

LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA QUÊ?

LITERATURE IN HISTORY TEACHING FOR WHAT?

LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTÓRIA PARA QUÊ?

Letícia Queiroz de Carvalho¹

Luiz de Souza Porto Coêlho²

Código DOI

Resumo

Esse artigo tem como objetivo promover um debate sobre a articulação entre literatura e ensino de História. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica. A partir dos textos teóricos o artigo traz algumas contribuições acerca da temática proposta. No campo literário, o artigo recorre a autores como Compagnon (2009), Candido (2002; 2012), Franchetti (2009) e Bakhtin (2011; 2017). O suporte teórico da área de História vem de autores como Bloch (2002), Febvre (2011), Chartier (1990), Koselleck (2007; 2014) e Rüsen (2015). As reflexões apresentadas enfatizam a relevância da interdisciplinaridade entre História e Literatura, embasada na concepção da História como um contínuo diálogo entre diferentes períodos e na capacidade singular da Literatura em capturar a essência e nuances de uma determinada era. Essa abordagem, ao desafiar preconceitos disciplinares e fomentar uma visão unificada do conhecimento, concorre para o desenvolvimento de uma consciência histórica mais enriquecedora e abrangente.

Palavras-chave: Ensino. História. Literatura.

Abstract

This article aims to foster a debate on the interplay between literature and history teaching. The methodology employed is literature review. Drawing from theoretical texts, the article provides insights into the proposed theme. In the literary realm, the article references authors such as Compagnon (2009), Candido (2002; 2012), Franchetti (2009), and Bakhtin (2011; 2017). The theoretical support from the field of history comes from authors like Bloch (2002), Febvre (2011), Chartier (1990), Koselleck (2007; 2014), and Rüsen (2015). The presented reflections underscore the importance of interdisciplinarity between history and literature, grounded in the conception of history as an ongoing dialogue between different periods and the unique capacity of literature to capture the essence and nuances of a specific era. This approach, challenging disciplinary biases and fostering a unified perspective on knowledge, contributes to the development of a more enriching and comprehensive historical consciousness.

Keywords: Teaching. History. Literature.

¹ Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. Email: leticia.carvalho@ifes.edu.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>

² Instituto Federal do Espírito Santo, Alegre, Brasil. Email: porto.coelho@outlook.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4796-015X5>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo promover un debate sobre la articulación entre la literatura y la enseñanza de la Historia. La metodología utilizada es la revisión bibliográfica. A partir de los textos teóricos, el artículo aporta algunos aportes sobre el tema propuesto. En el campo literario, el artículo utiliza autores como Compagnon (2009), Candido (2002; 2012), Franchetti (2009) y Bakhtin (2011; 2017). El sustento teórico del área de Historia proviene de autores como Bloch (2002), Febvre (2011), Chartier (1990), Koselleck (2007; 2014) y Rüsen (2015). Las reflexiones presentadas enfatizan la relevancia de la interdisciplinariedad entre la Historia y la Literatura, basada en la concepción de la Historia como un diálogo continuo entre diferentes épocas y en la capacidad única de la Literatura para captar la esencia y los matices de una época determinada. Este enfoque, al desafiar los prejuicios disciplinarios y fomentar una visión unificada del conocimiento, contribuye al desarrollo de una conciencia histórica más enriquecedora y comprensiva.

Palabras clave: Docencia. Historia. Literatura.

Introdução

Refletir sobre a utilidade ou não-utilidade da literatura é tarefa recorrente nos estudos literários, sobretudo em uma época como a nossa marcada pelo utilitarismo e pela racionalidade técnica instrumental, um paradigma que atribui valor a algo pelo resultado e retorno imediato que esse algo produz. Com o ensino de história não é diferente. O estudo sobre o passado é alvo de questionamentos parecidos: qual a utilidade? Para que estudar isso? Talvez esse seja o primeiro ponto de convergência entre o ensino de história e o ensino de literatura: o questionamento sobre a sua utilidade.

Neste artigo discutiremos as possibilidades de integração entre literatura e história no Ensino da Educação Básica. Partimos do pressuposto de que essa integração favorece a formação humana dos estudantes. Nossa objetivo geral é contribuir para os debates que pretendem aproximar as duas áreas em uma perspectiva interdisciplinar. Consideramos esse debate extremamente pertinente e necessário, no sentido de pensar um ensino que seja significativo e atrativo para os discentes.

Metodologicamente, a primeira parte deste artigo será desenvolvida como uma revisão bibliográfica na qual promoveremos o diálogo entre autores que refletem sobre a função e o ensino de literatura na formação humana. Na segunda parte, realizaremos um cotejo teórico com textos que subsidiarão a nossa interlocução entre a função da História e o seu ensino. Tais diálogos embasarão a última parte do artigo em que discutiremos as possibilidades de interseção entre literatura e história.

Por fim, esperamos que esse texto contribua para os debates que se dedicam a propor integração e aproximações entre essas duas áreas de conhecimento que se situam no campo das humanidades: história e literatura.

Literatura para quê?

Começamos este artigo parafraseando o título da célebre Aula Inaugural proferida por Antoine Compagnon no Collège de France em 2006, na inauguração da cátedra “Literatura Francesa Moderna e Contemporânea: história, crítica, teoria”. Em *Literatura para quê?*, o autor francês faz uma defesa contundente e apaixonada da literatura.

