que o jogo é diferente da vida, porém, porque tem lugar e duração bem definidos; mas uma vez que se joga algo (costumeiramente) isto "permanece nas lembranças como criação ou como tesouro espiritual, [e além do que] é transmitido por tradição e pode ser repetido a qualquer momento"<sup>36</sup>. Nisso, relembramos que diferentes povos e culturas têm jogos tradicionais transmitidos pela tradição, e isto atende a finalidades pensadas. Elencando características, Huizinga diz que o jogo chega a ser capaz de criar ordem: "leva ao mundo imperfeito e à vida confusa uma perfeição provisória e limitada"<sup>37</sup>. Vemos pois, que os jogos podem muito bem não ser confundidos com a vida real, mas por vezes isso é desejável por quem quer utilizá-los como meio de transmissão de valores e saberes. Já vemos daqui serem cabíveis como ferramenta no ensino e aprendizagem.

Na experiência de sala de aula é comum aos professores recorrer a personificações. Em elaborações informais narrativas ou mesmo textuais nas aulas é comum dizer-se que "A Inglaterra" teve uma determinada ação durante a Revolução Industrial ou "A Alemanha" durante a Primeira Guerra Mundial tomou esta ou esta tal outra medida política ou militar; "a nobreza" agiu de tal ou tal outra forma na França do século XVIII. É bem possível o aproveitamento deste fenômeno em uma síntese feita pelos alunos, representando-se a um país ou qualquer espécie de metonímia: brincar de criar personagens e ações para facilitar o entendimento. Entendemos que Huizinga corrobora isso quando diz que a personificação é uma forma de expressão "extraordinariamente importante do espírito humano" e uma "função lúdica": é um recurso muito natural, "um hábito do espírito que não nos subtraímos na vida cotidiana"<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Ibidem, pp. 23-24.

<sup>36</sup> Ibidem, p.18.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 19.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 151-152.

Quanto ao uso das brincadeiras em sala de aula, Hilana Alves e Maele dos Santos lembram que os professores têm diante de si muitos conteúdos para ensinar durante o ano: com isso não lançam mão de metodologias novas, que levem o aluno a debater, a questionar, a participar e o livro se torna método exclusivo para "ganhar tempo"<sup>39</sup>. Esta é uma questão de resistência à inovação devido às pressões do próprio planejamento, que nos empurram ao conteudismo, à explanação unilateral de conhecimentos e que retira o espaço da descoberta pela diversão nas aulas. Essas atividades não precisam ser brincadeiras que envolvam atividade físicas ou meios materiais como tabuleiros e peças. Dedicar um tempo a jogos de palavras, de construir raciocínios, de reconstruir eventos históricos individual ou coletivamente - ainda mais se for como uma maneira de explorar uma evidência histórica - pode criar esse espaço que desejamos da curiosidade, da interação, do prazer e que auxilia no aprender a aprender. Alves e Santos lembram ainda do livro didático e corroboram que segue sendo importante, porque em "muitos casos é o único material a disposição do aluno", mas que isso não pode ser impeditivo para o professor buscar desenvolver suas competências e habilidades"<sup>40</sup>.

Seguindo as reflexões das autoras, o lúdico pode ser utilizado como instrumento de ensino aprendizagem para descobrir potencialidades e estimular inteligências, pois ele "proporciona ao aluno vivenciar situações problemas que permitem a sociabilidade, estimula a compreensão de reações cognitivas sociais, culturais entre outras"<sup>41</sup>.

Alves e Santos citam Marco Antônio Moreira, o qual afirma em um pensamento ausubeliano que "a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes (subsunçores) preexistentes na estrutura cognitiva"<sup>42</sup>. Esse pensamento busca embasar dentro do quadro das teorias cognitivas da aprendizagem o uso do lúdico e fazer sua defesa, posto que por vezes é tido como recurso falho e que não resulta em aprendizagem. Em realidade é a partir da ação ora repetida, ora prazerosa que pontos do conhecimento passam a se tornar relevantes, experiências marcantes para o sujeito da

---

<sup>39</sup> ALVES, Hilana; SANTOS, Maele dos. O lúdico e o ensino de História. XVII Simpósio Nacional de História (ANPUH). Natal: 22 a 26 jul. 2013, p. 3.

<sup>40</sup> Idem.

<sup>41</sup> Ibidem, p.4.

<sup>42</sup> MOREIRA, M. M. *apud* ALVES, H.; SANTOS, M. dos, Idem.

aprendizagem. Ou aqueles pontos que já havia vão se desenvolvendo e ganhando novos desdobramentos mais complexos.

Ainda segundo Alves e Santos,

a partir da década de 90 as escolas no Brasil passaram a pensar e a discutir o uso de atividades lúdicas em sala de aula como recurso pedagógico (...) [mas] apesar do lúdico ser apresentado como uma ferramenta que se adapta bem à sala de aula (...) não houve uma boa aceitação, inviabilizando dessa forma sua utilização<sup>43</sup>.

Pela prática docente, é possível dizer que essa falta de abertura à associação de atividades prazerosas na aprendizagem seja resultante menos de uma resistência pura, como consideramos anteriormente do que pelas pressões do meio escolar. Antes falamos do problema pelo prisma do planejamento. Agora, podemos nos referir às imposições de forma avaliativa. As escolas têm se aberto por vezes a experimentos e construções criativas, mas as pressões da formalidade se fazem reais e geram adversidade, pois são instrumentos mais fáceis de mensurar em caráter quantitativo desempenhos que sejam esperados.

Ensinar pelo lúdico não é, entretanto, um recurso a ser empregado a todo tempo e em todas as aulas, não é uma fórmula. Segundo as autoras,

é uma nova linguagem que pode ser usada para motivar os alunos (...) desafia tanto aluno, quanto professor, transformando-os em sujeitos ativamente participativos do processo pedagógico que os envolve (...).<sup>44</sup>

No entanto para que esses esforços de aplicar o lúdico sejam levados a cabo há que se entender que educar por esse fator não significa aulas de entretenimento ou mero lazer, pois

A escola deve ser entendida como um espaço sócio-cultural que deve propiciar ao aluno as potencialidades para que ele se torne sujeito de sua história e isto implica em afirmar que a escola deve ser o lugar de produção de conhecimento<sup>45</sup>.

O lúdico, pois, é educativo na medida em que desperta a curiosidade. Apresentar o jogo ao aluno alvo do esforço educacional pode propiciar que através dele, possa "formar conceitos, ideias, estabelecer relações lógicas, desenvolver percepções, fazer estimativas compatíveis com o crescimento físico e

---

<sup>43</sup>Ibidem, p. 5.

<sup>44</sup> Ibidem, p. 6.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 7.

desenvolvimento e também abre-se nesse processo, à socialização<sup>46</sup>. Dessa maneira, podemos dizer que tornar o ambiente de sala de aula em um ambiente mais convidativo para o aluno traz benefícios para o seu desenvolvimento, que passa a ser também mais colaborativo. Fazendo assim, nos aproximamos da perspectiva um Piaget ou Vygostky, para quem o ensino e a aprendizagem devem ser ativos e participativos.

Ocorre que podemos pensar que utilizar-nos de elementos lúdicos nas aulas de História promove o desenvolvimento de competências que se relacionam a melhor problematizar, analisar, compreender. A aprender a estabelecer relações e com isso, domínio sobre o estudado. O elemento lúdico tem o papel fundamental, portanto, de motivar o aluno a aprender.

---

<sup>46</sup> NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.p. 19.

## Capítulo II- Narrativas e Literatura no Ensino de História

### 2.1 Narrativa e História

"A ficção é o caminho privilegiado da redescoberta da realidade."  
(Paul Ricoeur)

Sendo esta uma proposta que envolve a criação de narrativas, trago aqui alguns pontos que podem ser considerados válidos quanto à sua relação com a História e sua escrita. Narrar é relatar eventos ou experiências. Pela definição do dicionário Oxford Languages, é "expor, contar um fato, seja ele real ou imaginário por meio de escrita ou oralmente ou [e poderíamos dizer "até mesmo"] por imagens"<sup>47</sup>. Dentre as definições de outros, narrar tem como sinônimo o verbo "historiar"<sup>48</sup> ou contar, tanto uma *estória* quanto uma *história*. Essa última ocorrência demonstra uma conotação da história como relato narrado, sequência de acontecimentos. Neste sentido apesar de uma aparente dicotomia entre história como relato e a História como ciência, se nos apresenta a consideração que faz Jacques Le Goff sobre a imbricação entre História e narrativa, uma questão espontânea, da natureza da condição humana: "a história começou como um relato, a narração daquele que pode dizer 'Eu vi, senti'. Esse aspecto da história-relato, da história-testemunho, jamais deixou de estar presente no desenvolvimento da ciência histórica".<sup>49</sup>

Esse fator está na base da História enquanto ciência e é uma força dotada de grande potencial na constituição do discurso historiográfico, mesmo que a esse discurso se aplique o rigor metodológico que é próprio do campo. A narrativa possui um efeito que precisa ser mais bem compreendido e Rüsen, nos dá a dimensão do significado:

[...] para se entender o que a narrativa realiza, é necessário caracterizar melhor a *categoria de sentido*. A constituição de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção da contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da

<sup>47</sup><https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>

<sup>48</sup><https://www.dicio.com.br/narrar/>

<sup>49</sup> LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003, p. 9.

orientação da vida prática (...) e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação.<sup>50</sup>

Isso nos indica que o ato narrativo dá suporte à organização da produção de sentido para o tempo, a quem está intimamente ligada. A ampliação do discernimento das noções temporais ajudará na formulação do discurso e permite uma postura ativa em relação a esse conhecimento histórico trabalhado pelo sujeito. Além disso, o ato de narrar é um tipo de explicação racional, visto que: “a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo de constituição de sentido que consiste na forma de comunicação de raciocínio argumentativa”<sup>51</sup>.

Narrativas reavivam experiências passadas, se organizam dentro das dimensões do tempo e podem expressar a ideia de continuidade. Lidando com esse tipo de discurso na perspectiva das formulações lógicas presentes em sua conformação, podemos entender a História como uma ciência narrativa e que o pensamento histórico possui lógica dessa natureza. Sucede então que ela se constitui como campo do conhecimento científico que se dá pelo ato de narrar, que é nada mais é que dar sentido à experiência do passado e orientar-se no tempo. E assim a consciência histórica dos sujeitos ganha meios de expressão.

Nas palavras de Robson Bertasso, Rüsen vai além dos demais pensadores porque:

[...] entende a narração histórica como uma rede de operações mentais que compõem e definem a consciência histórica de um determinado grupo social. Em síntese, trata-se da maneira como os seres humanos dão sentido ao passado<sup>52</sup>.

Desse modo, indica Bertasso que as reflexões desse autor não se restringem aos impactos da narração apenas no meio acadêmico ou educacional, mas são abrangentes quanto ao seu impacto geral<sup>53</sup>, em tentar definir como essas experiências são marcantes na formação da consciência histórica de todos. Em paralelo, esse sentido histórico de que falamos contempla a dimensão da orientação

---

<sup>50</sup>RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, pp. 155-156.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 154.

<sup>52</sup> BERTASSO, Robson. História e Narrativa: Princípios conceituais. In: MALERBA, Jurandir. História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 193.

<sup>53</sup> Ibidem, p. 194.

que é seu sentido prático, atrelando a História à necessidade de servir para atender a demandas do mundo concreto, isto é, dotando a História de função social.

Quanto à abertura que a narrativa em História abre à formação da consciência, caberia ainda citar que ela:

[...] não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. (...) Ela é uma combinação complexa [...] pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.<sup>54</sup>

Agregar essa compreensão ajuda a pensar a Didática da disciplina, que é também uma das preocupações do autor. Repensar a arte do ensino e da aprendizagem tem sua importância uma vez que se coloca em vista o aperfeiçoamento do processo formativo dos alunos. Em face do entendimento de que a consciência não é meramente conhecer o passado, esse processo busca ativar a capacidade cognitiva e desenvolver as suas competências. No que se refere à História, é frisado que ela não se refere apenas ao passado e a narração é um meio basilar no desenvolvimento dessa consciência que todos têm em diferentes graus.

As narrativas podem assumir muitas formas quanto ao seu tipo, estrutura e elementos que dela farão parte. Pelos aspectos mencionados até agora poderíamos nos perguntar se todo professor ou historiador não é em verdade um narrador.

## **2.2 Literatura x História**

Lorena Costa interpretando os escritos de Paul Ricoeur sobre a fabricação do texto aponta que este autor "reconhece a importância da tessitura da intriga" como fator de mediação<sup>55</sup>. Ela explica que para Ricoeur há o tempo prefigurado, o configurado e o refigurado: o primeiro é referido na trama, o segundo, é "aquele que pode ser lido e ouvido", e o terceiro liga-se mais diretamente ao primeiro porque o

---

<sup>54</sup>RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão in *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006, p. 14.

<sup>55</sup> COSTA, Lorena. Apontamentos de um debate contemporâneo: literatura e história. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011, p. 9.

leitor pode receber informações e trabalhá-las, sendo este um círculo hermenêutico onde a criação passa a não ser exclusividade do autor<sup>56</sup>.

Essa seria até uma oportunidade de se explorar a relação por uma ótica interdisciplinar, uma vez que ela expressa um apelo a figuras de linguagem para tornar as realidades mais acessíveis através do discurso, ainda que essa ordenação possa ter efeitos inesperados na dotação de sentido que é também do leitor, sendo o discurso historiográfico uma ferramenta interdisciplinar.

No entanto, para Costa<sup>57</sup> o discurso historiográfico muitas vezes precisará, por mais que lide com fatos concretos, recorrer à metáfora, que é um recurso que outros estilos textuais também utilizam. Para que se possa reconstruir o passado através dos vestígios é necessário por vezes, uma dose de imaginação. Ela cita as palavras de Ricoeur: "Nesse sentido, a ficção inspirar-se-ia tanto na história quanto a história na ficção. É essa inspiração recíproca que me autoriza a colocar o problema da referência cruzada entre a historiografia e a narrativa da ficção."<sup>58</sup>

Ricoeur relembra que a historiografia imita recursos da tradição literária. Ele interpreta White, que buscou fornecer explicações sobre a união de estilos literários e a retórica do discurso historiográfico através dos tropos. Esse empréstimo "diz respeito à função representativa da imaginação histórica", pois "aprendemos a *ver como* trágico, *ver como* cômico", etc. o desenvolvimento "dos acontecimentos"<sup>59</sup>.

Ocorre que White exemplifica isso comentando a diferença entre as obras de Michelet e Tocqueville sobre a Revolução Francesa: o primeiro elabora um drama romântico sobre ela, enquanto o outro, seu contemporâneo, conta-a como uma tragédia irônica<sup>60</sup>. Para White, não se pode dizer que um tenha tido mais conhecimento que o outro dos "fatos", mas que apenas tinham concepções diferentes a respeito<sup>61</sup>.

Ricoeur ainda comenta que historiadores antigos por vezes inventavam discursos para as personagens e este é um efeito de discurso do qual Aristóteles já falava na sua teoria da *lexis*: "que a elocução, tem a capacidade de 'colocar diante

---

<sup>56</sup> Ibidem, p. 9.

<sup>57</sup> Idem.

<sup>58</sup> RICOEUR, *apud* COSTA, p. 10.

<sup>59</sup> RICOEUR, Paul. "O entrecruzamento da história e da ficção". In: *Tempo e Narrativa*, v.3.1994, p. 323.

<sup>60</sup> WHITE, Op. cit., p. 101.

<sup>61</sup> Idem.

dos olhos', de 'fazer ver'<sup>62</sup>. O autor conclui sobre isso que “aí pode-se entrar na área da ilusão, pois 'ter por verdadeiro' sucumbe a uma alucinação de presença”<sup>63</sup>. Tais considerações postas nos esclarecem que História e Literatura não são o mesmo, mas que a questão reside em a História não ter por vezes como contornar os recursos que são típicos da literatura, até porque durante muito tempo ambos eram ramos muito próximos das práticas letradas. Isso está na gênese própria da História, enquanto se constituía como saber científico durante o século XIX. Logo, esses autores não trazem o caráter ficcional para a história propriamente, mas contam como a própria produção historiográfica, o próprio discurso do historiador tem como referência tópicos que são recursos típicos da literatura.

Esses recursos são basicamente os *tropos*: perífrases, metáforas, a interpretação do historiador, que não cria realidade, mas buscando se aproximar dela, lhe confere significados. Muito mais que uma questão de semântica ou análise textual (se ainda considerarmos os *tópoi* ou os tópicos literários), trata-se de averiguar que estes elementos estão na base das próprias práticas letradas como um todo. Nisso, os autores colocam a história como uma narrativa e que tal como a literatura pode vir a se utilizar de uma série de argumentos, formas de tradições escritas. Mas nunca se fugirá do compromisso com a verdade, ainda que esta não seja fechada a diferentes interpretações.

A colocação destes parágrafos visa enriquecer a discussão, mas não nos estenderemos mais, porque nosso esforço aqui não é embasar o que há de ficcional na História, mas sim o que há de histórico na ficção. Primeiramente vale fazer a colocação de que essa é uma apreciação que requer olhar crítico, mas não sem cautela:

Porque há historiadores que se interessam em fazer leituras das obras literárias, mas frequentemente sem sucesso, pois as liam como se fossem um documento singular que ilustrava os resultados ou que corroborava o que as fontes e as técnicas clássicas da história tinham mostrado. Assim, é uma leitura redutiva, puramente documental e que destrói o próprio interesse de se confrontar com a literatura.<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup>Ibidem, p. 324.

<sup>63</sup>Idem.

