



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Fernando Lourenço Ferreira Santos

**Experiência histórica e literatura em tempos de pandemia: contribuições ao
Ensino de História**

São Gonçalo

2021

Fernando Lourenço Ferreira Santos

Experiência histórica e literatura em tempos de pandemia: contribuições ao Ensino de História

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha Silva

São Gonçalo
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S237 Santos, Fernando Lourenço Ferreira.
Experiência histórica e literatura em tempos de pandemia: contribuições ao Ensino de História / Fernando Lourenço Ferreira Santos. – 2021.
115f.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Pinha da Silva.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Literatura e história – Teses. I. Silva, Daniel Pinha da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fernando Lourenço Ferreira Santos

Experiência histórica e literatura em tempos de pandemia: contribuições ao Ensino de História

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 21 de dezembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Márcia de Almeida Gonçalves

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Henrique Estrada Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica -RJ

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Aos Inumeráveis, mães, pais, avôs e avós, netos, filhos, amigos, órfãos, vítimas...
Às Famílias enlutadas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à minha família, em especial à minha mãe, Vanice, que sempre foi a minha maior incentivadora, obrigado por ser meu abrigo acolhedor em todos os momentos e por acreditar em mim quando eu mesmo nem acreditava.

À minha tia Vera, pelo apoio e carinho em toda a minha trajetória.

Aos amigos de longa data, Luiz Penido (Meu Preto) e Tais Dutra (Meu fechamento), que tiveram papel fundamental para elevar o moral e trazer alegria nos momentos de lazer, conversas e viagens.

À Marcelle (Cléo) que apesar dos encontros e desencontros que a vida nos proporcionou, foi capaz de despertar o melhor que tinha dentro de mim.

Aos professores do ProfHistória, com os quais tive o privilégio de aprender muito durante esse percurso.

Aos professores Márcia Gonçalves e Henrique Estrada, pelas contribuições dadas durante a banca de qualificação e a leitura e compartilhamento de ideias sobre esse trabalho.

Ao professor Daniel Pinha, por ter aceitado o desafio de ser meu orientador no meio do percurso. Obrigado pelo apoio e por sempre ter sido uma voz de incentivo, desde o início acreditando nesse projeto que se materializou essa dissertação.

Aos colegas da turma ProfHistória UERJ 2018, pelo companheirismo e, sobretudo, pelo clima descontraído que sempre mantivemos durante as aulas e as melhores resenhas nos intervalos para o café. Aqui agradeço, em especial, à Henrique, Priscilla, Thaisa e Susanna (sem você, provavelmente não teria terminado esse mestrado).

E por último, agradeço à literatura, companhia preciosa para tempos difíceis.

RESUMO

SANTOS, Fernando Lourenço Ferreira. *Experiência histórica e literatura em tempos de pandemia: contribuições ao Ensino de História*. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Com o propósito de atender os requisitos do Mestrado Profissional em Ensino de História, apresentamos a construção de uma sequência didática que estabelece o diálogo furtivo entre a sala de aula e o campo de pesquisa do Ensino de História, utilizando a literatura como elemento fundamental no elo entre o vivido e o lido, o real e o ficcional. Essa pesquisa discorre sobre os caminhos e possibilidades de uso de atributos da narrativa ficcional em uma aula de história, trazendo como objeto de estudo e plano de fundo a pandemia de covid-19. Para tanto, fez-se necessário refletir sobre a aplicabilidade de união de duas narrativas que em si são bastante díspares, mas que na prática se mostraram irmãs para a construção dessa mediação pedagógica. A partir de uma vasta exposição teórica e de um mergulho imersivo na obra de Albert Camus e José Saramago, pudemos tirar o substrato de uma literatura pandêmica, em tempos de pandemia, e construir como produto final desta dissertação, essa sequência didática, que pense as relações de ensino entre história e literatura, elementos de verossimilhança, razão e sensibilidade e a produção de uma oficina de crônicas literárias. Esse presente trabalho tem a humilde pretensão de ser um suporte pedagógico para professores de História da educação básica e a todos os profissionais de educação.