Compagnon (2009) identifica que no decorrer do tempo a literatura foi analisada sob duas óticas distintas: uma ótica teórica e outra ótica histórica. Segundo o autor, “[...] a tradição teórica considera a literatura como una e própria, presença imediata, valor eterno e universal; a tradição histórica encara a obra como outro, na distância de seu tempo e de seu lugar” (Compagnon, 2009, p. 14). No entanto, o autor francês propõe uma superação dessa dicotomia, aliando a teoria literária e a análise histórica. A teoria pode fornecer parâmetros metodológicos a partir dos quais uma obra deve ser analisada, enquanto a análise histórica pode fornecer um substrato contextual acerca da produção da obra.

Além disso, Compagnon (2009) também faz uma retomada histórica de definições que pretendem explicar o poder da literatura, da sua utilidade e sua pertinência. Nessa retomada ele identifica quatro definições. A primeira remonta ao pensamento aristotélico e comprehende a catarse que decorre da leitura literária como promotora de um aprendizado que torna a vida melhor, tanto na esfera privada quanto na esfera pública.

A segunda definição do poder da literatura está ancorada no Romantismo e no Iluminismo, que comprehendem a literatura como um remédio capaz de combater a autoridade, o obscurantismo religioso e o dogma, contestando a submissão, a opressão e a alienação e contribuindo para a liberdade do indivíduo.

A terceira definição advém da modernidade e comprehende a literatura como instrumento capaz de superar os limites da linguagem ordinária. Por meio da linguagem, o poeta é capaz de nos

mostrar o “visível invisível”. Compagnon retoma Barthes, que define a literatura como subversão da linguagem, como uma arte que nos liberta das limitações da língua.

Por fim, a quarta definição do poder da literatura vem do que Compagnon (2009) chama de pós-modernismo. Essa definição nega todas as definições anteriores, ao afirmar que a literatura apresenta poder apenas sobre ela mesma. A pós-modernidade nega qualquer poder de engajamento, seja individual ou social, à literatura, restringindo sua função ao divertimento e ao deleite.

Diante dessa definição, Compagnon reflete se a literatura seria passível à neutralidade. Ele mesmo responde de forma categórica: “A literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino” (Compagnon, 2009, p. 42). A partir daí, Compagnon se coloca em defesa da afirmação e reafirmação da importância da literatura na formação humana.

O professor francês aponta a essa perspectiva pós-moderna como uma possível causa da percepção degradada da literatura na atualidade: “A recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século” (Compagnon, 2009, p. 43). Apesar dessa situação desconfortável na qual se encontrava a literatura na virada do século, Compagnon afirma que o poder emancipador da literatura “[...] continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores” (Compagnon, 2009, p. 50).

Cabe, então, recuperar o poder da literatura na formação humana. O autor destaca que existem muitas formas de representação que rivalizam com a literatura, mas “[ela] é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene” (Compagnon, 2009, p. 55).

Antonio Cândido, professor e crítico literário brasileiro, já enaltecia o poder formativo da literatura muito antes de Antoine Compagnon. Em “A literatura e a formação do homem”, palestra proferida em 1972, Cândido (2002[1972]) chama a atenção para o poder formativo da literatura. Para o autor, a literatura possui uma capacidade formativa diferente dos pressupostos da pedagogia oficial: não se trata de uma formação utilitária, pragmática e técnica, mas de uma formação humana no sentido lato sensu.

Segundo Cândido, a literatura “[...] age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras” (Cândido, 2002, p. 84). E é essa força da literatura

que assombra educadores e moralistas, pois ambos se fascinam com a força humanizadora da literatura e, ao mesmo tempo, temem sua indiscriminada riqueza. Daí decorrem posturas tradicionais que tentam expulsar a literatura como subversão e perversão, mas o professor assevera: “[...] Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (Candido, 2002, p. 84).

Candido destaca, desde o início da palestra, a função humanizadora da literatura. Quase que poeticamente Candido (2002[1972]) anuncia no início do discurso que a literatura tem a capacidade de “[...] confirmar a humanidade do homem” (Candido, 2002, p. 81). O autor aponta que a produção e fruição literárias satisfazem uma necessidade humana universal de ficção e fantasia, que anda lado a lado com as necessidades mais elementares. Essa relação intrínseca entre a humanidade e a literatura é melhor abordada por Candido no seu célebre ensaio *O direito à literatura* (2012[1995]), no qual o autor defende a literatura como um direito humano, pois: “Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2012, p. 18).

Ao concordarmos com Candido que a literatura, a ficção, a fabulação e a fantasia são partes constituintes do que é humano, podemos concluir com ele que a literatura “[...] não corrompe nem edifica (grifos do autor), portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 2002, p. 85).