<sup>64</sup>CHARTIER *apud* FERNANDES, Leandro dos Santos. O historiador e a literatura como fonte histórica. **Anais Eletrônico: IX EPCC**, Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar. Nov. 2015, p. 2.

Por isso, devemos encarar essas produções escritas tendo respeito às suas particularidades, que não podem ser rigorosamente enquadradas nos procedimentos técnicos da História. A literatura não é serva da História, embora se insira no tempo e para além do que ela pode nos fornecer na captação do real, há as suas características próprias de figura de linguagem, de estilos, de criação e que são dados que muitas vezes ultrapassam nossos objetivos, indicando diferentes relações de temporalidade ou de sensibilidades.

Para Gilberto Sena Júnior, a narrativa literária valoriza não somente a história dos vencedores<sup>65</sup>, aportando na ampliação dos nossos escopos de interpretação. Este autor ainda pontua que na obsessão cientificista do século XIX, desenvolveu-se a ideia de uma oposição entre fato e ficção literária, que obstaculiza o entendimento da realidade<sup>66</sup>. Assim, entendemos que a ficção literária é abrangente ao potencializar a visão de outros sujeitos, que ficariam de fora nas narrativas dos grandes homens e grandes feitos. Quanto à oposição à literatura no discurso histórico como meramente irreal, perdeu-se nessa aparente dicotomia a noção de quantos poderiam ser os acréscimos a completar e aperfeiçoar a prática investigativa.

Para José Saramago, o romance histórico não é uma "fuga à realidade", como querem seus detratores, pois busca a rota do passado como meio de os homens "conhecerem-se melhor" no tempo presente<sup>67</sup>. Um exemplo desta afirmativa, pode ser encontrado segundo Ricoeur, no caso das epopeias, onde a ficção se põe a serviço do inesquecível e o autor indaga então sobre as características que contribuem para historicizar a ficção: se contar algo é contar como se tivesse passado, até que ponto isso "é essencial à significação da narrativa?"<sup>68</sup>. A isso ele mesmo responde ao afirmar que:

[...] a narrativa de ficção é quase histórica na medida em que os acontecimentos irrealis que ela relata são passados para a voz (...) que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados.<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> SENA JUNIOR, Gilberto Ferreira. Realidade versus ficção: a literatura como fonte para escrita da história. In: VI Simpósio Nacional Estado e poder: cultura, 2010, São Cristóvão-SE. Anais VI Simpósio Nacional Estado poder: cultura, 2010, p. 5.

<sup>66</sup> Ibidem, pp. 5-6.

<sup>67</sup> Ibidem, p. 17.

<sup>68</sup> RICOEUR, Op. cit., pp. 327-328.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 329.

Essa razão se conecta à questão da verossimilhança. No entanto, não deve ser confundida com a veracidade, porque não representa a literalidade dos fatos ou, mesmo que quisesse expressar sua totalidade, não seria capaz de abarcá-la. A verossimilhança se constitui como baseando-se nas circunstâncias do contexto, haver probabilidade de ter acontecido. Ricoeur exemplifica isso argumentando que não é importante para Aristóteles saber se Agamenon ou Odisseu foram personagens reais, mas que a tragédia deve simular um mergulho na lenda, cuja função principal é "vincular a memória e a história"<sup>70</sup>.

Até mesmo por uma lógica puramente da fantasia, a literatura de ficção passa a ser de interesse para a História porque contém a ideia de projeção, de não poder concretizar coisas na vida real, e essa possibilidade se abre no campo da imaginação. Então a ficção ganha importância não porque represente o mundo real mas porque se aproxima dele: o autor ganha a capacidade de moldá-lo e o leitor, de poder viver o impossível e se sentir representado. Isso é indicativo de que essas produções podem ser regidas por demandas, que são sociais e históricas. Segundo Arlene Vasconcelos, se a escrita é feita para atender demandas do mundo real, funciona como representação da realidade, não sendo pura ilusão mentirosa, como queria Platão, mas na perspectiva de Aristóteles, uma semelhança para alcançar o verossímil<sup>71</sup>.

Essa verossimilhança apresenta um mundo coerente e até certo ponto factível, que por isso desperta em nós tanto interesse, porém segundo a autora, "as descrições detalhadas e a coerência interna não eximem a obra dos questionamentos, já que o conceito de verossimilhança pode também ser subjetivo e, portanto, variável"<sup>72</sup>.

Novamente pelo lado do puramente inventado, a ficção nasce no mundo real e ainda que seja pura fantasia, precisa conter ao menos alguns elementos da realidade que conheçamos para ser inteligível. Seu uso é apropriado em uma aula de História porque ela é uma evidência: é produzida em um contexto histórico que nem sempre é escapável e pode retratar usos e costumes de tempos.

---

<sup>70</sup> Ibidem, p. 330.

<sup>71</sup> VASCONCELOS, Arlene Fernandes. A verdade dispensa a verossimilhança: o fato e a ficção no romance histórico *As minas de prata*, de José de Alencar. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Almeida Peloggio, p. 116.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 118.

No nosso caso, utilizaremos adiante uma metodologia apoiada pelo uso de um romance histórico e podemos pensar que uma obra de ficção dessa natureza tem o poder de causar em nós a sensação de sermos transportados para o espaço dos eventos, ainda que devamos "estar nele" com criticidade. O esforço das ficções históricas pode ser entendido como tentativa de reinterpretar a história, de modo mais livre que o historiográfico ou disciplinar. Contudo ao fazê-lo, esse ato sendo passível da análise histórica, lhe traz contribuições que podem desenvolver os arcabouços teóricos da história acadêmica e escolar, bem como nesse último âmbito evidenciar os alcances da narração. Logo, a relação entre História e Literatura pode ser entendida como complementar.

Assim, observa-se<sup>73</sup> que a prática historiográfica e a do ensino têm mudado indo em direção a outras estruturas antes menos consideradas, em especial aquelas relacionadas à literatura, além de um distanciamento de ambos em relação aos modelos mais convencionais de narrativa histórica. Considera-se então, que a ficção se torna instrumento de obtenção de respostas sobre as transformações humanas no tempo e ainda que auxilia a imaginação a partir de seus indícios. Em acréscimo temos que a relação esta e a História muitas vezes é recíproca.

### **2.3 A imaginação histórica**

Para definirmos o que há de histórico no literário é cabível discutir os aportes que oferecem tanto a ideia da imaginação literária mais ampla, quanto o conceito de imaginação histórica de R. G. Collingwood. White apresenta a este autor da seguinte forma:

---

<sup>73</sup> Há ainda a concepção de Chris Lorenz, historiador que apresenta o conceito de "atos de fala", de John Searle. Nesse entendimento, o mundo social é constituído deles: promessas, ordens, casamentos, que são diferentes de atos brutos como a existência de elementos da natureza ou objetos inanimados: para Lorenz o mesmo sucede ao mundo histórico. Michel de Certeau e Constantin Fasolt desenvolverão a ideia (com a qual Lorenz está em concordância) dos "atos de fala performativos", conceito que busca explicitar que passado e presente não se separam por si mesmos pela distancia no tempo, como tradicionalmente; mas que isto é determinado por historiadores profissionais especialmente e a camada de pessoas que veicula ideias sobre o passado (nos meios de comunicação por exemplo), apelidada "pastmakers". Entendendo que a narração ao influenciar o discurso histórico também cria realidade, Lorenz explica que no futuro poderá ser que o ataque às torres gêmeas ou a crise bancária de 2008 venham a se tornar marcos históricos e isso só dependa de como eles representarão e argumentarão essas rupturas. (LORENZ, Chris. "Hacen falta tres para bailar un tango. História entre el "Pasado Práctico" y el "Pasado Histórico". In: Veronica Tozzi y Julio Bentivoglio (eds.), Hayden White: cuarenta años de Metahistoria. Del "passado historico" al "passado práctico" ', Buenos Aires: Prometeo 2016, p. 56).

O falecido R. C. Collingwood insistia em dizer que 'o historiador era sobretudo um contador de histórias e afirmava que a sensibilidade histórica se manifestava na capacidade de criar uma história plausível a partir de uma congêrie de 'fatos' que, na sua forma não-processada, carecia absolutamente de sentido (...) os historiadores precisam fazer uso do que Collingwood chamava 'imaginação construtiva', que dizia ao historiador - como o faz ao detetive competente - qual "deve ter sido o caso", dados o testemunho disponível e as propriedades formais que ela revelou à consciência (...) historiadores fornecem explicações plausíveis para corpos de testemunhos históricos quando conseguem descobrir a história ou o conjunto de histórias contidas implicitamente dentro delas.<sup>74</sup>

Podemos nos aperceber que essa imbricação ocorre com certa frequência, e que é preciso discutir a imaginação do real como mais que auxiliar, um recurso estruturante da construção histórica, pois esse fator ficcional oferece a articulação sem a qual conferir aos conjuntos de evidências uma interpretação coerente parece uma ação inviável. Discutir esse papel da imaginação nos remete a tornar a evidência alvo das nossas reflexões.

Caminhando nesta direção, para introduzir as considerações de Collingwood, que teve sua inspiração nos princípios ou procedimentos a que se pode recorrer na Arqueologia, antes é válido apresentar mais um ponto da reflexão de Lorena Costa, que de forma similar ao historiador inglês, ainda indica que os rastros do passado como um fóssil ou uma relíquia possuem um "mundo ausente" ao seu redor e o objeto ou pista é a referência desse mundo, que precisa ser imaginado<sup>75</sup>. Costa indica que White chama a isso "função representativa" da imaginação histórica", e Ricoeur, de "ato de se 'afigurar que'", o qual permite que a imaginação viabilize ver algo no entorno deste vestígio passado<sup>76</sup>. Ocorre então que a dimensão do imaginativo faz ressoar o dizer de que a História se constitui na interpretação, pois a imaginação cumpre uma função de nos rerepresentar ao campo das possibilidades. Além do que, elementos constituintes da ficção podem ser evidência.

Então não somente pistas materiais lançam luzes nos permitindo enxergar melhor o passado. Costa aponta que os tropos também viabilizam essa visão: a história toma-os "emprestado da literatura" para imaginá-lo.<sup>77</sup> Estes, por sua vez, não são evidência, mas recursos que a auxiliam, aumentando a capacidade de captar o real.

---

<sup>74</sup>WHITE, Op. cit. p. 100.

<sup>75</sup> COSTA, Op. cit., p. 10.

<sup>76</sup>Idem.

<sup>77</sup>Idem.

Irei me valer de outros autores como forma de mediar e organizar melhor a ideia de Collingwood, cujos escritos sobre o assunto são dispersos e nem sempre bem claros. É interessante ver segundo John Hadley que o conceito tenha sido a princípio alvo de críticas um tanto duras por autores da filosofia, para quem a imaginação em história foi "mal definida" por Collingwood e nada mais é do que um "julgamento" de possibilidades; ou que a imaginação devia ser entendida simplesmente como "pensar", uma vez que "pensar é 'colocar a imaginação para trabalhar'"<sup>78</sup>.

Posto que usar a imaginação é um exercício necessário a partir da incapacidade de observar eventos que se passaram; que imaginar é segundo Collingwood, *reconstituir (re-enacting)* e entender o passado, Lynn Lemisko evidencia que para Collingwood isso não significa "irrealidade", pois 'se eu imaginar que o amigo que saiu de minha casa recentemente agora está entrando na dele, o fato de eu imaginar esse evento não é razão para acreditar que ele seja irreal'"<sup>79</sup>. Nesse caso, a qualquer hora essa pessoa voltará para sua habitação porque é o natural. Esse evento não acontecerá, portanto, necessariamente naquele instante, mas é algo perfeitamente dedutível.

Ainda segundo Lemisko, para contrariar aqueles que argumentam ser a imaginação criadora apenas de ficção, Collingwood ressalta uma "diferença principal entre o romancista e o historiador", a de que "ambos usam a imaginação para construir a narrativa", mas enquanto o primeiro pode elaborá-la inteiramente da "imaginação fantasiosa", o historiador é

constrangido por duas dimensões que o romancista pode ignorar (...) a localização no espaço e no tempo reais e [que] isso precisa estar relacionado com a evidência a qual o historiador retira das fontes. [Por conseguinte,] essa evidência precisa ser referenciada para que outros possam re-imaginar os eventos e ideias que usamos na nossa narrativa<sup>80</sup>.

Esse trecho expressa o respeito aos critérios aceitáveis na construção histórica, que opera com as fontes e procura atuar com acuidade na dimensão do

---

<sup>78</sup> HADLEY, John. *Imagination in the study of History: Collingwood reconsidered*. Ankara: Ihsan Dogramaci Bilkent University. p. 9. Disponível na Web em: <http://repository.bilkent.edu.tr/bitstream/handle/11693/52015/Hadley%20Final%20Draft%20ESBE%20Format.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acesso em 04/08/2021, tradução nossa.

<sup>79</sup> COLLINGWOOD *Apud* LEMISKO, Lynn Speer. *The historical imagination: Collingwood in the classroom*. University of Saskatchewan: **Canadian Social Studies**, Vol. 38 #2, 2004, tradução nossa. Disponível na Web em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073911.pdf>, acesso em 05/08/2021, p. 3, tradução nossa.

<sup>80</sup> Idem.

tempo e espaço, expressando com isso uma conexão bem definida daquilo que é imaginado, sim, mas com o mundo real. Isso pode ser encaixado na extensão da questão para o uso de uma obra de ficção por alunos do ensino fundamental como a evidência histórica e ponto de partida para começar a imaginar e reconstituir o real, como falamos antes, pela verossimilhança.

Outra importante colocação que pode ser feita a respeito do conceito de Collingwood é pensarmos que tal elaboração foi possível a partir da experiência deste historiador com o campo da arqueologia. Hadley explica que "o arqueólogo precisa ver os artefatos históricos como respostas a questões ou problemas contra os quais os sujeitos históricos se confrontaram"<sup>81</sup>.

Explica ele, Collingwood usa sua experiência na escavação da Muralha de Adriano, onde nenhum de seus colegas, "entendiam a razão de a muralha ser tão curta": então Collingwood reposiciona a lógica da questão raciocinando que o propósito dos romanos em vez de ser o de "como manter escotos e saxões longe" talvez fosse muito mais sobre "vigiar a terra atrás da muralha"<sup>82</sup>: ou seja, pelo medo do inimigo que eram os povos nativos da terra, o objetivo do Império Romano era manter o controle da Britânia, reafirmando com isso a necessidade da presença militar na província.

Assim, "perguntando qual questão ou problema uma certa ação histórica pretendia responder ou resolver, o historiador pode começar a reconstituir"<sup>83</sup>. A visão de Collingwood a sobre a imaginação, também segundo Hadley, é uma "visão aristotélico-kantiana que afirma ser a habilitadora da intelecção e a faculdade indispensável que forma o elo entre sensação e compreensão"<sup>84</sup>. Nisso ocorre que a atribuição de sentidos ao passado adquire uma importância central e recorrer a essa imaginação se apresenta, portanto, como um recurso do historiador para mais do que preencher lacunas, estabelecer uma lógica na reconstituição, que produz conhecimento pela dedução a partir das evidências, daquilo que não se pode ver.

Para agregar mais à reflexão, segundo Hadley, esse esforço imaginativo não tem a ver com explicações psicológicas da história, nas quais Collingwood não tinha nenhum interesse posto que buscam interpretar no padrão das ciências naturais,

---

<sup>81</sup>HADLEY, John. Op cit. p. 6.

<sup>82</sup> Idem.

<sup>83</sup> Idem.

<sup>84</sup>Ibidem, p. 8.

interessadas em encontrar leis gerais que rejam as realidades: a História tem interesse no particular"<sup>85</sup>. Não possuindo o mesmo padrão, o esforço da História, é ao captar o real, cruzar os dados para validar suas conclusões. O esforço imaginativo aqui será justamente o de tentar recompor esses dados. Assim, entendemos que a imaginação histórica se faz uma estratégia valiosa na reconstituição, uma vez que é um modo de o historiador transpor-se quer a realidades físicas ou mesmo mentais: de uma personagem real ou não (mas que sempre indicará algo desse plano concreto).

Essa é uma questão importante para o nosso trabalho aqui, pois mostra de que forma o imaginado pode ter uma dimensão realista e que o imaginar media nosso transporte do presente a outras épocas. Ricoeur chega a dizer que:

[...] a inteligência histórica se enraíza na capacidade que um sujeito tem de se transportar para uma vida psíquica alheia[...] É sempre por alguma transferência do mesmo ao Outro, em simpatia e em imaginação, que o Outro alheio se me torna próximo.<sup>86</sup>

Deixando até momentaneamente a variável empática a quem a imaginação se une, embora essa separação não seja de modo nenhum estanque, a imaginação será o veículo do deslocamento em direção às realidades que desejamos alcançar, uma poderosa ferramenta para a interpretação e compreensão de acontecimentos passados e intenções de quem nele esteve.

Até mesmo as figuras de linguagem revelam o potencial da imaginação. Ao dizer que "a tropologia se torna o imaginário da representância"<sup>87</sup>, Ricoeur quer dizer que esse imaginário se torna uma das bases de sustentação desta que pode ser uma propriedade ou ato constante de fazer reconstruções do passado.

Acreditamos desse modo, que compreender as ideias desses autores fornece aos professores razões teóricas para a escolha de estratégias construtivistas de tal sorte. O professor pode levar para sala de aula as fontes e estimular seus alunos a lançarem mão da imaginação histórica em seu tratamento - preenchendo sem anacronismos ou interpretações sem base; sentindo e compreendendo. Tal uso pode nos levar a reflexões além das que habitualmente trabalhamos com eles, como os modos de pensar e sentir, gerando ligação entre os sujeitos - os alunos, o

---

<sup>85</sup> Ibidem, pp. 25-26.

<sup>86</sup> RICOEUR, Op. cit. p. 321.

<sup>87</sup> RICOEUR, Op. cit. pp. 321-322.

professor, as personagens da trama. Entrementes, a imaginação em História sobressalta o papel da literatura e aproveita a sua estrutura dotada de personagens e acontecimentos para reconstituir experiências. Reconstrução essa que não é literal, mas é uma compreensão alternativa à rigidez da prescrição.

Utilizando-nos da imaginação e compreendendo que a narrativa é uma condição inseparável da nossa condição de sujeitos podemos pensar as aulas de História da nossa Educação Básica como as ocasiões oportunas para gerar identificação nos alunos e não nos rendermos a rotulações comuns a nosso tempo de que as gerações mais recentes são desinteressadas e apáticas. Esses jovens alunos só precisam de meios em nossas aulas para que possam compreender, participar, ser reflexivos e ativos na aprendizagem e a partir dela. Desde as reflexões aqui apresentadas, podemos tornar as salas de aula o espaço onde isso acontece.

#### **2.4 Análise das pesquisas do ProfHistória sobre o uso da Literatura**

Fazendo um pequeno levantamento, considerou-se interessante e útil analisar alguns trabalhos de dissertação já realizados no programa ProfHistória referentes ao uso da literatura no ensino de História. Foram escolhidos três desses trabalhos e começamos pelo de Cristiane Reis Mattos de Oliveira. Seu trabalho é voltado para análise de contos da África Lusófona tratando-os como fontes literárias para o ensino de História e buscamos ressaltar daí subsídios que possam auxiliar-nos na discussão que estamos fazendo em torno dessa interdisciplinaridade.

Tomando esse recurso como fonte, Oliveira encara as produções literárias como "um acesso diferenciado ao imaginário de um tempo" e que tornam possível ao historiador "perceber elementos que outras fontes não dariam conta"<sup>88</sup>. Aparentemente nenhuma novidade, mas fica evidenciada a potência das obras literárias como vestígio pelo qual se pode lidar com visões de mundo, anseios, projeções e inquietações humanas de natureza diversa, que em outro tipo de fonte documental por vezes não é possível expressar.

---

<sup>88</sup>OLIVEIRA, Cristiane Reis Matos. Contos da África Lusófona: Fontes literárias para o ensino de História. 2017. Exame de qualificação (Mestrando em Ensino de História (ProfHistoria)) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Keila Grinberg, p. 24.

Segundo Oliveira, o objetivo de seu trabalho é apresentar aos alunos representações diferentes do habitual sobre o passado com o intuito de desenvolver sua "capacidade imaginativa" e tem como referência os escritos de Luís Cerri, o qual desde a perspectiva de Rüsen diz que a consciência histórica aflora nas disputas e isso evidencia que o presente influencia "na representação do passado"<sup>89</sup>. A autora desenvolve uma sequência didática de cinco aulas explorando a partir de um conto angolano as representações; aproveita a abertura para promover atividades de pesquisa sobre o contexto histórico e geográfico de Angola; faz reflexões sobre o uso da literatura pelo historiador e ainda aplica uma atividade final na qual os alunos confeccionam seus próprios contos e possam daí estabelecer ligações com o Brasil e sua realidade presente<sup>90</sup>. O trabalho de Oliveira caminha mais pela senda das relações que a literatura pode ter com as representações, e como se ligam à constituição das identidades. Para nós, no entanto revela formas de aproveitamento da literatura nas aulas, destacando sua capacidade de apelo e de operar com temas sensíveis. O passado adquire para os alunos uma condição mais próxima e viva.

Outro trabalho bastante interessante sobre o uso da literatura no ensino é o de Alexandre Barbosa, que tem como objetivo, segundo o próprio, "reaproximar a ficção e a história 'real' com o fito de ceder mais espaço que de costume à imaginação criativa e à escrita do gênero narrativo nas aulas de história"<sup>91</sup>. Na tese é sugerida a construção de narrativas escritas na forma dos romances de formação (*Bildungsroman*)<sup>92</sup>. Esse trabalho se identifica com o anterior quando confere à imaginação um papel central no tratamento da literatura como meio fornecedor de subsídios à interpretação do passado. Trazer o *Bildungsroman* como forma de os alunos elaborarem suas construções históricas, ainda que de forma inconsciente (pois não se detém a explicar aos alunos o que é o *Bildungsroman*, nem o termo alemão se encontra em seu trabalho) apresenta aos alunos a ideia de continuidade, de que a história se dá através de processos. Além disso, a abertura a falas de personagens aproxima o objeto de estudo aos alunos.

---

<sup>89</sup>Ibidem, p. 27-28.

<sup>90</sup>A descrição ponto a ponto da sua sequência didática que busquei resumir pode ser encontrada no trabalho de Oliveira nas suas páginas 44 a 50.

<sup>91</sup>BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. A narrativa como ensaio para aprendizagem da história: arte e ficção na constituição do tempo e de si. 2016. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley, p. 105.

<sup>92</sup> Ibidem, p. 111. Alexandre Barbosa exibe e analisa as produções literárias de seus alunos no tópico 3.3 de seu trabalho, páginas 127-155.

Barbosa defende "a escrita em detrimento da oralidade no processo de ensino-aprendizagem" porque esse se torna aí um "artifício privilegiado para colocar o estudante diante do próprio pensamento, constringendo-o a refletir sobre a realidade criada, sobre os motivos para a escolha desse ou daquele sentido para os eventos e experiências históricas"<sup>93</sup>. Com isso temos que Barbosa problematiza não só as aulas, mas a produção dos alunos também, não bastando aplicar a tarefa e verificar de forma quantitativa (uma avaliação de resultados por nota), se ela contempla elementos em comum com o discurso historiográfico, etc; mas o aluno precisa refletir a respeito da sua elaboração, pensando criticamente a respeito dela. Fazê-los refletir sobre os porquês das escolhas torna-os conscientes de que eles próprios têm ideias sobre a história e que narram baseados em demandas presentes.

Barbosa exhibe trechos dos contos que seus alunos do 8º ano do ensino fundamental elaboraram, e os analisa tendo em consideração as estratégias para representar ação, as "estratégias semióticas" para representar o tempo e a "atitude crítica" do aluno através da "alteridade e pelo sentimento de empatia"<sup>94</sup>. Vale ainda destacar a defesa que o autor faz do papel do professor, "indispensável", pois ele é quem irá "intervir nos momentos em que o aluno ou aluna não for capaz de superar sozinho as dificuldades que surgirem ou quando seu raciocínio incorre em incoerências"<sup>95</sup>. Barbosa, portanto, não omite esses casos nos trabalhos de seus alunos, além de reafirmar a importância do papel do professor como orientador e mediador do processo. Ocorre que o exercício revela o conhecimento prévio do aluno por escrito fazendo-o uma matéria prima substantiva para a construção histórica mais elaborada. Os elementos inadequados como possíveis anacronismos podem ser até mesmo aproveitados porque deram vazão à imaginação do aluno e podem ser trabalhados pelo professor para que o aluno alcance uma compreensão mais correta dos contextos.

Lucialine Duarte Viana é autora de mais uma dessas teses que selecionei do programa. Ressalto de seu trabalho alguns trechos como a sua visão de que quando se apresenta aos alunos a distinção entre fato e ficção esse procedimento pode auxiliá-los "a lidar com versões de verdade, o que é característico do processo de

---

<sup>93</sup> Ibidem, p. 117-118.

<sup>94</sup> Ibidem, p. 128.

<sup>95</sup> Ibidem, p. 127.

construção do conhecimento histórico<sup>96</sup>; e de na mesma página ela também frisar a necessidade de a literatura dever "ser usada como um suporte ao ensino e não promover a substituição do discurso historiográfico (...) corremos o risco [de] perdermos o referencial histórico de nossas aulas (...)"<sup>97</sup>. Estar advertido dessas realidades terá a função de evitar incorrer-se em visões sobre a história fechadas a novas interpretações e que as elaborações sobre o passado precisam sempre ser problematizadas. Se as coisas se misturam, a acuidade com a verdade histórica perde seu valor frente aos alunos e o efeito de se usar a literatura resulta inverso daquele de ser um apoio enriquecedor das aulas: o fictício sem compromisso com a verdade ou torna a História desinteressante ou confunde suas percepções dificultando a aprendizagem.

Viana divide as atividades que aplica a seus alunos quanto a alguns quesitos, como a verossimilhança e as sensibilidades. Eles foram capazes de extrair informações sobre as práticas do período da Primeira República, assim como estabelecer relações entre diferentes concepções de cidadania ao longo da história do Brasil, e que as fontes possuem autoria e intencionalidade. São trazidas questões políticas e identitárias como o descaso das autoridades do Brasil na Primeira República e de possíveis preconceitos como os do próprio autor em relação aos interioranos caboclos<sup>98</sup>. Viana diz que trabalhar com essas narrativas "oportuniza (...) uma experiência na produção de conhecimento histórico, abandonando a tradicional proposta conteudista"<sup>99</sup>.

Reafirma-se com isso que o conteúdo não deve ser um fim em si mesmo e dessa maneira, a literatura auxilia a ver o passado como um tempo simultaneamente distinto do nosso e de cujas personagens passarem por questões ainda possíveis nos dias de hoje, factíveis, mesmo que em outras circunstâncias contextuais. Essa questão última quanto ao uso do texto literário faz o trabalho de Viana nos abrir à alteridade e à empatia.

Dentre as teses do programa portanto, cremos ser essas as que mais dialogam com esta presente. Suas aplicações práticas ainda que não tenham

---

<sup>96</sup> VIANA, Lucialine Duarte Silva. Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógica no ensino de História. 2017; Dissertação (Mestrado profissional em Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Tocantins. Orientadora: Ana Elisete Motter, p. 29.

<sup>97</sup> Ibidem, p.29-30.

<sup>98</sup> Ibidem, p. 60-62.

<sup>99</sup> Ibidem, p. 31.

alcançado a totalidade dos objetivos esperados, puderam atingi-lo em grande parte trazendo aportes significativos ao campo. Nós aqui trataremos o recurso ao literário nas aulas avaliando com os alunos como o emprego do romance histórico pode contribuir para com o aprendizado histórico, discutindo nisso formas de interpretação e tecendo reflexões a partir dos exercícios que a conceituação da imaginação e da empatia viabilizam. Além disso, investimos no fator da identificação com o leitor como característica promotora desse conhecimento.

## Capítulo III - Construindo o conhecimento em Sequência Didática

### 3.1 Os heróis: panorama de uma ideia socialmente construída

*"(...) Finalmente entendi porque ficavam tão constrangidos em ser chamados de heróis: heróis são criações nossas por necessidade. É o modo de entendermos o que é quase incompreensível: como as pessoas se sacrificam tanto por nós... Se queremos mesmo honrar esses homens devemos nos lembrar como eles eram de verdade..."*

(James Bradley (personagem de Tom McCarthy) - filme "A conquista da honra", de Clint Eastwood)

Essa é uma das ideias que podemos considerar relevantes para debater uma vez que quando falamos de guerras, esse papel social é muito comum e nos permite aproximar os alunos do conteúdo. Ele também figura como elemento constitutivo de narrativas no imaginário de nossos alunos devido a fatores socioculturais e sustento que se faz por isso mesmo útil apresentar-lhes uma breve historicidade da ideia para que cheguem a suas reflexões como geração de saber escolar. Esse é um elemento passível de diferentes usos ou interpretações.

Heróis são formas de dar sentido a experiências reais: "uma simbolização inconsciente, (...) projeção na imagem de tendências, aspirações e temores particularmente emergentes num indivíduo, numa comunidade, em toda época histórica"<sup>100</sup>.

Umberto Eco, com sua obra *Apocalípticos e Integrados* (1965) é um dos autores que aqui oferece interessantes aportes ao explorar o uso prático das personagens e aquilo que chamou de o "*mito do Superman*". Trataremos na verdade a ideia heróica na literatura. Porém é válido encaixar algumas palavras Eco sobre o tema. Em verdade o crítico italiano buscou definir bases teóricas sobre realidade das histórias em quadrinhos, mas farei isso brevemente porque a despeito da diferença de estilos é possível sim, pontuar muitas semelhanças entre ambos (com o herói da literatura), para trabalhar a questão do heroísmo que já existe no imaginário dos alunos.

O "mito" do *Superman*, de Eco visa uma desconstrução - "desmistificação (...) [que se refere a todo um] processo de dissolução de um repertório simbólico

---

<sup>100</sup>ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Titivillus Editora, 2015, p. 199. Tradução nossa.

institucionalizado"<sup>101</sup> - mas nós aqui só queremos perpassar essa negação para que se possa aí ter um panorama ainda mais amplo.

Dado o presente momento ser marcado pela grande popularidade de heróis de HQ's que inclusive alcançaram em versões cinematográficas um sucesso sem precedentes, pensar o termo herói pode ser um recurso útil para abrir espaço à reflexão em nossas aulas. Vendo permanências desde a explicação de Eco (que falava de *comics*), isso se deve à formação da *civilização da novela*, tempo histórico em que há um "público consumidor de novelas, [e que] deve estar submetido a um desenvolvimento (...) do personagem de novela", que por sua vez é um "arquetipo, soma e compêndio de determinadas aspirações coletivas"<sup>102</sup>. Ou seja, o entretenimento e a emoção cativante se dão através da projeção e do inédito. E as aspirações também são individuais. Segundo Eco, Clark Kent personifica, de forma perfeitamente típica, o leitor comum, assaltado por complexos"<sup>103</sup>.

A ideia também é relevante de ser discutida porque uma das principais motivações a jovens quererem tomar parte em conflitos é a ideia de se tornar um herói e será na esfera do desejável que devemos reposicionar a questão com os alunos. Ser um herói humano, sem super-poderes, mas que se arrisca para salvar a outros pode ser igualmente uma ideia inspiradora. No entanto no caso das guerras, o Estado quer soldados e incita a dar a vida pela pátria, manipulando o imaginário para causar mobilização e não é o único, pois os discursos dessa natureza tendem a se multiplicar na sociedade, tornando a muitos massa de manobra. Conforme Ian Kershaw:

a propaganda reforçou em muito os estereótipos, no país e na frente de batalha. De um lado e de outro, a propaganda oficial procurava demonizar o inimigo e instilar o ódio, tanto nas tropas de combate como na população nacional. A transmissão, pelo rádio, de acusações de atrocidades (reais ou imaginárias) era um dos meios para isso.<sup>104</sup>

Sugere-se que essa exposição se dê de forma dialogada e simples. Simplicidade essa que não é sinônimo de superficialidade e podem ser feitas as perguntas a seguir, que o professor pode fazer-lhes oralmente para estimular a reflexão: há heróis na vida real também? O que é ser um herói? Histórias de heróis

---

<sup>101</sup> Idem.

<sup>102</sup> Ibidem, pp.209-210.

<sup>103</sup> Ibidem, pp. 206-207.

<sup>104</sup> KERSHAW, Ian. De volta do Inferno: *Europa 1914-1949*. São Paulo: Companhia das Letras, s.d., p. 55.

são contadas com objetivo de inspirar comportamentos? Há heróis em guerras? Por quê isso ocorre?

### **3.2 Como trabalhar o romance histórico em sala de aula: a literatura como fonte histórica**

Além da informação sobre esse uso que se encontra dispersa no texto quando tratamos da imaginação histórica, colocaremos agora alguns pontos relevantes de forma mais organizada. Janaína Correia indica que "a conversão da literatura em fonte histórica efetivou-se dentro de uma mudança de enfoque do historiador, interessado em compreender o universo mental de homens e mulheres"<sup>105</sup>. A autora agrega que "(...) podemos encontrar dados dispersos ou até mesmo silenciados por outras fontes"<sup>106</sup>. Dessa maneira, relembramos a importância da mudança nos paradigmas de análise e que esta ocorrência atende demandas e amplia a investigação. Um romance pode expressar de forma figurada ou alegórica algumas questões de seu tempo burlando censuras ou trazendo à tona questões dolorosas à sociedade, como é o caso que veremos com Remarque e que seria também possível no caso de obras que falassem sobre o Holocausto, ou do genocídio armeno, até hoje negado pelo Estado turco, dentre outros.

Segundo Janaína Correia, esse emprego da literatura nas aulas requer que haja questionamentos sobre a autoria, o público-alvo, o contexto de produção da obra e mesmo a sua relevância na atualidade<sup>107</sup>. Essas questões visam reforçar na consciência dos alunos que fonte é aquilo em que se apóia o passado histórico que estudamos. No entanto, seu uso só é proveitoso uma vez que são feitas perguntas, e isso apresenta aos alunos parte fundamental do que é o ofício do historiador.

Joan Blanch caminhando nesse sentido, aponta que há uma grande diversidade de estilos de escrita ficcional que "permitem diminuir a distância entre o passado e as suas evidências a todos os tipos de alunos da educação básica"<sup>108</sup>. O

---

<sup>105</sup> CORREIA, Janaína dos S. O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance "Úrsula" (final do séc. XIX). **História & Ensino, Londrina**, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012, p. 192.

<sup>106</sup> Ibidem, p. p. 192.

<sup>107</sup> Ibidem, p. 192-193.

<sup>108</sup> BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de história. Traduzido por Regina Maria dos Santos. Barcelona: **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42 - jan./jun. 2013, p. 36.

autor sugere uma adaptação didática porque os textos não são produtos elaborados para o ensino de história:

A maior parte dos romances históricos são demasiado longos para os objetivos que habitualmente pretende atingir o ensino de um determinado tema ou uma determinada problemática histórica, e nem sempre o conjunto da obra se adéqua ao que se pretende ensinar.<sup>109</sup>

Assim, é preferível que o professor traga esses materiais aplicando recortes que contemplem mais direta e objetivamente as questões de interesse histórico nas aulas. Isso confere maior dinamismo e direcionamento nas atividades envolvendo essa utilização, o que não significa em contrapartida, que todos os resultados devam ser controlados, pois isso tolheria a criação dos saberes que é própria dessa interação com os alunos no espaço escolar. Esta é justamente a direção que tomamos aqui na explicitação das fases da SD.