Em sentido semelhante Fichtner, Foerste e Carvalho (2022) argumentam que “[...] a literatura produz a humanização, porque desperta posturas de compreensão dos leitores face a si mesmos e aos outros, portanto da natureza e da cultura em suas diversidades” (Fichtner, Foerste e Carvalho, 2022, p. 118). Essa perspectiva coaduna com a concepção de literatura como formadora do que é humano. Os autores aderem ao coro de pesquisadores que destacam a importância da leitura literária para a formação ética e estética dos sujeitos. Não obstante, os autores nos alertam que

A noção de que a leitura literária é um importante instrumento para a formação de leitores críticos, autônomos e criativos, capazes de desenvolver uma conversa problematizadora no mundo e com ele, parece se perder diante de outras concepções de leitura que persistem em orientar as práticas escolares, com frequência distanciadas da vida dos sujeitos leitores, de suas subjetividades, de sua condição social, enfim, de suas culturas (Fichtner, Foerste e Carvalho, 2022, p. 114).

Os autores advertem que recorrentemente a escolarização da literatura recai em uma prática positivista, na qual a literatura é utilizada apenas como pretexto para fins variados, como para o estudo de registros e dados biográficos, períodos literários, entre outros. Essas práticas distanciam a literatura da sua faculdade de formar o humano.

Paulo Franchetti (2009), outro professor, escritor e crítico literário brasileiro, segue na mesma direção dos autores anteriores. Franchetti afirma que a literatura se mostra como instrumento eficaz para o ensino de outras áreas, pois “[...] reúne vários feixes de sentido que são objeto de ciências e disciplinas autônomas, como a história, a filosofia, a psicologia, a sociologia” (Franchetti, 2009, p. 2), mas adverte que existe muita literatura excelente que resiste a ser usada como instrumento útil a outras disciplinas.

Por isso o autor defende que a literatura tem algum diferencial, como forma de conhecimento ou elemento formativo do cidadão, que justifique sua inserção e permanência no currículo escolar. Nesse sentido, “[...] é preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas” (Franchetti, 2009, p. 2).

Franchetti (2009) aponta que uma das características sui generis da literatura é que ela se mostra uma forma eficaz de convencimento ao deslocar o leitor para outras perspectivas diferentes daquelas em que ele – o leitor – está imerso. O leitor mergulha em vivências de sentimentos e emoções diversas que são capazes de moldar opiniões. Um indício de confirmação dessa hipótese, segundo o autor, é o fato conhecido de que todos os governos autoritários enxergam na arte e na literatura uma ameaça à sua vontade de dominação. Não é incomum a criação de listas de obras literárias proibidas em contextos autoritários.

Adiante, Franchetti (2009) aborda as funções psicológica e estética da literatura. No campo psicológico, o autor compara a literatura com outras artes combinadas (cinema, teatro e música, por exemplo) e afirma que, mesmo dependendo apenas da palavra escrita, a obra literária pode produzir prazer e evocar emoção no leitor, pois “[...] muita gente chora ao ler um romance, se emociona fortemente ao ler um poema, refina uma opinião e um sentimento ao ler uma peça de teatro” (Franchetti, 2009, p. 3).

No que diz respeito à função estética de literatura, o autor diz que ela abre um espaço enorme à projeção do leitor pois, por depender apenas da palavra escrita, todo o cenário e as personagens dependem inteiramente da capacidade imaginativa do leitor. Cada imaginação é diferente, pois “[...] a forma de um rosto, por mais pormenorizadamente descrita que seja, é uma para cada leitor” (Franchetti, 2009, p. 3). É o leitor quem dá forma, contorno, textura, tom e som à descrição do escritor. O exercício da leitura literária refina a capacidade imaginativa do leitor.

Já no final do ensaio, Franchetti (2009) assinala que a literatura pressupõe um exercício amplo da cultura que transcende os limites do tempo, relacionando o passado e o presente. Na literatura o presente e o passado se encontram em um diálogo enriquecedor. “É que o passado não está morto. Ele é sempre vivificado pelo presente. Ele não só fornece matéria para o presente, mas ainda o estrutura. E também é redefinido por este” (Franchetti, 2009, p. 6). Nesse sentido, podemos falar sobre um diálogo entre os tempos: o presente vivifica o passado e o passado reestrutura e define o presente. Segundo o autor,

A literatura é, pois, uma forma de ligação com o passado, uma forma de revivificá-lo. De aprender com ele, sim, mas mais que isso: uma forma de nos apropriarmos dele, de nos colocarmos como seus herdeiros. A literatura fala pelo passado e faz o passado falar pelo presente (Franchetti, 2009, p. 7).

A leitura da obra literária coloca o leitor na posição de herdeiro de tudo aquilo que a humanidade já produziu. As grandes obras literárias, nesse sentido, são heranças da humanidade. “Ensinar literatura, portanto, em sentido amplo, é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial” (Franchetti, 2009, p. 7). A literatura, portanto, é um fator de civilização e o contato com ela faz com que o estudante leitor entre em contato com tudo aquilo que a humanidade acumulou por séculos.

Nesse ponto, importa resgatar o conceito de Grande Tempo sistematizado por Mikhail Mikhailovich Bakhtin, filósofo, pensador e teórico da cultura, em artigo publicado na revista Novi Mir em 1970. A concepção de Grande Tempo já estava presente em obras anteriores, mas foi sistematizada por Bakhtin na resposta que ele escreveu para a referida revista.