Ainda para Blanch:

Se formos estudar um fato histórico (uma guerra, um descobrimento, uma problemática social específica), deve-se selecionar obras nas quais apareça com muita clareza os fatos e a sua interpretação, os protagonistas, os seus interesses<sup>110</sup>.

Em Remarque, todavia, veremos que no seu estilo de escrita nem sempre toda essa clareza e precisão da cronologia se farão presentes. Nunca sabemos as exatas batalhas em que as personagens tomam parte na Grande Guerra, pois importa mais ao autor apresentar outras questões. Creio que efeitos parecidos possam se dar com outras obras, no entanto, isso não retira seu valor uma vez que permitam ser observados fatores como o desenvolvimento do contexto histórico e seus horizontes de expectativa, aspectos de caráter político, cultural, ou indicativos de permanências e rupturas. A literatura dá acesso tanto a dados históricos do tempo que busca retratar quanto aos modos com que a realidade era interpretada no passado.

O uso da literatura como fonte ainda pode de acordo com Blanch ser um meio de "desenvolver capacidades cognitivo-linguísticas"<sup>111</sup> e o autor sugere atividades possíveis a partir daí, que podem se dar tanto em caráter individual quanto coletivo. Seriam basicamente três modelos de atividades, que poderíamos considerar na

---

<sup>109</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>110</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>111</sup> Idem.

perspectiva avaliativa como formativos e complementares. O primeiro modelo apresenta uma conformação de abertura ao pictórico e ao cinestésico, mas sem perder de vista o caráter relacional-interpretativo:

- Atividades relacionadas com a compreensão e a decodificação das situações apresentadas nas fontes (...) (depois da leitura o aluno traduz, em uma historieta, os fatos mais relevantes estudados ...) [ou a] (dramatização de uma situação na qual o aluno assume o papel de diferentes protagonistas, anteriormente à elaboração de um roteiro e de alguns diálogos sobre a situação, debate sobre as causas do problema estudado(...))<sup>112</sup>

O segundo, mais dado ao campo da imaginação histórica, isto é, cujo caráter especulativo respeita os limites contextuais dos acontecimentos, e por conseguinte, concede relevo à verossimilhança:

- Atividades para comprovar o conhecimento do contexto: leitura de um relato ou (...) de um romance (...) O aluno há de imaginar ou argumentar o final possível em função do contexto, (...) e sugerir, em um pequeno grupo, ou individualmente (...) Serão apresentados em sala de aula, (...) analisados, (...) contrastados com final real do relato;<sup>113</sup>

O terceiro, com foco em desvelar elementos ou interpretações, destaca a importância do recorte, bem como o ofício do historiador, que necessita recorrer a essa ação:

- Atividades de descoberta relacionadas com a avaliação ou síntese de créditos: (...) o aluno, em um pequeno grupo ou individualmente, fará a seleção de fragmentos que melhor ilustrem determinados períodos ou fatos históricos que podem ter sido tratados anteriormente ou que sirvam para aprofundar determinados aspectos (...)<sup>114</sup>

Um outro ponto sobre o qual ainda se pode ponderar ao trabalhar a literatura como fonte histórica é explorar aquilo que Eco refere como a tipicidade da personagem. Segundo ele, pode ser considerado como típica uma personagem que

adquire uma fisionomia completa, não só exterior, como também intelectual e moral (...) 'quando o autor consegue exibir nele os múltiplos nexos que unem os traços individuais de seus heróis com os problemas gerais da época (...)'<sup>115</sup>.

Personagens típicos são marcantes e se tornam referência não só da obra do autor como também de atitudes e formas de pensar, extrapolando o mundo da ficção

---

<sup>112</sup> Idem.

<sup>113</sup> Idem.

<sup>114</sup> Ibidem, p. 41.

<sup>115</sup> ECO, Op. cit., p. 181.

e sendo identificáveis tanto como inspiração de outras obras como em comportamentos que possamos ver na vida real cotidiana uma vez que como define o próprio autor, fazem referência a questões plausíveis. O entendimento dessa característica pode auxiliar em uma aula de história a detectar as entrelinhas do texto e fazer constatações sobre influências e intencionalidades, como uma mensagem de um clássico que se quis transmitir de forma atualizada, etc., e abre o aluno à descoberta no manejo de um texto ficcional.

### **3.3 A Sequência Didática e suas metodologias**

Descrevemos agora as atividades pedagógicas da proposta, que foram elaboradas para ser aplicadas ao 9º ano do ensino fundamental e buscando ter referências nos PCNs e na BNCC quanto às competências, habilidades e critérios de avaliação. Dentre as competências para o Ensino fundamental apontadas pela Base Nacional, considerei mais diretamente relacionado o seu primeiro item :

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo<sup>116</sup>.

Entre as habilidades, o documento aponta de forma muito sucinta "Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa." (EF09HI10)<sup>117</sup>. Por esse caráter breve, acreditei que a necessidade de estabelecer relações com a atualidade não fica muito clara e uma articulação aos PCNs vem então a trazer alguns aportes. Nos PCNs, além de se oferecerem objetivos diretos para o ciclo, o conteúdo entra em uma sugestão de eixo temático, a "História das representações e das relações de poder", na qual cremos que se deva destacar alguns critérios de avaliação para fazer essa complementação.

Reconhecer diferenças e semelhanças entre os confrontos, as lutas sociais e políticas, as guerras e as revoluções, do presente e do passado [...] Reconhecer características da cultura contemporânea atual e suas relações

---

<sup>116</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 402.

<sup>117</sup> Ibidem, p. 429.

com a História mundial nos últimos séculos. [...] Reconhecer a diversidade de documentos históricos. [...] <sup>118</sup>

Dessa forma, o tema é até certo ponto tradicional, porém já nestas orientações temos a margem desejada para desenvolver ainda mais a alguns pontos, como as formas que quisermos dar a uma atividade que relacione o estudado ao presente (mudanças, permanências, transformações), a reflexão sobre os problemas causados por guerras, ou o reconhecimento da diversidade das fontes, uma vez que buscamos ampliar as noções acerca do que é e de como pode ser aproveitado um documento histórico.

A partir disso, foi definida a divisão da sequência em três aulas, cada qual com dois tempos de 50 minutos. Considerou-se o tempo ideal para a realização do trabalho, mesmo havendo o acréscimo das atividades relacionadas à leitura. Recomenda-se a leitura prévia da obra pelos alunos, porém para o trabalho em sala de aula, para dinamizar a questão do tempo e conferir maior objetividade, em vez de trabalhar todo o conteúdo, optou-se selecionar excertos do texto. Outras passagens da leitura que tenham sido relevantes para os alunos poderão no entanto, ter vez nas discussões e também como inspiração para a atividade final, quando for realizada a construção de narrativas pelos alunos.

Teve-se como preocupação central fazer os alunos entrar em contato de forma mais direta com o estudado por uma forma alternativa de participar das aulas. Ademais interessa fazer com que a guerra não seja vista como algo distante ou sem relação com nosso tempo e além dessa percepção, o entendimento das formas de representar o passado através da literatura, cujo manejo como fonte histórica auxilia os alunos na construção do conhecimento.

Assim, utilizamos *Nada de Novo no Front*, livro do escritor alemão Erich Maria Remarque como material de base para a elaboração da sequência e dividimos as aulas segundo o quadro a seguir:

Aula 1
<b>Conteúdos:</b> Primeira Guerra mundial, fontes históricas, fontes literárias.
<b>Recursos:</b> Lousa, textos

<sup>118</sup>BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998, .p. 74-75.

**Metodologia:** Exposição dialogada, desenvolvimento histórico com contextualização e primeira fase da guerra; introdução aos textos literários como fonte histórica.

**Atividades:** Debate, atividade de pesquisa a ser realizada em casa.

## Aula 2

**Conteúdos:** Desenvolvimento e desfecho da guerra, inovações técnicas.

**Recursos:** Projetor, livro didático, lousa, textos

**Metodologia:** Discussão a partir de slides pesquisados antes da aula sobre o contexto histórico; exposição dialogada com discussão em torno das transformações históricas (semelhanças e rupturas); exposição dialogada, evidenciando a fonte literária.

**Atividades:** Apresentação com as imagens, debate, reconstituição da realidade histórica.

## Aula 3

**Conteúdos:** Excertos do texto de apoio, produção textual

**Recursos:** Textos, caderno, mural ou mesa

**Metodologia:** Exposição dialogada, pensar a dimensão histórica empaticamente, associando-a à imaginação histórica.

**Atividades:** Atividades de reflexão por escrito e elaboração de textos pelos alunos, a partir das informações contidas no material de trabalho. Tarefa a ser realizada em grupo. Exposição posterior dos textos em mural ou mesa para apreciação dos colegas.

### 3.3.1 Aula 1 – O autor/ O ofício do historiador

Passamos a tratar da aplicabilidade das aulas, descrevendo as atividades previstas e demonstrando as ênfases e resultados esperados. Na primeira aula, iniciaremos com a apresentação do tema buscando detectar e fazer os alunos externarem conhecimentos prévios que possam ter do assunto. A partir daí, é desejável uma contextualização histórica para então apresentar-lhes a proposta.

Sugere-se a divisão da turma em grupos e reorganizar a divisão espacial das carteiras como uma roda ou semicírculo entre o seu próprio grupo para privilegiar a dimensão coletiva do trabalho, isto é, facilitar o debate entre os alunos. Será dada a eles uma breve biografia do autor e alguns excertos do texto, a partir dos quais poderemos tecer nossos argumentos, reflexões e propiciar abertura a mais conteúdos a ser analisados. Realizaremos então uma apresentação do autor, que deve contar da sua relevância para a literatura e para o desenvolvimento do nosso trabalho:

### **O autor**



*Erich Maria Remarque nasceu Erich Maria Kramer a 22 de junho de 1898, em Osnabrück, Alemanha. Realizou os estudos básicos na sua cidade natal e frequentou a Universidade de Münster. Parou de estudar aos dezoito anos para juntar-se ao exército alemão na Primeira Guerra Mundial. Nas trincheiras, foi ferido três vezes, uma delas gravemente. Após o conflito, lutando para sobreviver em um país completamente corroído pela guerra, exerceu diversas profissões: foi pedreiro, organista, motorista e agente de negócios, até estabilizar-se, mais ou menos, no jornalismo, exercendo funções de crítico teatral e repórter esportivo, entre outras, em alguns jornais de Hannover e Berlim.*

*Mas, mesmo com uma vida mais estabilizada, não esqueceu o pesadelo da guerra. Suas noites de insônia eram preenchidas por infindáveis cadernos, onde anotava os horrores que viveu. Logo descobriu naquelas folhas manuscritas o núcleo de um livro — um romance sobre o absurdo da guerra. A editora Ullstein insistiu no lançamento da narrativa, mas o máximo que conseguiu foi sua publicação em folhetins no jornal Wossiche Zeitung, em 1928. O sucesso de Nada de novo no front (Im Western Nichts Neues) garantiu a edição do texto em formato de livro em 1929. A obra tornou-se um êxito sem precedentes na literatura alemã moderna e*

*deixou o público e as autoridades alemãs totalmente perplexos. Objeto de críticas, polêmicas e discussões, o romance de Remarque mostrou — a um público que ainda considerava a guerra como uma fatalidade histórica cercada por um halo de romantismo heróico — a verdadeira face dos soldados que nela se envolveram. Não eram guerreiros, como os que apareciam nos filmes de propaganda, mas homens maltrapilhos, neuróticos e assustados. Outras obras de ficção que testemunhavam batalhas da Primeira Guerra Mundial já haviam sido lançadas, mas nenhuma parecera aos soldados tão autêntica e reveladora da verdade.<sup>119</sup>*

Aqui temos, fornecido pelo próprio livro, alguns dados biográficos do autor, que permitirão aos alunos percebê-lo de forma mais humanizada e identificável, bem como seus escritos, a seguir, uma vez que agora conheceremos seus pensamentos através de uma obra ficcional, a qual só foi possível como a conhecemos a partir da encarnação de problemas reais, vividos por alguém. Esta observação pode ser seguida de uma indagação sobre conflitos que possam estar ocorrendo no mundo atual e se isso ainda é algo possível de acontecer. Os exemplos em maior evidência midiática no momento são possivelmente a questão da Síria, que se arrasta desde 2011 ou o recente conflito entre Rússia e Ucrânia desde fevereiro de 2022. Os dados contidos no texto sobre a recepção da obra também auxiliam a entender seu contexto de produção. Os alunos podem fazer perguntas a respeito das informações que receberam, cujo espaço o professor pode criar tentando levá-los a formular indagações. Percebemos no trecho que a experiência de guerra foi demasiado traumática para os alemães e o livro de Remarque surge tocando na ferida: segundo Eksteins, havia a desilusão dos ex-combatentes, e os jovens curiosos para saber sobre o passado de seus pais, que não tocavam no assunto: eles vieram a formar a maior parte dos leitores inclusive e essa literatura de desilusão com a guerra oferecia a eles um retrato mais humano<sup>120</sup>.

Essa apresentação faz com que seja possível apresentar aos alunos o ofício do historiador, ao encarar o texto literário como fonte, documento portador de dados de caráter social, cultural, ou sobre experiências no tempo e no espaço, memória, construções históricas, etc. Nessa condição, eles poderão entender que as fontes não contêm todas as respostas em si mesmas, mas cabe a eles fazer perguntas e

---

<sup>119</sup> Apresentação do autor feita na versão brasileira do livro. REMARQUE, Erich Maria. Nada de novo no front. Tradução: Helen Rumjanek. São Paulo: Abril Cultural, 2005, p. 4-5.

<sup>120</sup> EKSTEINS, Modris. A Sagração da Primavera: a Grande Guerra e o nascimento da Era Moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 376-377. Pode-se ter uma análise mais detalhada sobre a receptividade da obra nas páginas 364-366.

interpretar. Apresentar aos alunos essas questões referentes ao passado é buscar despertar neles a criticidade ao se depararem com questões históricas. Espera-se do debate que os alunos possam recorrer ao passado buscando explicações para o presente, apontando nisso suas mudanças e permanências. Prosseguindo, pode-se começar a analisar alguns trechos da obra em si:

*Kantorek foi nosso professor na escola...nos leu tantos discursos nas aulas de ginástica que a nossa turma inteira se dirigiu, sob o seu comando, ao destacamento do bairro e alistou-se. Vejo-o ainda à minha frente, e lembro-me de como o seu olhar cintilava através dos óculos, quando, com a voz embargada, perguntava: “— vocês vão todos, não é, companheiros? ... É verdade que um de nós vacilou e não quis acompanhar os demais. Foi Josef Behm, um rapaz gordo e calmo. Finalmente, deixou-se convencer, pois do contrário as coisas teriam ficado impossíveis para ele. Talvez houvesse outros que pensavam como ele, mas não ousaram proceder de outra forma, pois, naquela época, até os nossos próprios pais usavam facilmente a palavra “covarde”...*

*Os professores deveriam ter sido para nós os intermediários, os guias para o mundo da maturidade, para o mundo do trabalho, do dever, da cultura e do progresso e para o futuro. Às vezes, zombávamos deles e lhes pregávamos peças, mas, no fundo, acreditávamos neles. À ideia de autoridade da qual eram os portadores, juntou-se em nossos pensamentos uma melhor compreensão e uma sabedoria mais humana. Mas o primeiro morto que vimos destruiu esta convicção.(REMARQUE, 2005, p. 12-13)*

Como considerei anteriormente, junto ao problema da falta de hábito de leitura dos alunos, a leitura de obras em toda sua extensão se torna difícil no período das aulas e por isso somos levados a selecionar trechos para realizar a atividade. Após a leitura, questionamentos para interpretar o texto devem continuar a ser feitos. Essa ação, portanto, nos será um fator para ajudar a problematizar e motivar os alunos, tendo em vista nessa passagem escrita alguns elementos que podem ser encontrados no cotidiano. Como indica Eksteins, algumas personagens da trama podem ser identificadas com o Estado: em primeiro lugar, o professor de Bäumer, que busca inculcar fantasias de patriotismo e bravura; o carteiro, o qual agora como sargento revela-se autoritário; os médicos e demais funcionários do hospital, que pareciam não tratar seres humanos que padeciam, mas

insensivelmente, lidar com corpos<sup>121</sup>. Apesar de Remarque dizer no prefácio do livro que sua obra não se trata de acusação<sup>122</sup>, podemos considerar o exposto uma queixa da desumanização provocada pela guerra. Para Eksteins, suas personagens, deveriam ser heróis, mas são vítimas<sup>123</sup>. O mundo inteiro foi vítima de uma guerra cuja violência foi sem precedentes.

Em segundo, podemos perceber também uma “crítica ao modelo educacional que buscava não formar cidadãos, mas soldados”<sup>124</sup>. Kantorek era um professor cujo nacionalismo era extremo e influenciou Bäumer e seus amigos a tomarem parte no front. Os alunos podem identificar-se com personagens que são jovens e vão à escola e entender que assim como queremos neste conjunto de aulas, o ensino deve prezar pelo pensamento autônomo deles e o seu desenvolvimento humano. Ao tempo retratado pela ficção, instituições como a escola e a família foram contaminados com essas perspectivas ideológicas do Estado e acabaram por ser “fundamentais para o seu alistamento”<sup>125</sup>.