No texto, Bakhtin não estava preocupado em propor uma teoria sobre Literatura e sim em propor uma teoria geral da cultura. Segundo Bakhtin (2017[1970]), a literatura deve estabelecer uma relação estreita com a história da cultura e, por isso, ela deve ser interpretada na unidade da cultura

de uma época. Para Bakhtin, não devemos estudar a literatura isolada de toda a cultura da época em que ela foi escrita, mas também não devemos restringi-la à época de sua criação.

As obras literárias são alimentadas de séculos de cultura que a precederam e, por esse motivo, “uma obra remonta com suas raízes a um passado distante” (Bakhtin, 2017, p. 13). Paralelamente, Bakhtin (2017) defende que a obra literária não pode se delimitar ao contexto no qual foi forjada, pois ela sobreviverá nos séculos subsequentes. Ou seja, “[...] as obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensa e plena do que na sua atualidade” (Bakhtin, 2017, p. 14). Em outras palavras, Bakhtin nos diz que as obras literárias reverberam no tempo e constroem um diálogo entre pequenos tempos em um tempo maior: o tempo do autor dialoga com o tempo do leitor em uma dinâmica proporcionada pelo grande tempo da cultura.

Bakhtin (2017, p.14) atesta que “[...] tudo o que pertence apenas ao passado morre com ele”. No caso das grandes obras literárias isso não acontece, o que parece um paradoxo. Para o autor, tais obras possuem uma vida mais prodigiosa no post mortem do autor, período em que lhe são atribuídos novos sentidos e novos significados. Em vista disso, Bakhtin reitera em outra obra que “[...] não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (Bakhtin, 2011, p.410).

No diálogo que se estabelece entre os pequenos tempos, o tempo do leitor lança luz sobre o tempo do autor, esclarecendo questões que não estavam límpidas na época da escritura da obra literária. Por outro lado, a obra literária pode suscitar questões no leitor sobre o seu próprio tempo, levando-o a interpelar o presente a partir desses questionamentos. Ou seja, Bakhtin reconhece que existem várias temporalidades (pequenos tempos) que dialogam no Grande Tempo da cultura.

“Papai, então me explica para que serve a História”

Com a frase que dá título a este tópico, Marc Bloch, historiador francês de origem judaica e fundador da Escola dos Annales, começou sua *Apologia da História* ([1949] 2002), obra escrita enquanto Bloch militava na resistência francesa à invasão nazista e publicada postumamente pelo seu companheiro Lucien Febvre. Bloch foi capturado, preso, torturado e fuzilado pelos nazistas em 1944. Sua obra ficou inacabada, mas se tornou um clássico para o estudo da História. Foi a partir da pergunta feita pelo seu filho ao pai historiador que Marc Bloch escreveu uma defesa apaixonada e

apaixonante da História. O que a questão colocada pelo filho suscita, segundo Bloch, “não é nada menos do que o da legitimidade da história” (Bloch, 2002, p. 41).

Mas por qual motivo um historiador escreveria uma defesa da História? Assim como a Literatura, a História é alvo de constantes questionamentos quanto à sua utilidade. Não é incomum ver pessoas leigas se perguntarem para quê serve o estudo da História, taxando-a como dispensável, sem relevância ou até mesmo como algo inútil. Ocorre que esses questionamentos e reflexões não se restringem aos leigos, mas estão presentes em fervorosos debates entre os historiadores.

Começaremos o debate com o próprio Bloch. Na referida obra, o historiador francês propõe um deslocamento no fazer historiográfico: em vez de o historiador narrar os fatos cronologicamente – prática historiográfica tradicional –, o historiador deve partir de questões do presente para desvendar o passado. Isto é, são as questões que emergem do presente que conduzem o historiador para o passado. “Na verdade, conscientemente ou não, é sempre a nossas experiências cotidianas que, para nuançá-las onde se deve, atribuímos matizes novos, em última análise os elementos, que nos servem para reconstituir o passado” (Bloch, 2002, p. 66).

Bloch (2002) comprehende o estudo da história como um constante diálogo entre o passado e o presente, que são interdependentes um do outro. “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (Bloch, 2002, p. 65).

Lucien Febvre, cofundador dos Annales, escreveu no prefácio do livro de Bloch que “os documentos e os testemunhos “só falam quando sabemos interrogá-los” (Bloch, 2002, p. 27), comungando com a ideia de que o estudo do passado ocorre a partir de questões lançadas no presente. Marc Bloch e Lucien Febvre lançaram, assim, o constructo de “história-problema”, contrapondo-se à história factual praticada pelos historiadores positivistas. Febvre exorta os historiadores a agirem como problematizadores do passado e não como colecionadores de acontecimentos

Peço aos historiadores, quando vão ao trabalho [...] que jamais se comportem alegremente como colecionadores de fatos, como antes, quando bancavam os caçadores de fatos às margens do Sena. Que nos deem uma História, não uma História automática, mas, sim, problemática (Febvre, [1946]2011, p. 84).

Ao conceberem a história como uma resposta a questões que partem do presente, os fundadores dos Annales nos permitem deduzir que a leitura sobre o passado e o estudo da História nos proporciona uma compreensão melhor acerca do tempo presente. Cada relato histórico é, em essência, uma narrativa do presente. O passado adquire relevância e significado somente quando é examinado por meio de indagações que são pertinentes para aqueles que estão imersos no contexto específico do presente.