Essa é mesmo uma oportunidade de se abordar a perspectiva da diferença entre nação e Estado, conceitos úteis a essa análise histórica e cuja perspectiva se abre com o próximo fragmento do texto:

— Mas uma coisa eu gostaria de saber — diz Albert. — Teria havido guerra, se o Kaiser se tivesse oposto? — Acredito que sim — afirma. — Dizem que ele, na verdade, não a desejava. — Bem, talvez ele sozinho não fosse suficiente, mas bastaria que umas vinte ou trinta pessoas no mundo tivessem dito “não”.  
— É provável — admito -, mas eram justamente essas pessoas que queriam a guerra.  
— Pensando bem, é curioso — continua Kropp. -Estamos aqui para defender a nossa pátria. Mas os franceses também estão aqui para defender a deles. Quem tem razão?  
— Talvez ambos estejam certos — digo, sem muita convicção.  
— Sim — prossegue Albert, e vejo que ele quer me envolver -, mas nossos professores, sacerdotes e jornais dizem que só nós temos razão, e espero que seja verdade; mas os professores, sacerdotes e jornais franceses afirmam que a razão está do lado deles. Como é possível?

<sup>121</sup> Ibidem, p. 360.

<sup>122</sup> REMARQUE, Op. cit., p. 6.

<sup>123</sup> Idem.

<sup>124</sup> LEAL, Bruno. Nada de novo no front: 90 anos de um clássico. Disponível na Web em: <https://www.cafehistoria.com.br/nada-de-novo-no-front/>, 04/03/2019, acesso em 14/04/2022.

<sup>125</sup> Idem.

— Não sei — digo. — De qualquer maneira, o certo é que há guerra e que cada vez mais países aderem a ela.

Tjaden reaparece. Continua agitado e mete-se imediatamente na conversa, perguntando como começa na realidade uma guerra.

— Geralmente, é assim: um país ofende gravemente o outro — responde Albert, com um certo ar de superioridade.

Mas Tjaden faz-se de bobo e finge não compreender.

— Um país? Não entendo isso. Uma montanha na Alemanha não pode ofender uma montanha na França. Nem um rio, nem uma floresta, nem um campo de trigo.

— Você é mesmo tão ignorante, ou está só fingindo? — pergunta Kropp, irritado. — Não quis dizer isto. Um povo insulta o outro...

— Então, não tenho nada a fazer aqui — responde Tjaden -, porque não me sinto ofendido!

— Bem, deixe que lhe diga uma coisa — declara Albert, com agressividade —, isto não se aplica a você, seu caipira.

— Mas, então, eu posso ir logo para casa! — replica Tjaden.

Todos começam a rir.

— Mas que burrice! Ele está se referindo ao povo em conjunto, isto é, ao Estado — grita Müller.

— Estado, Estado — diz Tjaden, estalando os dedos. — Polícia, impostos... é isto que vocês chamam de Estado. Se se interessam por este Estado... podem ficar com ele, e bom proveito.

— Concordo — diz Kat. — É a primeira vez que diz alguma coisa certa, Tjaden; Estado não é pátria... há, na verdade, uma diferença entre eles.

— No entanto, estão ligados — observa Kropp. — Não pode haver pátria sem Estado.

— É verdade, mas pense um pouco; somos quase todos gente do povo. E, na França, a maioria das pessoas também é gente do povo: operários, trabalhadores e pequenos empregados. Por que, então, deveria um serralheiro ou um sapateiro francês nos agredir? Não, são só os governos. Antes de vir para a guerra, nunca tinha visto um francês; e deve ter ocorrido o mesmo com a maioria dos franceses em relação a nós. Pediram a sua opinião tanto quanto a nossa.

— Mas, então, para que serve a guerra? — indaga Tjaden.

Kat dá de ombros.

— Deve haver gente que tira proveito dela.

— Bem, eu não faço parte deles — ri Tjaden, irônico.

— Nem você, nem nenhum de nós aqui.

— Então, quem se beneficia com ela? — insiste Tjaden.

— O Kaiser também não lucra com a guerra. Na realidade, ele já tem tudo que deseja.

— Não diga isto — replica Kat.

— Até agora, ele não teve uma guerra. E todo imperador, para ser grande, precisa de pelo

*menos uma guerra, senão não fica famoso. Dê uma olhada nos seus livros de escola.*

*— E os generais também ficam célebres com as guerras — acrescenta Detering.*

*— Ainda mais famosos do que os imperadores — confirma Kat.*

*— Certamente, há outras pessoas por trás da guerra, que com ela querem lucrar — resmunga Detering.*

*— Acho que é uma espécie de febre — diz Albert. — Ninguém a quer, na verdade, e, de repente, lá está ela. Nós não a desejávamos; os outros afirmam a mesma coisa e, no entanto, meio mundo está metido na guerra.*

*— Mas, do outro lado, mentem mais do que nós — replico. — Lembrem-se dos panfletos que encontramos entre os prisioneiros, afirmando que comíamos as crianças belgas. Os patifes que escrevem estas coisas deveriam ser enforcados. Estes é que são os verdadeiros culpados!*

*Müller levanta-se: — De qualquer maneira, é melhor que a guerra seja aqui do que na Alemanha. Olhem só esses campos devastados!*

*— Está certo — afirma Tjaden -, mas melhor ainda seria não haver guerra nenhuma.*

*(REMARQUE, 2005,p.125-127)*

Nesta parte, através do diálogo percebemos homens simples tentando entender como acabaram tornando-se soldados. São envolvidos pelo Estado, que quer ser confundido em todo o tempo com a nação afim de legitimar seus propósitos. O fragmento do texto discorre sobre essa problemática buscando transmitir uma mensagem ou mais de uma: nos leva a indagar se os meios midiáticos são sempre confiáveis e quais jogos de poder e interesse podem estar envolvidos. Essa mensagem transcorre em linguagem simples, através de falas coloquiais, aproximando o leitor que vai se afeiçoando a uma imagem mais cotidiana. Podemos obter através dessa estrutura de personagens e sentimentos, uma forma de conhecer a realidade e desenvolver nos alunos sua capacidade de interpretação.

Quando menciona o Kaiser, o diálogo nos permite articular o conteúdo remetendo à política alianças e à corrida armamentista, que podemos tratar em sala de aula tendo a ajuda do esquema de James Hawes, conforme a imagem a seguir:



126

A associação destes fatores acima com o revanchismo e os interesses imperialistas expressa pelo autor sugere uma raiz um tanto mais profunda no passado para o conflito. Para ele, já "no ano-novo de 1887" era possível vislumbrar esse quadro, segundo ele, "uma constelação que resultaria em um conflito de enormes proporções"<sup>127</sup>.

Entendemos como esse desastre potencial converte-se em realidade chamando o historiador Ian Kershaw à discussão. Ele afirma que "a disposição de arriscar-se à guerra era incentivada pela convicção de todas as partes envolvidas de que o conflito seria breve"<sup>128</sup>. Uma das questões principais para entender o passado nesse conteúdo é levar-nos a entender o "Cheque em Branco" dado pela Alemanha, apelido do apoio garantido que este país concedia à sua aliada, a Áustria. Segundo Kershaw, "a Áustria-Hungria não se atreveria a impor à Sérvia um ultimato tão inflexível(...) [e] a Rússia não teria empenhado seu apoio à Sérvia (...) O "cheque em branco" foi o agente precipitante (...) "<sup>129</sup>de tudo que se seguiu. Kershaw chega a apelidar o período iniciado em 1914 como a "Guerra dos Trinta anos" do século XX, pois os europeus estiveram perto da sua total destruição<sup>130</sup>. Esclarecidas essas questões, passamos a mais um excerto:

**\*\*\*Trecho em que a personagem principal, Paul Bäumer recebe uma licença de alguns dias para ver sua família. Capítulo 7.**

<sup>126</sup> Como fatores externos, pressionando a Alemanha, temos no primeiro balão à esquerda "França quer vingança por 1870" e à direita "Rússia quer expandir [territorialmente] para os Bálcãs". No centro, vemos a interseção das tensões das potências centrais: "Alemanha precisa se preparar para guerra com França" e "Áustria precisa se preparar para guerra com Rússia". (HAWES, James. *The Shortest History of Germany*. London: Old Street Publishing Ltd., 2017, p. 128)

<sup>127</sup> Idem.

<sup>128</sup> KERSHAW, Op. cit., p. 37.

<sup>129</sup> Ibidem, p. 29.

<sup>130</sup> Ibidem, p. 19.

*Apresso-me a ir para casa e jogo a farda a um canto; aliás, era o que já deveria ter feito. Em seguida, apanho meu terno no armário e visto-o. Sinto-me totalmente estranho. O terno fica um tanto curto e apertado, porque cresci enquanto estava lá na tropa. O colarinho e a gravata me dão algum trabalho. No fim, minha irmã é quem dá o nó. Como é leve um terno: é como se estivesse só de ceroulas e de camisa. Olho-me no espelho. É uma estranha imagem: parece um comungante, queimado pelo sol, que cresceu depressa demais.*

*Minha mãe fica contente por eu estar à paisana; pareço mais próximo dela. Mas meu pai preferia que estivesse de farda, gostaria que eu fosse com ele assim visitar os amigos. Mas recuso-me a acompanhá-lo (...) Assim, limito-me a contar-lhe algumas coisas divertidas. Mas ele me pergunta se eu já participei de algum combate corpo a corpo. Digo que não e levanto-me para sair.*

*Depois de me assustar algumas vezes na rua, porque o guinchar dos bondes parece-se com o das granadas, alguém me bate no ombro. É meu professor de alemão, que me criva com as mesmas perguntas de sempre:*

*— Então, como é que vão as coisas lá fora? Terrível, terrível, não é? É, é horrroso, mas temos de aguentar, não é? E, afinal, pelo que me contam, lá vocês têm boa comida, pelo menos. E, Paul, você está muito bem, forte. Aqui, naturalmente, é pior, muito pior, evidentemente, mas entende-se: sempre o melhor para os nossos soldados!*

*(...) Imediatamente, pedem um segundo copo para mim; as pessoas sabem o quanto devem a um soldado. Discutem sobre os territórios que devemos anexar. O diretor com o relógio de corrente dourada quer pelo menos toda a Bélgica, as regiões carboníferas da França e grandes áreas da Rússia....*

*— Agora, acabem com esta eterna guerra de trincheiras. Deem-lhes uma lição e logo teremos paz.*

*Respondo que, na minha opinião, é impossível romper as linhas inimigas, porque dispõem de grandes reservas. Além disto, a guerra é muito diferente do que se pensa. Elde rejeita essa ideia, com superioridade, e me informa que não entendo nada desse assunto.*

*— É claro que tem razão quanto aos detalhes — diz ele. — Mas o importante é o conjunto, e este o senhor não está em condições de julgar. Vê apenas o seu setor e, por isso, não pode ter uma visão global... antes de tudo, a frente inimiga precisa ser rompida em Flandres...*

*Entre aquela época e hoje há um abismo. Naquela ocasião, ainda não conhecia a guerra...*

*Falam demais. Têm preocupações, objetivos e desejos que eu não entendo. (REMARQUE, 2005, p. 103-106)*

Aqui a própria personagem dá-se conta da sua juventude, esquecida pela experiência da guerra. Há identificação com um padrão mais humano quando Bäumer encontra a família, e aí se percebem laços naturais e sentimentos, embora ainda se sinta um tanto deslocado, pois essa não é mais sua realidade há quase

quatro anos. Assim como Silvia Correia, Kershaw indica que apesar de derrotas, a Entente ainda contava com reservas e já os alemães estavam em suas últimas<sup>131</sup>. Conforme o fragmento de texto retrata, a população desse país não estava consciente da iminência de sua derrota uma vez que essas informações eram encobertas pela propaganda. Estar de volta à sociedade, longe do front, pressupõe um ambiente de civilidade, mas paradoxalmente, há nessa mesma sociedade o incentivo à barbárie: está no bar, nas praças, nos jornais; espaços identificáveis também na experiência cotidiana dos alunos.

Dessa forma, dialogando com eles, apresentando o autor e a obra, trabalhamos as percepções e direcionamos a atividade articulando-a ao conteúdo e questões pedagógicas. Instigando o debate, fazer os alunos posicionar-se diante de um tema ajuda a construir sua motivação. As tarefas que até então realizamos visam ajudar na problematização a respeito do tempo histórico: a obra foi elaborada em um momento do passado, mas traz questões para nosso presente.

Para a segunda aula, explorando a realidade da inserção nos meios digitais em que nos encontramos juntamente a nossos alunos, recomenda-se que os alunos façam em suas casas, em grupo, uma breve pesquisa. Um roteiro de perguntas elaboradas para eles, às quais podem ter respostas sucintas e a procura de imagens dos períodos de antes e de durante a guerra. Fotografias, cenários, reconstituições através do desenho/pintura, até mesmo videogames - mas sugiro indagar os alunos sobre que tipos de fontes eles acham que pode servir para representar e ajudá-los a visualizar o contexto de época. O número de participantes pode ser livre, porém tomando em consideração que no ideal, a tarefa de breve apresentação deve durar no máximo de quinze a vinte minutos da próxima aula. Através de e-mail ou redes sociais não há a necessidade de se reunirem fisicamente na casa de alguém durante a atividade de pesquisa, ou poderá ser solicitado que utilizem uma sala de informática da escola, caso haja, em outros horários que não os de aula. As imagens devem ser enviadas ao professor através desses meios, para que os exponha com a ajuda de um projetor.

As perguntas indicadas pelo professor serão debatidas oralmente na próxima aula. Sugere-se indagá-los: Como eram as últimas guerras antes de 1914? Os conflitos se davam mais nas áreas rurais ou urbanas? Quem eram os alvos da

---

<sup>131</sup> Ibidem, p. 52.

violência? Que tipos de armamentos se utilizavam? Como a guerra pode afetar a produção de alimentos? A produção industrial se modificou? O que era prioridade produzir? Que mudança ocorreu quanto às mulheres na sociedade? Porque a guerra foi chamada de conflito mundial? A guerra também envolveu etnias diferentes? Falamos de como foi a guerra somente na Europa ou em outras regiões do mundo? Caso sim, porquê isso acontece?

### 3.3.2 Aula 2 – Questões de conteúdo/ A verossimilhança

*Somente aqueles que nunca deram um tiro, nem ouviram os gritos e os gemidos dos feridos, é que clamam por sangue, vingança e mais desolação. A guerra é o inferno.*  
(Gen. William T. Sherman)

Iniciamos então a aula 2, abrindo com as imagens que os alunos pesquisaram e cedendo-lhes espaço para comentar fazendo a leitura dessas referidas imagens. Que percepções eles puderam ter de imagens que expressem elementos como a influência cultural da *Belle Époque*, o começo da era dos automóveis, circunscrita àquela altura da segunda revolução industrial, e outros contextos possíveis. A atividade pode contribuir também para relativizar possíveis imagens pré-concebidas quanto às pessoas da época e seus modos de ser.

Nesta aula poderemos contar com o apoio do livro didático em alguns momentos, já não mais encarado como um manual que contém todas as informações, mas como dissemos, um dentre tantos possíveis e útil porque organiza. Uso que também não nos aprisiona à cronologia. A exposição do texto poderá se concentrar na próxima aula juntamente a atividades que nos ajudarão a abordar o texto de maneira a melhor utilizá-lo como fonte histórica. Espera-se que da apresentação de imagens, haja alguma referente à realidade da guerra de trincheiras, mas caso não haja, é possível com a ajuda do livro didático iniciar a discussão em torno desse processo traumático de enfrentamento que caracteriza o evento histórico.

Faz-se relevante ter como referência o trabalho da professora Sílvia Adriana Barbosa Correia, que abre seu artigo citando a concepção do estudioso George Mosse, para quem a experiência da guerra moderna, é “o assassinato de massa

sancionado pelo Estado".<sup>132</sup> Ela faz uma divisão da historiografia em quatro fases<sup>133</sup>, interessando-nos mais saber que a última e atual trata-se "não de uma ruptura, mas de continuidade"<sup>134</sup> em relação às abordagens pacifistas do período anterior. Correia o traz na discussão dentro do fluxo da reflexão de Mosse novamente, quando aponta uma necessidade de investigar as "práticas populares e os sentimentos. Numa época de política de massa e de cultura de massa"<sup>135</sup>, especificidades desse tempo histórico.

Correia nos chama a atenção para possibilidades interpretativas diferentes personificadas nos trabalhos de grandes autores como Modris Eksteins, que "vê na guerra um 'presságio do modernismo'", enquanto Jay Winter percebe nela "a dominância de uma linguagem tradicional (clássica, cristã e romântica) de encarar a guerra e o luto"<sup>136</sup>.

Poderíamos tentar não tomar partido de um ou outro, mas endereçar a relevância das palavras de Eksteins no fato de que a tecnologia se desenvolveu aperfeiçoando armas, máquinas e meios de comunicação, e as de Winter válidas para entender essas estruturas como meio de mobilização e expressão populares.

Nesse artigo há mesmo apontamentos muito interessantes, e que nos permitem responder a algumas das perguntas formuladas no final da primeira aula, como quando a autora expõe a polêmica suscitada por Winter, de que a história cultural da guerra no front oriental, só bem recentemente tenha começado a ser escrita. Correia indica que essas lacunas que ele aponta resultariam em campos de pesquisa bastante promissores a quem deseje se aventurar em explorar a guerra por perspectivas tais como tropas e trabalhadores não brancos ou as ideias de raça e colonialismo percorrendo o conflito<sup>137</sup>. Essas questões dão conta de responder à algumas das indagações quanto às etnias e participação de outros povos, mostrando-nos a necessidade de discussões menos etnocêntricas tanto na historiografia quanto na disciplina de História. Ainda que a Europa tenha mesmo a centralidade do evento, grandes confrontos ocorreram no Oriente Médio, grandes

---

<sup>132</sup>CORREIA, Silvia. Cem anos de Historiografia da Primeira Guerra Mundial: entre história transnacional e política nacional. **Revista Topoi** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 650-673, jul./dez. 2014, p. 651.

<sup>133</sup> Ibidem, p. 652-654.

<sup>134</sup> Ibidem, p. 652.

<sup>135</sup> Ibidem, p. 655.

<sup>136</sup> Ibidem, p. 656. Talvez até muito mais romântica.

<sup>137</sup> Ibidem, p. 658.

contingentes africanos foram enviados à França e outras regiões e ainda países que cooperaram modestamente, como o Brasil, deixaram sua contribuição e são passíveis de menção no estudo.

Assim, o conteúdo vai sendo desvelado e as correlações de ruptura e permanência sendo feitas. Como resposta às duas primeiras questões o aluno estará correto se responder algo em torno da transformação do estilo, das armas e das estratégias, que até então eram como nas guerras napoleônicas. Das rígidas formações em campo aberto, passou-se à guerra de movimentação e de trincheiras; dos mosquetes e esporádicos canhões, a uma grande variedade de armas e emprego maciço da artilharia e até mesmo da aviação. Inovações motivadas pela guerra e que trouxeram mudanças permanentes. Kershaw indica que esse foi um "conflito marcado pela mortandade em massa e industrializada. Carne humana [ficou] contraposta a máquinas de matar"<sup>138</sup>. O autor relembra o desenvolvimento da aviação e o associa à mudança no quadro dos civis, "incorporados no esforço de guerra tanto trabalhando para produzir os meios da guerra quanto sendo alvos inimigos" e que "a propaganda de guerra utilizou a mídia de massa para disseminar o ódio entre povos inteiros"<sup>139</sup>: a guerra tornou-se total. Ainda lembra o autor que "apesar de a Europa ser o núcleo dos acontecimentos, a guerra foi pela primeira vez um conflito global de fato, afetando todos os continentes"<sup>140</sup>. Introduzimos a leitura por toda a turma de mais um trecho de Remarque:

*(...) Ficamos à espreita. O fogo salta cem metros à frente — retomamos a ofensiva. Ao meu lado, a cabeça de um cabo é arrancada. Ainda corre mais alguns passos, enquanto o sangue jorra-lhe do pescoço, como um repuxo. Não chega a haver combate corpo a corpo, porque os outros são obrigados a recuar. Alcançamos novamente nossos restos de trincheira e até a ultrapassamos... Um jovem francês fica para trás e é alcançado pelos nossos. Levanta as mãos: numa delas ainda segura o revólver. Não se sabe se ele quer atirar ou render-se; um golpe de pá abre-lhe o rosto ao meio. Um outro vê a cena e tenta fugir, mas, um pouco adiante, uma baioneta é enterrada em suas costas como um raio. Ele salta no ar e, com os braços abertos, a boca escancarada, gritando, cambaleia, com a baioneta oscilante cravada em suas costas. Um terceiro joga fora o fuzil, agacha-se, cobrindo os olhos com as mãos. Fica para trás, com mais alguns prisioneiros, para transportar os feridos. Repentinamente, na*

<sup>138</sup>KERSHAW, Op. cit. p. 43.

<sup>139</sup> Idem.

<sup>140</sup> Idem.

*perseguição que se processa, chegamos às posições inimigas. Estamos tão próximos dos adversários em retirada que conseguimos chegar às suas trincheiras quase ao mesmo tempo que eles. Graças a isto, temos poucas baixas. Uma metralhadora atira, mas é silenciada por uma granada. Estes poucos segundos, porém, foram suficientes para que cinco dos nossos fossem atingidos no ventre. Kat dá coronhadas no rosto de um dos atiradores da metralhadora, que ainda não fora ferido, até amassá-lo. Os demais, nós matamos a baioneta, antes de poderem servir-se das granadas de mão. Depois, bebemos, sedentos, a água de refrigeração da metralhadora... Nossa exaustão é tanta que, apesar da terrível fome, nem pensamos nos enlatados. Só pouco a pouco vamos nos transformando novamente em algo parecido com seres humanos. (REMARQUE, 2005, p. 74-76)*

Por esse trecho podemos entender e caracterizar a realidade da guerra de trincheiras, que se torna mais próxima do leitor à medida que lê como se alguém que passou pela experiência lhe contasse em linguagem direta e simples. Realidade desumanizadora e muito humana ao mesmo tempo, uma vez que a guerra de trincheiras expressa que os exércitos reconhecem que são vulneráveis frente às novas armas, pois as perdas humanas foram enormes.

Articulando com a pergunta sobre a transformação das armas feita na pesquisa, Kershaw indica que as mortes eram violentas, mas uma "despida de sentimentos", pois "a maior parte era causada por artilharia (...) ou outras armas letais disparadas a certa distância, contra inimigos sem rosto"<sup>141</sup>. Uma guerra hoje traria algum desses efeitos? Pois na recente guerra da Ucrânia pôde-se ver a utilização de mísseis RPG e drones contra tanques ou helicópteros, alvos que a certa distância não tem uma silhueta humana, e também pudemos saber das atuais bombas teleguiadas atingindo alvos a muitos quilômetros de distância.

Ao explicar o final da guerra podemos ter contempladas algumas das indagações que fizemos ao final da primeira aula. Para Hawes, a derrota alemã se deu pela tríade formada do bloqueio naval inglês, más colheitas e falta de mão de obra somada a diversas revoltas e motins<sup>142</sup>. Lionel Richard, porém traz dados mais abrangentes da crise alemã. Ela foi marcada pela falta de recursos e pelo direcionamento de boa parte da produção para o front, gerando esgotamento para a sociedade:

---

<sup>141</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>142</sup> HAWES, Op. cit., p. 150.

(...)O esforço de guerra havia absorvido a tal ponto as menores atividades que acabara por esmagar tudo. O número de soldados havia mais que triplicado desde 1914, atingindo quase 10 milhões. Nas indústrias, o número de operários diminuía um quarto e o das operárias crescera em 50%. No essencial, a mão de obra era utilizada para a manutenção ou construção de material bélico. Nas indústrias têxteis e alimentares, pelo contrário, caíra para 60%. Todo o país havia se transformado, mergulhado rapidamente num desequilíbrio econômico e social.<sup>143</sup>

Assim, a partir desses dados de aporte, o professor pode trabalhar a compreensão das transformações que afetam a produção e o acesso aos bens, assim como a inclusão cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho. Essas questões facilitam nosso entendimento da participação de diferentes agentes históricos que em uma abordagem mais tradicional ficariam silenciadas.

Podemos concluir essa parte da aula explicando o desfecho da guerra. Embasando com autores, Sílvia Correia considera quanto a isto, a possibilidade de interpretá-lo como possível mais diretamente graças à diminuição de mantimentos na Alemanha, à perda dos campos petrolíferos pelos alemães graças à derrocada de seus aliados búlgaros, ou ainda à capacidade de aperfeiçoamento em combate do exército britânico no prolongamento da guerra<sup>144</sup>. Kitchen apresenta a Alemanha em um dilema que oscilava entre a "paz de renúncia" proposta por uma aliança política ou a "paz vitoriosa" de Ludendorff e Hindenburg<sup>145</sup>. Mary Fulbrook considera esse o motivo do fim trágico da Alemanha: o alto comando militar "ignorar a chance de alcançar a paz (...) em termos mais moderados por acreditar que só uma vitória espetacular traria o fim das agitações políticas internas no país"<sup>146</sup>. Lionel Richard comenta do novo sistema político que na prática teve um parlamento ineficiente e um regime que abriu toda a margem para o totalitarismo que viria anos depois<sup>147</sup>.

Tendo trabalhado essas questões combinando imagens, texto, instigando a fazer perguntas, optamos por uma análise que não se trata de memorizar nomes de batalhas, mas entender o processo histórico, com suas forças sociais e o sentimento de quem vivenciou o período.

---

<sup>143</sup> RICHARD, Lionel. *A República de Weimar: 1919-1933*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 14.

<sup>144</sup>CORREIA, S., *Op. cit.*, p. 670.

<sup>145</sup>*Ibidem*, p. 209-210.

<sup>146</sup>FULBROOK, Mary. *A History of Germany 1918-2014: The divided nation*. Blackwell Publishing Ltd, 4th ed., 2015, p. 37-38, tradução nossa.

<sup>147</sup>*Ibidem*, p. 54-55.

Assim, voltamos a ter maior contato com o texto literário. Novamente, trechos selecionados onde buscaremos interpretar suas entrelinhas. Posteriormente em uma segunda atividade, formulamos algumas questões em que alunos poderão analisar entrando em contato com as perspectivas de diferentes estilos literários. Essas questões devem ser respondidas em registro escrito.

Assim, na primeira etapa da aula investimos na leitura e interpretação dos trechos buscando privilegiar a dimensão coletiva da reflexão na aprendizagem. Para essa exposição, serão apresentados excertos menores do texto, em um exercício livre de narrativa oral, onde cada grupo após a leitura entre si, tem oportunidade de descrever com suas palavras o que leu e estabelecer relações ora com o tema de estudo, ora com realidades do mundo presente. Nesse exercício, os alunos poderão ler, interpretar e reconstituir. Reconstituir o texto pela narrativa e a realidade histórica a partir do texto:

*Kemmerich não tem mais aquele pé; a perna foi amputada. Sua aparência é pavorosa; a pele está amarela e lívida;... Lá está nosso companheiro Kemmerich, que até há pouco ainda assava carne de cavalo e se agachava junto conosco nos buracos abertos pelas granadas; ainda é ele, porém já não é mais ele; suas feições ficaram imprecisas, indistintas, como duas fotografias sobrepostas na mesma chapa. Até sua voz soa como se viesse do túmulo...*  
(REMARQUE, 2005, p. 15)

O espaço é livre para narrar a leitura oralmente e tecer as conexões, com a intervenção do professor, cuja fala pode caminhar no sentido de comentar as transformações no psicológico dos entrincheirados. São marcantes nessa cena a amputação e o esgotamento, a apatia estampada no rosto do companheiro, agora doente e com deficiência física. Evocando a imaginação histórica podemos pensar no impacto do jovem que chegava ao front, encontrando lá uma realidade bem diferente do que se esperava. Ocultada pela propaganda, essa nova realidade se revelava no cotidiano aos jovens soldados, que passavam a conviver com os feridos, com o nervosismo causado pelo medo constante, com a falta de higiene, com as doenças. Fatores que também geravam desolação.

*Ouvimos as explosões das granadas que se aproximam. Nossa metralhadora varre o semicírculo avançado. A água de refrigeração evapora; passamos o reservatório vazio de mão em mão, apressadamente, para que todos urinem; assim, arranjamos líquido e podemos continuar a atirar. Mas, atrás de nós, as detonações aproximam-se cada vez mais. Daqui a alguns minutos, estaremos perdidos". (REMARQUE, 2005, p. 166)*

Aqui se ressalta a necessidade desesperada de manter a máquina funcionando, isto é, a metralhadora, para que possam continuar atacando e permanecer vivos. Isso revela um aspecto da realidade da guerra que não parece tão bonito quanto nos discursos. Como apontou Remarque, guerras não são aventuras (REMARQUE, 2005, p. 6). Aqui podemos nos lembrar da questão heroica e debatê-la na aula, pontuando que ser um herói de guerra deve estar para uma consequência (um salvamento) e não como ocasião para a busca de vanglória. Além disso, tal como no trecho posterior podemos pensar o resultado dos fins pelos quais o imperialismo e a produção industrial se desenvolveram.

*A primeira bomba, a primeira granada, explodiu em nossos corações. Estamos isolados dos que trabalham, da atividade, da ambição, do progresso. Não acreditamos mais nessas coisas; só acreditamos na guerra. (REMARQUE, 2005, p. 58)*

Segundo Davi Gonçalves e Luísa Santos,

A vontade de conquistar o mundo (...) se converte naquela de fugir de tal mundo, já que o amor pelo simples gesto de viver é, sistematicamente, transformado em ódio, transformado na indigência de destruir- sintomática das funções de todo soldado.<sup>148</sup>

Remarque começa a tratar nisso uma questão de seu tempo, que era a da dificuldade de reinserção dos ex-combatentes na sociedade. No caso dos jovens que iam ao front, cuja mente ainda está em formação, eles não aprendem um ofício ou a se aprimorar intelectualmente: só aprendem a ser soldados. O que fazer com isso quando a guerra termina? Ainda para Gonçalves e Santos, esse é o divisor de

<sup>148</sup> CF GONÇALVES, Davi Silva; SANTOS, Luísa Gonçalves. Algo de novo no front: *um diálogo entre literatura e psicologia*. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**, vol. 38, núm. 1, pp. 115-123, 2016; Disponível na Web em: <https://www.redalyc.org/journal/3073/307346069012/html/>

águas: "o início da guerra, para o soldado, caracteriza também o término de sua vida como antes ele a conhecia"<sup>149</sup>.

*Ao lado do nosso alojamento, fica o grande Campo de Prisioneiros dos Russos(...) Uma voz de comando fez destes vultos silenciosos nossos inimigos; uma outra ordem poderia convertê-los em amigos. Em alguma mesa, é assinado um documento, por pessoas que nenhum de nós conhece, e então, durante anos, o nosso objetivo supremo é aquilo que, em tempos normais, é objeto da abominação universal e da mais enérgica reprovação. Mas quem ainda consegue fazer essa distinção, vendo estes rostos infantis?... Apesar disso, atiraríamos neles novamente e eles em nós, se estivessem livres. Fico assustado, não posso continuar a pensar assim. É um caminho que leva ao abismo. (REMARQUE, 2005, p. 117,119)*

Conforme Gonçalves e Santos, "tão incompreensível parece ser a lógica de tal realidade (na qual cidadãos comuns se tornam, do dia para noite, inimigos do Estado)"<sup>150</sup>. A esses mesmos Estados, Remarque indica como agentes de um jogo perverso: conferimos poder ao Estado e esse decide arbitrariamente que matemos a seres humanos desconhecidos: é uma recusa em aceitar que tal coisa faça sentido racionalmente. Bäumer considera um caminho para o abismo saber que isso não parece ser tão óbvio a muitos ali, senão todos, que iriam apenas reproduzir essa lógica violenta se tivesse a chance. Fora desse tempo em que alguém disse que estavam em guerra, esse comportamento seria a total animalidade.

Ainda observam Gonçalves e Santos sobre Remarque que "seu alter ego abandona sua função passiva de soldado para refletir ativamente acerca da questionável sistemática da guerra"<sup>151</sup>. Dos rostos infantis, indica-se que esses jovens, não deveriam estar vivendo essas experiências, que irão marcá-los pelo resto de suas vidas. Esse pode ser o momento de pensar historicamente a propaganda, com auxílio do livro didático, buscando mais que simplesmente ver, ensiná-los a "ler" imagens que esse recurso possa conter ou se estiver estado presente entre ilustrações que foram trazidas. Buscamos reconstituir pelo texto não

---

<sup>149</sup> Idem.

<sup>150</sup> Idem.

<sup>151</sup> Idem.

só o universo histórico material como o das perspectivas das gerações jovens das décadas de 1910/20.

*Antes da nossa, cresceu uma geração que [...] agora voltará para suas antigas colocações e esquecerá a guerra; depois de nós, crescerá uma geração, semelhante à que fomos em outros tempos, que nos será estranha e nos deixará de lado. Seremos inúteis até para nós mesmos. Envelheceremos, alguns se adaptarão, outros simplesmente resignar-se-ão e a maioria ficará desorientada; os anos passarão e, por fim, pereceremos todos. (REMARQUE, 2005, p. 175)*

Bäumer crê que a maioria não irá se readaptar. Aquilo que os soldados precisam fazer em combate e os riscos que correm podem gerar nos ex-combatentes o ressentimento, não necessariamente um sentimento de dívida da sociedade para com eles, mas de incompreensão ou abandono. Segundo Gonçalves e Santos

o soldado que não venceu, mas sim foi vencido pela guerra, retorna com o sentimento de que nunca será possível se encaixar novamente em nenhum espaço; a primeira guerra resultou em sua incapacidade de se reinserir tanto na geração anterior quanto na que está por vir<sup>152</sup>

A geração jovem que vai à guerra é nessa perspectiva de Bäumer uma geração perdida. Além do que possa ser comentado novamente sobre a vida nas trincheiras e seus perigos, o trecho também nos ajuda a pensar no quão alienada a sociedade esteve da realidade do front. O caso alemão é privilegiado, mas assim também sucedeu a qualquer dos aliados ou oponentes.

*Durante todos estes anos, nossa única preocupação foi matar. Nossa primeira profissão na vida. Nosso conhecimento da vida limita-se à morte. Que se pode fazer, depois disto? Que será de nós? (REMARQUE, 2005, p. 159)*

---

<sup>152</sup> Idem.

Para Eksteins, a guerra é como um Moloch, devorando as vidas de incontáveis jovens e "só [lhes] resta a fraternidade da morte, a camaradagem dos condenados".<sup>153</sup> As maneiras de encarar o cotidiano para o jovem soldado se tornam bem diferentes do restante da sociedade e isso transforma seu pensamento. Remarque nos aponta aqui pensarmos em como isso afetou àquela geração e seus modos de relacionamento no futuro ao ver tantos partindo. Além disso, como resolver conflitos pacificamente na sociedade se foi a guerra ensinou muito do que sabem? A guerra é justamente a incapacidade de resolver diferenças de modo civilizado. Remarque expressa através da personagem a dificuldade dele e de seus semelhantes em adequar-se à nova realidade, e mediante ela, um sentimento de inutilidade e prostração. Conforme Gonçalves e Santos, a última pergunta do texto é "uma pergunta que deveria ser articulada mais vezes, ainda que, para fins políticos, possa ter pouco ou nenhum fundamento para aqueles que criaram a guerra e que dela dependem para sustentar seu poder".<sup>154</sup> Não haver interrompido a guerra diante das primeiras catástrofes sem igual na história não pode ser entendido simplesmente como uma questão de não tolerar de outros países atos que ferem a soberania nacional. A manutenção deste estado de coisas revela a insensibilidade dessas autoridades com as perdas humanas, e que elas foram quem menos sofreu.