Reinhart Koselleck (2014) se apropria dos constructos de “espaços de experiência” e “horizontes de expectativa” para caracterizar e desenvolver, a partir da dialética entre esses dois conceitos, a noção de “consciência histórica”. Os espaços de experiência referem-se ao contexto sociocultural no qual as pessoas vivem. Para o autor, a experiência

[...] é um passado presente, cujos acontecimentos foram incorporados e podem ser recordados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional, como os modos inconscientes do comportamento que não devem, ou não deveram ainda estar presentes no saber (Koselleck, 2007, p. 338).

Por outro lado, os horizontes de expectativa indicam as projeções de futuro e as esperanças de uma sociedade em determinado momento. Segundo o autor em tela:

[...] se efetua no hoje, é futuro feito presente, aponta ao [...] não experimentado, ao que só se pode descobrir. Esperança e temor, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade formam parte da expectativa e a constituem (Koselleck, 2007, p. 338).

Em outras palavras, Koselleck aponta para uma centralidade do tempo presente. O estudo do passado e o conhecimento histórico se situam nessa relação dialética entre todo o passado que a humanidade herda e as projeções que a lançam para o futuro. Isso ocorre devido à natureza temporal dos seres humanos, que são, em grande parte, moldados por experiências passadas, ao mesmo tempo em que possuem a capacidade de planejar um futuro e atualizá-lo no presente.

O filósofo e hermeneuta Hans Gadamer, em diálogo com Koselleck, aponta que o conhecimento do passado e o estudo da História têm o potencial de despertar os sujeitos para a tomada de uma consciência histórica que, segundo o autor, assim pode ser definida:

Consciência histórica é uma posição reflexiva com relação a tudo que lhe é transmitido pela tradição. A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que chega do passado, mas, ao refletir sobre a mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a

fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se interpretação (Gadamer, 2006, p. 18-19).

Nesse sentido, Gadamer aponta que a capacidade de interpretar eventos e refletir sobre o entorno proporciona ao ser humano uma orientação mais eficaz diante dos desafios do cotidiano. Além disso, essa habilidade facilita a conexão entre determinados acontecimentos ou conflitos e experiências passadas, vivenciadas pelo indivíduo ou por gerações anteriores, e auxilia na busca das melhores soluções ou melhorias para os problemas e conflitos enfrentados no presente.

O historiador alemão contemporâneo Jörn Rüsen sistematiza uma “didática da história” a partir de uma matriz disciplinar, cujo primeiro princípio é a carência de orientação. Para o autor, as pessoas de forma geral se inquietam por uma carência de orientação e buscam no estudo do passado funções de orientação. Nesse sentido, “[...] pode-se identificar onde e como a ciência da história é dependente do contexto prático da vida dos historiadores e do público interessado em história” (Rüsen, 2001, p. 36).

De acordo com essa perspectiva a História tem uma influência na vida cotidiana das pessoas ao suprir em maior ou menor grau essa função de orientação na vida prática. Para Rüsen, “[...] É esse interesse o ponto de partida do pensamento histórico na vida prática cotidiana, ainda antes de se constituir como ciência” (Rüsen, 2001, p. 30). A história se constitui, portanto, como “[...] resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)” (Rüsen, 2001, p. 30).

Para Schmidt e Garcia (2005), na perspectiva de Rüsen, a consciência histórica estabelece uma conexão entre o ser (identidade) e o dever (ação) dentro de uma narrativa significativa. Essa narrativa utiliza os eventos do passado com o propósito de conferir identidade aos indivíduos com base em suas experiências individuais e coletivas, tornando compreensível o presente e projetando uma expectativa futura para essa atividade atual. Assim, a consciência histórica desempenha uma função prática ao proporcionar identidade aos sujeitos e conferir à realidade em que vivem uma dimensão temporal. Essa orientação temporal pode, intencionalmente, guiar a ação por meio da mediação da memória histórica.

Existe uma frase famosa que comumente é atribuída ao historiador inglês Peter Burke que diz o seguinte: “A função do historiador é lembrar a sociedade daquilo que ela quer esquecer”. Independente da exatidão da autoria da frase, ela ecoa uma concepção bastante enraizada entre os

historiadores: a História serve para lembrar inclusive aquilo que é desagradável lembrar e que algumas forças tentam jogar para debaixo do tapete do tempo. A função do historiador, portanto, é garantir por um lado que aquilo que merece ser lembrado não caia no esquecimento e, por outro, assegurar que seja lembrado aquilo que se esforçam para esquecer.

É muito comum nas pesquisas sobre governos e contextos autoritários que os historiadores utilizem essa máxima. Afinal, existe um caráter pedagógico em conhecer e compreender a nocividade da violação e cassação de direitos. “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça” foi um lema bastante utilizado durante o funcionamento da Comissão Nacional da Verdade, instalada em 2012 para investigar as violações de direitos ocorridas durante a Ditadura Militar do Brasil. Esse lema evidencia uma faceta didática da história.

Até este ponto falamos sobre vertentes que acreditam na possibilidade de um potencial formativo da História e que, portanto, justificariam a necessidade do ensino desta disciplina. Entretanto, há aqueles historiadores que negam qualquer utilidade do estudo da História. Não nos debruçaremos sobre esses autores especificamente, pois isso não enriqueceria nossa reflexão. Invariavelmente esses autores defendem que a História é pura fruição, deleite, curiosidade e prazer. Eles negam qualquer possibilidade de se aprender algo com o passado, colocando o estudo da História como uma prateleira de curiosidade.

De fato, a História não nos ensina algo prático e utilitário no sentido técnico. Sua capacidade formativa não é semelhante ao experimento químico feito em laboratório, por exemplo. Tampouco o aprendizado decorrente da leitura da História auxiliará os estudantes a construírem algo como em oficinas de robótica. No entanto, o estudo do passado forma os estudantes no sentido de compreender-se como sujeitos históricos, situados no tempo e no espaço, contribui para a formação de uma consciência histórica e, principalmente, permite uma compreensão mais completa do tempo presente.

Para encerrar este tópico, retomaremos Marc Bloch: “Decerto, mesmo que a história fosse julgada incapaz de outros serviços, restaria dizer, a seu favor, que ela entretém. [...] Pessoalmente, do mais remoto que me lembre, ela sempre me pareceu divertida” (Bloch, 2002, p. 43). Ou seja, não negamos a possibilidade de a história divertir e dar prazer. Muito pelo contrário, acreditamos que a escrita do historiador deve provocar essas sensações no leitor. O que defendemos é que a História não pode nem deve ser reduzida à simples fruição.

Literatura no Ensino de História

Diante de tudo o que foi exposto nos tópicos anteriores, podemos nos direcionar para a pergunta central: por que, então, integrar a Literatura no ensino de História? A interdisciplinaridade já desponta como primeira e principal justificativa. Gadotti (1999) salienta que a interdisciplinaridade emergiu no meio educacional como uma resposta à fragmentação disciplinar positivista, resgatando um diálogo entre as áreas de conhecimento, apesar de ainda não resgatar totalmente a unidade e totalidade. Contudo, acreditamos que as práticas interdisciplinares abrem caminho para a construção de um conhecimento mais totalizante, integral e holístico.

Cabe ressaltar que História e Literatura em muito se complementam e se ajudam mutuamente, mas se diferem e não se confundem. Abordar essas disciplinas de forma interdisciplinar pressupõe, também, compreender que elas são singulares e que cada uma tem suas especificidades. João Hansen, durante a mediação de uma conferência proferida por Chartier (2000), alertou para o equívoco de alguns pesquisadores que confundem História e Literatura, acreditando que ambas se baseiam em ficção. Chartier e a Escola dos Annales sabem bem que História e Literatura não se confundem, pois o historiador deve ser fiel ao real quando escreve sua narrativa, por melhor que seja sua capacidade estética na escrita. Ele não pode inventar o passado, devendo partir sempre dos indícios do real.

Já a Literatura, em contrapartida, até nos informa sobre o real, mas não pretende abonar-se exclusivamente nele. Para Chartier (1990), todo documento é uma representação do real, seja ele literário ou de outro gênero, pois sempre se embebe de elementos da realidade. Mas a particularidade da literatura é que ela não tem (e nem deve ter!) nenhum compromisso de fidelidade com a realidade. No sentido de distinguir o fazer historiográfico da escrita literária, Borges afirma que

Chartier considera que a distinção entre história e ficção, hoje em dia, tem se mostrado vacilante. Diferenciação que parece clara e resolvida, se aceitarmos que a primeira pretende realizar uma representação adequada do real que foi e não é mais, e a segunda, em todas as suas formas, “é um discurso que ‘informa’ do real, mas não pretende abonar-se nele” (Borges, 2010, p. 99).

Por outro lado, reconhecendo que a literatura não pode ser compreendida fora do contexto geral da cultura (Bakhtin, 2017) e que ela carrega em si uma herança secular da humanidade (Franchetti, 2009), devemos reconhecer, também, que a literatura é uma fonte privilegiada para remontar um passado que não existe mais, pois ela é capaz de capturar sutilezas e características de

uma época que documentos e objetos não são capazes de capturar. Segundo Borges, ao recorrermos à literatura como documento histórico fruto do seu contexto cultural, temos a possibilidade de acessar um imaginário social, colhendo informações referentes “[...] às formas de agir e comportar, de pensar e sonhar, de sentir e relacionar etc. próprias de um tempo, de um lugar e de um grupo social” (Borges, 2010, p. 106).

De fato, a obra literária tem esse privilégio de carregar em si as sutilezas de uma época. No entanto, é preciso saber interpelá-la. Borges (2010) nos alerta para não cairmos no erro de reduzir a obra literária a um mero estatuto documental. Dessa forma, o historiador ou o professor de História não devem utilizar a obra literária apenas no sentido estabelecido pelo autor. É preciso avaliar a obra também no sentido oposto ao que o autor desejou para capturarmos as vozes incontroladas que emergem do texto literário.

É preciso salientar que a Literatura nas aulas de História não deve servir apenas como um apêndice ou uma ilustração dos conteúdos estudados. Se articulada dessa forma, a integração Literatura-História estaria a serviço de práticas tradicionais e conteudistas de ensino. É preciso, antes de mais nada, entender que a Literatura tem suas próprias regras de funcionamento. “Devemos compreender que a ficção tem suas próprias regras de funcionamento, cujo potencial didático não se restringe ao de muletas ilustrativas que floreiam a exposição do docente” (Ferreira, 2021, p. 424).