Esses relatos ficcionais que até então tivemos se assemelham em algo com as cartas escritas pelos soldados analisadas por Jay Winter. O autor afirma que houve uma avalanche delas, nunca antes vista<sup>155</sup> e empregando uma metáfora, diz que nelas percebe-se que "depois do que os soldados viram, eles pegariam voluntariamente em armas [não contra seres humanos, mas] contra a guerra em si"<sup>156</sup>.

Com tudo isso, temos que a questão da verossimilhança ocupa uma posição de destaque, sendo perceptível em quase todo tempo da nossa leitura. Essas impressões, os alunos podem expressar à sua própria maneira e a proposta é frutífera se podemos perceber que eles reconhecem elementos do real e do histórico na literatura. Se percebem que esta portanto, pode conter indícios significativos para o estudo e a compreensão do passado. Segundo Eksteins,

---

<sup>153</sup> EKSTEINS, Op. cit., p. 357.

<sup>154</sup> GONÇALVES, D; SANTOS, L., Op. cit.

<sup>155</sup> WINTER, Jay. *Remembering War: The Great War between historical memory and History in the Twentieth Century*. New Haven & London: Yale University Press, 2006, p. 114.

<sup>156</sup> *Ibidem*, p. 121.

O livro de Remarque, escrito na primeira pessoa do singular, personificou para todos o destino do soldado desconhecido. Paul Bäumer tornou-se Todo Mundo. Só neste nível é que a guerra podia ter algum significado, no nível do sofrimento individual.<sup>157</sup>

Essa aula pode ser concluída pedindo-se aos alunos que tragam para a próxima, anotações em poucas linhas no caderno sobre que países do mundo estão atualmente em guerra ou quais estiveram recentemente, na última década. Citamos o caso russo-ucraniano e sírio anteriormente, mas há outros conflitos em questão ocorrendo atualmente como o do Iêmen, Etiópia, e outros. Ou mesmo as missões de paz do Brasil no exterior, cujas informações podem ser obtidas acessando-se o site do Ministério da Defesa do Brasil<sup>158</sup>. Essas informações podem ser utilizadas para realizar um breve debate na abertura do próximo encontro.

### 3.3.3 Imaginação e empatia histórica na construção da atividade final

*Não existe guerra inevitável: se ela vier, será por falha de sabedoria humana.  
(Bonar Law)*

Nesta última etapa iniciamos com a breve pesquisa sobre os países em conflito. Sugere-se perguntar à classe quais países, as motivações declaradas e quanto se estima do número de vítimas, quer sejam fatais ou de refugiados, etc. Estima-se que essa parte da aula tome o espaço máximo de dez a quinze minutos. Em todo o tempo restante, utilizaremos os textos das aulas anteriores para dar base à nossas últimas atividades

No próximo momento da aula, propõe-se uma atividade de reflexão para os alunos baseada em perguntas elaboradas pelo professor. Os alunos terão de analisar mais dois trechos da obra e serão apresentados a formas literárias de interpretar. Dessa vez, respondendo por escrito a questões formuladas que auxiliarão nesse fim.

#### Texto 1

<sup>157</sup>EKSTEINS, Op. cit. p. 369.

<sup>158</sup>[https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/relacoes-internacionais/copy\\_of\\_missoes-de-paz](https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/relacoes-internacionais/copy_of_missoes-de-paz), acesso em 04/06/2022.

*Num desses dias de fim de verão que Kat é derrubado, ao sair para buscar comida. Estamos sós os dois. Enfaixo sua ferida; parece ser uma fratura de tibia. A bala atingiu o osso da perna, e Kat geme, desesperado... A ferida começa a sangrar muito. Kat não pode ficar só, enquanto vou providenciar uma maca... Kat não é muito pesado, por isso, pego-o nas minhas costas e vou com ele procurar o Posto de Primeiros Socorros... Abro o colarinho da túnica e respiro com força, estou suando e sinto o rosto inchado pelo esforço de carregá-lo. No entanto, insisto em continuar, pois o terreno é perigoso.*

*— Vamos embora, Kat.*

*— Não há outro jeito, Paul?*

*— Não.*

*— Então, vamos!...*

*Nosso caminho fica mais penoso. Às vezes, ouvimos o assobio de uma granada. Ando tão depressa quanto possível, pois o sangue da ferida de Kat pinga no chão. Mal nos protegemos das granadas, pois, antes de conseguirmos achar cobertura, já passaram. Para descansar, deitamo-nos numa pequena cratera...*

*— É, Kat — digo, melancólico -, agora vamos mesmo nos separar.*

*Ele se cala e me olha.*

*— Lembra-se, Kat, de como “requisitamos” o ganso? Lembra-se de como você me salvou da morte, quando eu ainda era um recruta e fui ferido pela primeira vez? Naquela época, eu ainda chorava. Kat, já faz quase três anos!*

*Faz um sinal afirmativo com a cabeça. Começo a sentir medo da solidão. Se levarem Kat, vou ficar aqui sozinho, sem um amigo.*

*— Kat, temos de nos rever, de qualquer maneira, se a paz vier antes de você voltar.*

*— Você acredita que com a perna neste estado ficarei em condições de voltar à frente? — pergunta, amargurado.*

*— Vai ficar bom, com o repouso. A articulação está em ordem. Talvez tudo corra bem.*

*— ...mais um cigarro — diz ele.*

*— Quem sabe... talvez possamos trabalhar juntos depois, Kat...*

*Sinto-me tão triste; é impossível que Kat... o meu amigo Kat, dos ombros caídos e bigode fino, o Kat que conheço melhor do que ninguém, o Kat com quem compartilhei esses últimos anos... é impossível que não torne a vê-lo.*

*— Em todo caso, dê-me o seu endereço de casa, Kat. E aqui está o meu, vou escrevê-lo para você.*

*Meto o papel no bolso. Como me sinto já abandonado, embora ele ainda esteja aqui sentado a meu lado! Será que devo atirar no meu próprio pé para poder ficar com ele? Kat engasga de repente e fica verde e amarelo.*

*— Vamos continuar — balbucia.*

*Dou um salto e me levanto, ansioso por ajudá-lo. Pego-o nas costas novamente e começo a correr, uma corrida moderada, um pouco lenta, para não sacudir muito a sua perna.... alcanço*

*finalmente o Posto de Primeiros Socorros... Kat está em lugar seguro, Kat está salvo. (REMARQUE, 2005, p. 172-173)*

### **Texto 2**

*Estou muito tranquilo. Que venham os meses e os anos, não conseguirão tirar mais nada de mim, não podem me tirar mais nada. Estou tão só e sem esperança, que posso enfrentá-los sem medo. A vida, que me arrastou por todos esses anos, eu ainda a tenho nas mãos e nos olhos. Se a venci, não sei. Mas enquanto existir dentro de mim — queira ou não esta força que em mim reside e que se chama “Eu” — ela procurará seu próprio caminho.*

*Tombou morto em outubro de 1918, num dia tão tranquilo em toda a linha de frente, que o comunicado limitou-se a uma frase: “Nada de novo no front”.*

*Caiu de bruços e ficou estendido, como se estivesse dormindo. Quando alguém o virou, viu-se que ele não devia ter sofrido muito. Tinha no rosto uma expressão tão serena, que quase parecia estar satisfeito de ter terminado assim. (REMARQUE, 2005, p. 176)*

Assim, prosseguimos com essa atividade de aplicar estratégias de leitura à obra e que deverá ser o desfecho da aula:

### **Atividade 1**

*O livro cujos trechos nós lemos nas aulas é uma história de ficção que narra a trajetória de um jovem que participa da Primeira Guerra Mundial até o último ano do conflito. Reflita:*

*Paul Bäumer mudou de alguma forma ao longo da estória?*

*Caso sim, essa mudança poderia ocorrer a outras personagens?*

*Você crê que foi possível haver uma mudança em nós através da leitura e tudo que aprendemos em nossas aulas?*

Apesar de tratar-se de um escrito ficcional, Remarque, por ser um ex-combatente da guerra, consegue transmitir como dito, verossimilhança nos episódios de sua narrativa, cuja constituição se dá em primeira pessoa através de uma

personagem que assim como os alunos é um jovem que vai à escola - e acaba se tornando um soldado alemão na Grande Guerra. Fazendo-se organização da turma em grupos, espera-se que os alunos identifiquem especialmente em Bäumer que embora a estória não se passe ao longo de toda a vida da personagem, passam-se possivelmente 3 ou 4 anos (do alistamento, possivelmente aos 17/18 anos até os 21 ou 22 anos, confirmado pelo relato em que Katzcinsky o salvou três anos antes); e ao longo desses poucos anos o amadurecimento da personagem acaba sendo passível de ser encarado em certa medida como um romance de formação. Não o conceituamos assim, mas aludimos ao estilo porque a personagem passa por profunda mudança, não se comportando mais como jovem, mas como um homem experiente e que percebe o quanto guerras devem ser evitadas. Como quando debatemos na primeira aula ao apresentar o entusiasmo que o professor insufla nos alunos e que logo é perdido, podemos agregar do texto falas nesse sentido: "[estamos] Desamparados como crianças e experientes como velhos" (REMARQUE, 2005, p. 79). E conclui: "acho que estamos perdidos" (REMARQUE, 2005, p. 79). Da segunda pergunta espera-se uma reflexão acerca da verossimilhança no fictício, pois não sendo real, essas transformações devem ser percebidas como plausíveis. Da última questão, espera-se a reflexão histórica - voltada sempre ao presente e que requer tomada de uma consciência humanística, cidadã. O aluno pode relatar com o que se identificou mais na leitura.

### **Atividade 2**

*A jornada do herói é um estilo de narrativa onde alguns passos têm de ser seguidos para que um homem comum se transforme em um herói. Normalmente essa mudança se dá em três fases: a que o herói está no seu mundo normal, depois aquela em que enfrenta os perigos e se torna herói e por último ele volta para o mundo normal para ajudar os outros com seus poderes ou com aquilo que aprendeu.*



\* Imagem: autoria própria.

*Você acredita que Bäumer e seus companheiros são mais heróis ou vítimas da guerra?*

*Você consegue identificar algumas dessas características do quadro nas personagens do livro que lemos em nossas aulas?*

*Depois do que aprendemos, seria correto dizer que fazer de tudo para evitar uma guerra é também ser um herói? Os últimos pensamentos da vida de Bäumer ajudam aos outros com o que ele aprendeu?*

Na primeira pergunta, vêm à tona as reflexões sobre a brutalidade sem precedentes da Grande Guerra, que podem ser expressas na linguagem própria do aluno. Quanto às seguintes, consideramos que em trechos como o salvamento de Katzczyzsky e os pensamentos de Bäumer antes de sua morte, essa atividade busca repensar a questão heroica e pensar a estória dentro do panorama sugerido. Atenta-se para as características da jornada pelas quais as personagens possam ter passado para ajudar a entender a construção do heroísmo e também a nossa compreensão geral dos objetivos da obra. Somos levados por último a refletir em que pontos nós também podemos galgar esses passos e ser agentes de transformação - neste caso, a atitude de desencorajar o apoio às guerras ou desencorajar o recurso à violência na resolução de conflitos como atitude de valorização da vida humana - sendo ideal para isso haver a compreensão histórica de nossa realidade. A história encontra aí justamente um sentido prático, como

discutimos no início, pelas ideias de White. Juntamente, estudar história agregando a literatura auxilia a constituir nossa identidade ao internalizarmos as experiências de outros.

. Ainda em relação ao que há de real na ficção e ao ofício do historiador, pode-se indagar aos alunos em uma terceira e última atividade deste gênero na aula:

### **Atividade 3**

- 1) *As histórias de fantasia podem se inspirar na realidade e podem mostrar alguns aspectos de uma época, como por exemplo a Idade da Pedra, que pensamos como época das cavernas ou a segunda metade da Idade Média, que imaginamos como época dos cavaleiros e princesas. Mas essas histórias podem também mostrar algo sobre quem as escreveu ou sobre a época desse autor?*
- 2) *Você acha que para que demos valor aos fatos que acontecem, que eles precisam ser representados através de uma história, seja ela real ou de ficção?*

Aqui espera-se que alcancem a compreensão na primeira pergunta de que a ficção pode conter elementos de ambas as coisas e que por isso, viabiliza essa ocorrência interessante para o campo da História. A atividade não requer extrair informações dos textos, mas isso pode ser exemplificado. Segundo Eksteins, o livro acaba sendo "mais um comentário (...) sobre a visão da guerra no pós-guerra do que uma tentativa de reconstruir a realidade da experiência da trincheira"<sup>159</sup>. Que até o possa ser, mas cremos que ambos se complementam, uma vez que a obra nos permite desvelar aspectos das duas realidades históricas.

Na segunda pergunta, a reflexão é mais aberta, desde que assuma a importância da narrativa e da figuração do real. Elementos esses que relatam e influenciam a realidade, criando e recriando-a.

A interpretação figural estabelece uma conexão entre dois acontecimentos ou duas pessoas, em que o primeiro significa não apenas a si mesmo mas também ao segundo, enquanto o segundo abrange ou preenche o primeiro. Os dois pólos da figura estão separados no tempo, mas ambos, sendo acontecimentos ou figuras reais, estão dentro do tempo, dentro da corrente da vida histórica.<sup>160</sup>

<sup>159</sup>EKSTEINS, Op. cit., p. 359.

<sup>160</sup>AUERBACH, Erich. *Figura*. Trad.: Duda Machado. São Paulo: Ática, 1997, p.46.

Esse elemento figurativo busca abarcar e complementar àquele a quem faz referência. A partir do texto forma-se uma imagem, exercitando a imaginação. No caso, a obra de Remarque é uma criação ficcional que busca retratar uma época com ênfases e nuances em aspectos menos discutidos sobre a guerra. Ou que já são do conhecimento de todos, mas ao realçá-los provoca a discussão do tema. A ficção então figura usando a narrativa para evidenciar elementos dispersos da realidade. Ela os representa de forma reunida e ao evidenciar esses temas referentes ao real para a sociedade pode torná-los notórios. Se essa organização torna a mensagem mais compreensível ao público receptor, tanto mais esses atos de figuração poderão se tornar reconhecidos e valorizados. Essa questão pode ser referida nas aulas em uma linguagem mais próxima à dos alunos para expressar esse poder literário e narrativo frente ao real de dar-lhe destaque e que esse dever ser problematizado.

O segundo momento de atividade da aula será a construção de uma pequena estória coletivamente, inspirando-se nos textos das aulas. Sugere-se que siga a divisão da turma em grupos, para a realização de um texto narrativo, contendo personagens, o tempo, o espaço da trama, acontecimentos que se relacionem ao real, ou mais precisamente, à Primeira Guerra Mundial: buscar nas fontes indícios de historicidade e fazer a articulação entre a imaginação e os sentimentos e ações dos envolvidos. Esse será nosso exercício para exercitar por escrito os potenciais da narratividade e da imaginação, considerando os conceitos da empatia histórica de Peter Lee, como já elucidado anteriormente.

Temos com isso que a maneira de encarar as pessoas do passado requer uma postura atitudinal na consideração das razões para os modos de atuar do Outro, lançando fora os prejulgamentos para então chegarmos à operação de um entendimento situacional. Entendimento que não é uma questão apenas de sentimentos, mas do estado mental do Outro.

Edinalva Aguiar buscando compreender o conceito da "empatia histórica", nos apresenta a etimologia da palavra ressaltando que o acréscimo do termo "histórica" afasta-o da noção que outras áreas do conhecimento possam ter a respeito, pois explicita que tem especificidades e "relação com o passado histórico"<sup>161</sup>. A autora tem a perspectiva de que

---

<sup>161</sup> AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba**, v. 13, n. 33, p.109-124 jan./abr. 2018, p. 110-111. Disponível em <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)>, acesso em 02/05/2022.

(...) a empatia histórica pode ser entendida como uma apreensão, uma forma de olhar, explicar e compreender as ações dos sujeitos no passado. Nesse sentido, é correto afirmar que ao invés de trazer o passado para o presente, a ação empática nos remete para o passado com todo o seu contexto.<sup>162</sup>

Assim temos que empatizar historicamente é realizar um esforço para compreender o que os agentes históricos pensaram, quais seus anseios e expectativas e que ainda que o enunciado possa nos parecer deixar o presente de lado, na verdade a questão se refere a pensarmos primeiro em definir bem ao passado para que então possamos passar ao presente de modo mais seguro. As margens de ação das personagens do passado precisam ser entendidas não como determinadas, mas influenciadas pelos fatores do contexto histórico. Nesse exercício há também que se alertar os alunos quanto a pensamentos pré-concebidos a respeito das pessoas do passado afim de que não projetemos neles expectativas que são próprias de nossa época. Aguiar relembra que "o ensino de história deve (...) [levar] os alunos a considerarem que as pessoas do passado pensavam diferente de nós, mas tinham capacidades intelectuais e morais iguais às nossas<sup>163</sup>.