Não se trata, em absoluto, de utilizar o texto literário como pretexto para a aquisição de conhecimento histórico, como advertiu Annie Rouxel (2012). Por isso insistimos em uma interlocução entre as duas áreas que devem respeito às particularidades do fazer historiográfico e do fazer literário.

Outra característica da integração entre Literatura e História que pode contribuir grandemente para a produção de conhecimento histórico é a capacidade que a literatura tem de produzir um senso estético no leitor. Ao ler, o leitor exercita e desenvolve sua capacidade imaginativa ao passo em que precisa montar as imagens e cenários na sua consciência. Para Franchetti (2009), a literatura “[...] abre um espaço enorme à projeção do leitor. “De fato, tudo depende da sua imaginação: a forma de um rosto, por mais pormenorizadamente descrita que seja, é uma para cada leitor” (Franchetti, 2009, p. 3).

No caso da História, a imaginação é tão importante quanto na Literatura. Isso ocorre porque o leitor não se encontra com o passado, mas com uma representação do passado descrita pelo

historiador. Não é possível reencontrar o passado tal qual ele se deu. Quando o leitor se depara com um texto de História, ele se depara com um passado que já não pode ser acessado, a não ser pelas fontes e vestígios. Por mais bem escrito e minuciosamente detalhado que seja o texto do historiador, caberá ao leitor recriar aquele tempo passado na sua consciência. Ao estudar a Revolução Francesa, por exemplo, caberá ao leitor/estudante imaginar as ruas de Paris, a Bastilha ou o Palácio de Versalhes. Cada leitor recriará esse cenário de forma singular. Ou seja, a capacidade estética, imaginativa e criativa são essenciais para o ensino de História. E acreditamos que o exercício da leitura literária refina a capacidade criativa, imaginativa e estética do leitor.

No contexto da Educação Básica, a interlocução entre Literatura e História poderá estar presente em atividades que contemplem, no dizer de Bittencourt (2008), um ensino de história mais relevante, crítico e engajador para os alunos. A autora também enfatiza a importância de contextualizar o ensino de História, por meio da aproximação entre os eventos históricos com questões contemporâneas e a realidade dos alunos. Isso poderá tornar o ensino mais relevante e envolvente, pois os estudantes perceberão com mais nitidez a aplicação prática do que estão aprendendo em suas próprias vidas.

Nesse sentido, atividades como as propostas por Moraes (2009, p.2), e tantas outras, certamente contribuirão para fortalecer o elo dialógico entre Literatura e História na sala de aula e para além dela, tais como:

[...] resumo do enredo e análise de personagens e situações escolhidas; levantamento de dados biográficos do autor e do contexto histórico e da história literária relativa à produção dos textos; interpretação do modo como os fatos históricos são representados na ficção; comparação com as narrativas historiográfica e literária sobre o mesmo tema.

Bittencourt (2004) também enfatiza a importância de incluir diferentes vozes e perspectivas na narrativa histórica. Isso envolve o reconhecimento das contribuições de grupos marginalizados e minoritários para a história, tornando o currículo mais inclusivo e representativo, acompanhando o movimento das correntes historiográficas mais recentes de se afastarem do modus operandi da historiografia positivista.

Alinhada à perspectiva apresentada, Pesavento (2005) também destaca que o ensino de História não deve se limitar a uma única narrativa, mas deve incluir diferentes vozes e pontos de vista, incluindo aqueles historicamente marginalizados, permitindo uma visão mais ampla sobre o passado.

Vale ressaltar também que para essa autora, a literatura é vista como uma fonte histórica que vai além dos registros factuais e fornece uma visão mais profunda das vidas e das sociedades do passado, ao afirmar que a “[...] Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos” (Pesavento, 2005, p. 82).

Até o presente momento abordamos apenas as contribuições da Literatura para o Ensino de História. Mas essa relação é dialética, e não unidirecional, pois a História também traz contribuições para a Literatura. A História pode subsidiar o leitor para a contextualização da obra literária, isto é, dar um contexto ao texto. Ao fazer algumas considerações sobre história e literatura na perspectiva bakhtiniana, Mineiro (2012) destaca que o autor russo sempre defendeu que a literatura é parte indissociável da cultura geral. Segundo a autora, Bakhtin “[...] concebe a literatura como elemento inextrincável do contexto histórico e cultural a despeito do qual a análise da produção literária estaria desprovida de seu sentido fundamental” (Mineiro, 2012, p. 81). Por conseguinte, podemos afirmar que a relação História–Literatura é uma relação de mão dupla, na qual as contribuições se dão mutuamente.

Considerações Finais

O cotejamento de textos em tela reforça a centralidade da literatura na formação humana, transcendendo seu papel para além do entretenimento superficial e consolidando-a como uma força intrínseca à evolução cultural e social da humanidade. Nesse sentido, os autores são unânimes em defender o caráter formativo da literatura.

Diante da análise empreendida acerca da relação entre História e Literatura, emerge a compreensão de uma interconexão complexa e enriquecedora entre essas disciplinas. O diálogo proposto entre historiadores no artigo evidencia a concepção da História não apenas como um relato cronológico de eventos passados, mas como um diálogo constante entre o presente e o passado.

A inserção da Literatura como elemento complementar ao ensino de História revela-se fundamentada na interdisciplinaridade, proporcionando uma abordagem mais totalizante e holística do conhecimento. A análise das obras literárias como documentos históricos contextualizados permite não apenas a compreensão de eventos passados, mas também a apreensão das nuances e características de uma determinada época.

Nesse contexto, a Literatura não deve ser encarada como mera ilustração ou apêndice aos conteúdos históricos, mas como uma fonte privilegiada para a reconstrução de um passado inacessível por outros meios. A capacidade estética da literatura, ao desafiar o leitor a exercitar sua imaginação na construção de cenários e personagens, converge de maneira sinérgica com a natureza imaginativa e interpretativa necessária ao estudo histórico.

Além disso, a relação entre História e Literatura é dialética, uma via de mão dupla. A História, ao fornecer contexto e substrato cultural enriquece a compreensão literária, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada das obras. Assim, a integração dessas disciplinas não apenas amplia as perspectivas de ensino, mas promove uma visão mais abrangente e enriquecedora do conhecimento humano.

Em síntese, a presente reflexão sustenta a importância da interdisciplinaridade entre História e Literatura, fundamentada na compreensão da História como um diálogo constante entre tempos e na capacidade única da Literatura de capturar a essência e as sutilezas de uma época. Essa abordagem, ao desafiar preconceitos disciplinares e promover uma visão integrada do conhecimento, contribui para a formação de uma consciência histórica mais rica e abrangente.

Defendemos, portanto, um ensino de História alicerçado em uma concepção interdisciplinar que promova diálogo com as diferentes disciplinas para construir um conhecimento mais amplo e total acerca do passado. No lugar da memorização, o ensino de História deve levar o estudante a refletir e problematizar o passado de forma crítica, estabelecendo relações entre o passado e o presente e pensando o futuro.

Referências

- BAKHTIN, M. A ciência da literatura hoje - Resposta a uma pergunta da revista Novi Mir. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 9-21.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BLOCH, M. **Apologia da história**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. Debate: literatura e história. **Topoi**. v. 1, n. 1, p. 197-216, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/QZRqTbVPF8H4sXPyP4RQ7M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 maio 2022.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

FERREIRA, A. G. Literatura e violência no ensino de História. **Em Tempo de Histórias**. n. 39, p. 410-427, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/39625>. Acesso em 13 out. 2023.

FICHTNER, B.; FOERSTE, E.; CARVALHO, L. Q.. Literatura na escola: questões sobre práxis literária docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 19, n. 60, p. 112-134, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradostacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10653>. Acesso em: 10 jul. 2023.

FRANCHETTI, P. Ensinar literatura para quê?. **Desenredos**. n. 3, 2009. Disponível em: http://desenredos.dominotemporal.com/doc/dEsEnrEdoS_01.pdf. Acesso em 15 ago. 2023.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

MORAES, D. Z. Literatura e História na escola: aprendizagens e desafios mútuos. **Anais do SIEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ROUXEL, A. Práticas de leitura. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 272-283, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2023.

SCHMIDT, M. A. S.; GARCIA, T. M. F. B.. A formação da consciência histórica e o cotidiano em aulas de História. **Caderno CEDES**. v. 25, n. 67, p. 297-308, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 4 nov. 2023.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RÜSEN, J. **Teoria da história**. Curitiba: UFPR, 2015.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 81-90.

CANDIDO, A. O direito à literatura. **O direito à literatura**. In: LIMA, Aldo de (Org.). Recife: UFPE, 2012.

FEBVRE, L. Face ao vento. **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011. p. 75-85.

MINEIRO, I. B.. Considerações sobre história e literatura em Bakhtin. **Respostas a Bakhtin**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2012. p. 81-92.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em 29 nov. 2023.

Licença Creative Commons – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CCBY-NC4.0)

Como citar este artigo:

CARVALHO, Letícia Queiroz; COELHO, Luiz de Souza Porto. Literatura e ensino de história para quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 22, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1362>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições individuais: Conceituação, Metodologia, Recursos, Software, Visualização, Curadoria dos Dados, Investigação, e Escrita – Primeira Redação: Letícia Queiroz de Carvalho e Luiz de Souza Porto Coêlho. Análise Formal, Administração do Projeto, Supervisão, Validação, e Escrita – Revisão e Edição: Letícia Queiroz de Carvalho.

Declaração de uso de Inteligência Artificial: Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram o Gemini 2.5 Pro (Google) e o GLM 4.5 (Z.ai), em setembro de 2025, exclusivamente para apoio na verificação gramatical e de coesão textual. Após o uso dessas ferramentas, os autores revisaram e editaram integralmente o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação.

Revisores: Soraya Ferreira Pompermayer (Revisão de Língua Portuguesa e ABNT)

Sobre os autores:

LETÍCIA QUEIROZ DE CARVALHO é doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

LUIZ DE SOUZA PORTO COÊLHO é mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Recebido em 23 de maio de 2024
Versão corrigida recebida em 27 de novembro de 2024
Aprovado em 08 de dezembro de 2025