Aguiar aponta outra questão envolvida: "[...] mesmo identificando (...) sentimentos nos sujeitos, não sofreremos com eles, isso não é possível para nós situados no tempo presente, mirando de costas o passado"<sup>164</sup>. Assim, a empatia não é um exercício de afetividade como um fim em si mesmo, no qual busca-se tomar partido e justificar ações de alguém do passado; ou de entrar em alguma lógica maniqueísta, de elencar heróis e vilões. A empatia histórica é uma operação racional de entender os valores e sentimentos que estiveram por trás das ações na realidade estudada.

Ter empatia histórica é:

[...] compreender os motivos e explicar as ações dos homens no passado, de modo a torná-las inteligíveis às mentes contemporâneas. Tal implica um amplo conhecimento do respectivo contexto histórico e a interpretação da evidência histórica diversificada e/ou contempladora de diferentes perspectivas, estando também vinculado o uso da imaginação histórica.<sup>165</sup>

---

<sup>162</sup>AGUIAR, p. 111.

<sup>163</sup> Ibidem, p. 114.

<sup>164</sup> Ibidem, p. 111.

<sup>165</sup>FERREIRA, Clarisse *apud* CARVALHO, Ana Paula R. Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal *La Provincia di Bolzano*. XIII Encontro anual de História da ANPUH RS: Ensino, direitos e democracia. UNISC - Santa Cruz do Sul. 18 a 21 de julho de 2016, p. 7.

Sendo assim, fica evidenciada a nós a ligação entre as ideias que discutimos aqui, uma vez que no esforço de colocar-se no lugar dos agentes históricos a imaginação se articula reconstituindo e conjecturando elementos como os espaços ou as intencionalidades a partir da evidência. Em adição aos sentimentos do autor, as experiências ficcionais das personagens mediam, figuram a realidade e o texto se constitui em evidência na qual podemos investigar os testemunhos voluntários e involuntários que ele carrega em si.

Como já aludido anteriormente, a complexidade na tentativa de conceituar a empatia perpassa concepções que desembocam na compreensão sobre a empatia histórica de Peter Lee. Segundo Lee

a empatia histórica pode ser pensada como realização e como disposição [...] [que se refere a os alunos] tratar as pessoas no passado *honestamente*, reconhecendo os motivos [...] como seres humanos com direito ao mesmo respeito exigido para nós.<sup>166</sup>

Reconhece-se como primeiro passo, haver os mesmos potenciais ou habilitações portanto, nos homens do passado, derrubando-se a falsa ideia de inferioridade ou embrutecimento destes em relação a nós. As formas de pensar a empatia historicamente, apresentada por Lee são âmbitos em realidade ligados por uma relação de dependência, pois a realização só é possível a partir dessa disposição que falamos:

(...) a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram.<sup>167</sup>

Relacionamos então esse pensamento ao de Mariana Silva, segundo a qual, a empatia trata-se de "um exercício de descentramento entre o nosso próprio ponto de vista e o do observado"<sup>168</sup>. Assim, temos que ainda que devamos fazer perguntas às fontes para responder a questões de nosso tempo, trabalhar a empatia nos faz mudar o referencial, privilegiando ainda mais o olhar do outro para entender as lógicas históricas.

---

<sup>166</sup> LEE, Op. cit., p. 21.

<sup>167</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>168</sup> SILVA, Mariana Ventura de M. A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História. Universidade do Porto, 2018. Orientador: Luís Alberto Marques Alves, p. 19.

Após essas considerações haver sido expostas, definimos a atividade de criar uma estória com a sugestão de os alunos o fazerem como um texto em primeira pessoa, o que pode se dar na forma de um diário da personagem. No entanto, o estilo é livre se assim não desejarem. O importante é entender que essa estória a ser criada pelos alunos não precisa ser necessariamente uma estória de soldados, tal qual a de Remarque. Em verdade, até seria recomendável sem deixar de dar-lhes liberdade criativa, estimular a exploração dos sentimentos e formas de agir de pessoas pertencentes a outros grupos sociais dentro ou fora do front. Das enfermeiras às mulheres trabalhadoras, e/ou as mães; homens que não foram à guerra, como crianças, idosos, deficientes físicos, burocratas; pessoas de outras etnias habitando a Europa ou gente das Colônias que lutou no conflito. Espera-se que os alunos realizem um exercício empático, articulando a imaginação histórica na constituição desses eventos.

Em uma aula de História, se o aluno cria um texto inspirado em eventos históricos, pode exercer o poder de criar ou atuar juntamente nessa realidade. Aí se encontra o sentido da criação dessas narrativas e o porquê do seu vigor, pois lida com o interesse e a sensação do poder primeiramente ficcional de transformar realidade e depois real, a partir da reflexão histórica. E assim são promovidas sua compreensão e sua possibilidade de posicionamento diante do que é estudado. A empatia como dissemos, não significa ter necessariamente os mesmos modos de sentir, mas pode influenciar os sentimentos e a ética de forma considerável.

Todo o ciclo pode encerrar-se na exposição dos trabalhos para outras turmas com exposição do texto em mural, sendo escrito em folhas de caderno ou A4, à mão ou digitado com fonte em estilo das máquinas de escrever. Pode ser exposto de forma alternativa, em uma mesa no pátio da escola, escrito nas formas anteriores ou como os caderninhos de anotação que haviam na época estudada. Servirá para apreciação de alunos, professores e toda a escola, após correção e ajustes do professor.

## Considerações finais

Como vimos, as ligações entre História e literatura são muitas e podemos pensar que esta última tem sido cada vez mais, alvo da investigação histórica tanto em âmbito acadêmico quanto escolar. No entanto essa ligação não implica em um mero caso de transposição de conteúdos científicos, uma vez que buscamos priorizar a constituição dos saberes típicos do meio escolar, isto é, da História enquanto disciplina da nossa educação básica. Construir conhecimentos com e pelos alunos foi um pensamento que nasceu com esta proposta, ainda que ela tenha se modificado ao longo da pesquisa.

Assim, buscamos elaborar essa série de reflexões, deslindando questões teóricas quanto a características que compõem textos ficcionais e quanto a essa própria relação. Discutimos como podemos nos favorecer de estilos diferentes de literatura para motivar os alunos. Buscamos compreender o papel da narrativa nas aulas para constatar o quanto abrir espaço e reforçar a recorrência a esse recurso - que já sabíamos ser até certo ponto característica própria do discurso histórico - pode ser enriquecedor do currículo da disciplina e de nossa prática.

Sendo este trabalho mais um a contribuir para com nossa Educação Básica, acreditamos desse modo que ele fornece bases aos jovens para elucidar questões que estão por trás de um texto. Nisto, se revela como aproveitar os subsídios fornecidos por textos literários e se pode ensinar os jovens alunos a realizarem procedimentos históricos através de obras de ficção que sejam a eles aparentemente despretensiosas.

Digo aparentemente por que os alunos nem sempre já se deram conta de que a literatura segue sendo importante meio de veiculação de ideias. Que ela desvela anelos, modos de ser e sentir e encontra seu valor como tal justamente ao ter relevância para a sociedade. Se ninguém lê, ela tem uma existência material que se insere no tempo e até é considerada histórica, porém é pelo seu alcance e potencial de captar o real, de fazer refletir, de mobilizar, de transformar realidade que passa a fazer história e ter com isso, maior importância para o seu estudo:

Um dos aspectos que cria uma ligação profunda entre História e Literatura, seria a recriação do real através do conceito de representação na

construção de um imaginário social, pois ambas em suas devidas formas têm como preocupação o real<sup>169</sup>

Assim, investigamos as compatibilidades entre a História e a Literatura relacionando na pesquisa a nossa proposta pedagógica às reflexões dos autores que são comprovadas no meio científico, com isso testando e dando validade às nossas conclusões e aplicabilidades. Pela imaginação inferindo, através da empatia entrando nas lógicas do outro. Outro ser, outro tempo, mas a reflexão nossa, sempre para o hoje.

Entender as transformações causadas em um episódio tão traumático para a experiência humana como a Grande Guerra amplia nossa capacidade de entender não só aspectos do mundo atual como refletir a partir da perspectiva histórica sobre as consequências das guerras: as relações, a moral e toda a organização da sociedade, que são afetadas em prejuízo para a vida humana. Neste mesmo ano vimos irromper na Europa Oriental mais um conflito, que tem provocado perdas irreparáveis, além de dar margem a novas tensões e causar desequilíbrio na economia de diversos países que não estão envolvidos.

História e Literatura: neste casamento as informações históricas são captadas através da ficção com benefícios a ambos e à medida que o aluno sujeito se apropria desse passado através da leitura, constrói a sua subjetividade. Essa consideração permite aproximar-nos do pensamento de um Rüsen, para quem à medida que os sujeitos ganham capacidade de conferir sentido à história, melhor se torna sua orientação no mundo. Nesta perspectiva o passado atinge uma dimensão ética cada vez maior e caminhamos rumo à tolerância.

---

<sup>169</sup> FERNANDES, L., Op. cit., p. 5.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Edinalva Padre. A realização da empatia histórica no ensino e aprendizagem da História. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 33, p.109-124 jan./abr. 2018. Disponível em <[http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)>.

ALVES, Hilana. SANTOS, Maele dos. O lúdico e o ensino de história. In: XXVII Simpósio Nacional de História, 2013, Natal. **Anais ANPUH: Sessão de graduandos**. Natal: 22 a 26 jul. 2013.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AUERBACH, Erich. **Mímesis: A representação da realidade na literatura ocidental**. USP Ed., 1991.

BARBOSA, Alexandre R. F. **A narrativa como ensaio para aprendizagem da história: arte e ficção na constituição do tempo e de si**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley.

BENJAMIN, Walter. Desempacotando minha biblioteca. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Editora brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Vol. 1. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERTASSO, Robson. História e Narrativa: Princípios conceituais. In: MALERBA, Jurandir. **História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de história. Traduzido por Regina Maria dos Santos. Barcelona: **OPIS**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42 - jan./jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. História. Brasília, 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.

CAMPBELL, Joseph. **The Hero with a Thousand faces**. NYC: Harper Collins Publishers, 1948.

CARLYLE, Thomas. **Heroes and Hero worship**. New York: The Macmillian Company, 1897.

CARVALHO, A. P. Concepções de evidência e empatia histórica em sala de aula a partir do jornal *La Provinciadi Bolzano*. In: XIII Encontro Estadual de História da ANPUH-RS: Ensino, Direitos e Democracia, 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais**. XIII Encontro Estadual de História: Ensino, Direito e Democracia, 2016. p. 1-10.

CHARBEL, Felipe. As novas fisionomias do romance histórico. **Revista História da Historiografia**. Ouro Preto, v. 13, n. 32 p. 19-46, jan.-abr. 2020 - Disponível na Web em: DOI <https://doi.org/10.15848/hh.v13i32.1530>

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, nº 13, 1994.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre. Nº2, 1990.

CORREA, Bianca Rodrigues. **Ensino de história e narrativa**: potencialidades de uma imagem constelar. Campinas, SP: 2011.

CORREIA, Janaína dos S. O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance "Úrsula" (final do séc. XIX). **História & Ensino, Londrina**, v. 18, n. 2.

CORREIA, Sílvia Adriana Barbosa. **Cem anos de Historiografia da Primeira Guerra Mundial**: entre história transnacional e política nacional. *Revista Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 650-673, jul./dez. 2014.

COSTA, Lorena. **Apontamentos de um debate contemporâneo**: literatura e história. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. USP: *Revista da Faculdade de Educação* nº23 (1-2) Jan, 1997. Disponível na Web em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/ZjJLFw9jhWp6WNNhZcgQpwJn/?lang=pt>, acesso em 21/07/2021.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 1993.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EKSTEINS, Modris. **A Sagração da Primavera**: a Grande Guerra e o nascimento da Era Moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

EKSTEINS, Modris. All Quiet on the Western Front and the Fate of a War. **Journal of Contemporary History** Vol. 15, No. 2 (Apr., 1980).

FERNANDES, Leandro dos Santos. O historiador e a literatura como fonte histórica. **Anais Eletrônicos**: IX EPCC, Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar. Nov. 2015.

FREIBERGER, R; BERBEL, N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores da educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37]: 207 - 245, setembro/dezembro 2010.

FULBROOK, Mary. **A History of Germany 1918-2014: The divided nation**. Blackwell Publishing Ltd, 4th ed., 2015.

GONÇALVES, Davi S.; SANTOS, Luísa G. Algo de novo no front: um diálogo entre literatura e psicologia. **Acta Scientiarum**. Humanand Social Sciences, vol. 38, núm. 1, pp. 115-123, 2016; Disponível na Web em: <https://www.redalyc.org/journal/3073/307346069012/html/>

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p.241-252, maio/ago. 2007.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Em 1926: **Vivendo no limite do Tempo**. Ed. Record, 1999.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HADLEY, John. **Imagination in the study of History: Collingwood reconsidered**. Ankara: IhsanDogramaciBilkentUniversity.Sd.

HARTOG, François. O tempo desorientado. Tempo e História: "Como escrever a história da França hoje?". **Anos 90**, Porto Alegre, n. 7, julho, 1997. p.7-28. DOI: <https://doi.org/10.22456/1983-201X.6183>

HAWES, James. **The Shortest History of Germany**. Exeter: Old Street Publishing, 2019.

HAZONY, Yoram. **The Virtue of nationalism**. New York: Basic Books, 2018.

HUIZINGA, Johann. **Homo ludens**. Traducción de Eugénio Imaz. Epublibre, 1954.

KERSHAW, Ian. **De volta do Inferno: Europa 1914-1949**. São Paulo: Companhia das Letras, s.d.

KITCHEN, Martin. **História da Alemanha Moderna: de 1800 aos dias atuais**. São Paulo: Editora Cultrix, 2013.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Curitiba: Ibpex 1ª ed. rev. e atual, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEAL, Buno. **Nada de novo no front: 90 anos de um clássico**. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/nada-de-novo-no-front/>. Acesso em junho/2022.

LEE, Peter. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": Compreensão das pessoas do passado. Tradução de Júlia Castro e Marília Gago. In: BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**: Minho/Portugal: Centro de Investigação em Educação: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2003.

LEMISKO, Lynn Speer. **The historical imagination**: Collingwood in the classroom. University of Saskatchewan: Canadian Social Studies, Vol. 38 #2, 2004.

LORENZ, Chris. "Hacen falta tres para bailar un tango.História entre el "Pasado Práctico" y el "Pasado Histórico". In: Veronica Tozzi y Julio Bentivoglio (eds.). **Hayden White**: cuarent años de Meta historia. Del "passado historico" al "passado práctico" ', Buenos Aires: Prometeo 2016, p. 39-61.

MALCHER, Beatriz Moreira da Gama. O método mimesis: contribuições de Erich Auerbach à crítica literária. **Revista Terceira Margem**, v.23, n.39. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/tm/rt/printerFriendly/14465/13573>. Acesso em fev. 2022.

MATHIAS, Érika Kelmer. Historiografia Arquivística: novas propostas. **Veredas da História**: Ano III, Ed. 1, 1º semestre, 2010.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. Projeto de intervenção pedagógica na escola apresentado ao PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, turma de 2008 como requisito básico de participação e avaliação, a ser implementado no ano de 2009 no Colégio Estadual Profª Leonor Castellano EFM do município de Barracão PR. MATTOS, E.; CASTANHA, A. SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>. Acesso em: maio. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria. "A história ensinada: algumas configurações do saber escolar". In: **História e Ensino**. Londrina, v.9, p.37-62,2003.

MORETTI, Franco. **O romance de formação**. Tradução de Natasha Belfort Palmeira. Todavia Editora, 2020.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Cristiane Reis Mattos. **Contos da África Lusófona**: Fontes literárias para o ensino de História. 2017. Exame de qualificação (Mestrando em Ensino de História – ProfHistoria) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Keila Grinberg.

PASUCH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. **Cad. Cedes**, Campinas, v.37, n. 103, p. 377-392, set.-dez. 2017.

REMARQUE, Erich Maria. **Nada de novo no front**. São Paulo: Abril Cultural, 2005.

RICHARD, Lionel. **A República de Weimar: 1919-1933**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RICOEUR, Paul. "O entrecruzamento da história e da ficção". *In: Tempo e Narrativa*, v.3, pp. 315-333.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In: Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SANTOS, Luciana Souza. A noção de transposição didática e o bom ensino de história. XVII Simpósio Nacional de História da ANPUH. Conhecimento Histórico e diálogo social. **Anais**. Natal - RN, 22 a 26 de julho 2013.

SARAMAGO, José de Sousa. A história como ficção, a ficção como história. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis : EDUFSC, n.27, p. 09-17, abr. de 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org). **JörnRüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas: vol. 25. n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SENA JUNIOR, Gilberto Ferreira. Realidade versus ficção: a literatura como fonte para escrita da história. *In: VI Simpósio Nacional Estado e poder: cultura*, 2010, São Cristóvão-SE. **Anais**. VI Simpósio Nacional Estado poder: cultura, 2010.

SILVA, Mariana Ventura de M. **A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História**. Dissertação (Mestrado em ensino de História) Universidade do Porto, 2018. Orientador: Luís Alberto Marques Alves.

VASCONCELOS, Arlene Fernandes. **A verdade dispensa a verossimilhança**: o fato e a ficção no romance histórico *As minas de prata*, de José de Alencar. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Almeida Peloggio.

VIANA, Lucialine Duarte. Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos**: uma proposta didático-pedagógica no ensino de História. 2017; Dissertação (Mestrado profissional em Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal do Tocantins. Orientadora: Ana Elisete Motter.

WHITE, Hayden. Passado prático. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul.-dez.2018.

WHITE, Hayden. "O texto histórico como artefato literário". *In: Trópicos do Discurso*: ensaios sobre a crítica da cultura. SP: EDUSP, 1ª ed., 1994.

WINTER, Jay. **Remembering War**: The Great War between historical memory and History in the Twentieth Century. New Haven & London: Yale University Press, 2006.