Palavras-chave: Ensino de História. Literatura. Pandemia. Sequência Didática.

ABSTRACT

SANTOS, Fernando Lourenço Ferreira. *Istorical experience and literature in times of pandemic: contributions to History Teaching*. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

In order to meet the requirements of the Professional Master's Degree in History Teaching, we present the construction of a didactic sequence that establishes a furtive dialogue between the classroom and the research field of History Teaching, using literature as a fundamental element in the link between the lived and the read, the real and the fictional. This research discusses the ways and possibilities of using fictional narrative attributes in a history class, bringing the covid-19 pandemic as an object of study and background. Therefore, it was necessary to reflect on the applicability of the union of two narratives that in themselves are quite different, but which in practice proved to be sisters for the construction of this pedagogical mediation. From a vast theoretical exposition and an immersive immersion in the work of Albert Camus and José Saramago, we were able to extract the substrate of a pandemic literature, in times of pandemic, and build as a final product of this dissertation, this didactic sequence, which thinks about the teaching relationships between history and literature, elements of verisimilitude, reason and sensitivity and the production of a literary chronicles workshop. This present work has the humble intention of being a pedagogical support for History teachers of basic education and for all education professionals.

Keywords: Teaching History. Literature. Pandemic. Following teaching.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	ENTRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS: ZONA DE FRONTEIRA	15
1.1	Narrativa histórica e narrativa literária: zona de fronteira	15
1.2	Entre literatura e história: aproximações e diferenças	21
1.3	Os caminhos da narrativa literária no ensino de história	26
1.3.1	<u>Razões e sensibilidades</u>	32
1.3.2	<u>Verossimilhança</u>	33
2	A LITERATURA COMO OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO DE HISTÓRIA: AUTOR, OBRA E LUGAR DE FALA	37
2.1	Por uma outra abordagem da literatura no ensino de história	38
2.2	O autor, sua obra e o seu lugar de fala	45
2.2.1	<u>Sobre Camus e <i>A peste</i></u>	47
2.2.2	<u>Sobre Saramago e o <i>Ensaio sobre a cegueira</i></u>	54
3	EXPERIÊNCIA DA PESQUISA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	61
3.1	A sequência didática	66
3.1.1	<u>A sequência didática e o objeto de estudo: A pandemia</u>	70
3.1.2	<u>Aula 1: “debate sobre a pandemia e a nossa experiência”</u>	72
3.2	Iniciando a leitura	81
3.2.1	<u>Aula 2: “Leitura das fontes: Fragmentos da Literatura Pandêmica: Entre razões sensibilidades”</u>	82
3.2.2	<u>Aula 3: “Leitura das fontes: Fragmentos da Literatura Pandêmica: Verossimilhanças”</u>	91

3.2.3	<u>Aula 4: “Oficina de criação literária: A produção de crônicas - Entre a literatura e a experiência pandêmica.”</u>	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O nascedouro dessa dissertação se insere em um momento muito peculiar para o seu desenvolvimento. O mundo vive hoje um cenário a parte em toda a sua história. desses momentos que ficarão gravado no imaginário social e nos livros por muito tempo e mobilizará o interesse de milhares de pessoas pelo fato histórico bem como pelos seus desdobramentos. Esse fenômeno é o surgimento da pandemia de Coronavírus/ Covid-19, que desde o final de 2019 vem afligindo uma drástica fissura na sociedade global e até esse momento se mostra longe de uma solução final.

Diante da maior crise social vivida pela humanidade no século XXI, a pandemia de Covid-19 expôs ao mundo nossas vulnerabilidades. Em termos humanos ela não encontra paralelos na história recente. Seu poder de transformação político, social, econômico e cultural é algo que excede as nossas próprias capacidades interpretativas. Entender esse fenômeno e os seus desdobramentos é, na atual conjuntura, objeto de estudo e preocupação de muitos profissionais da área da saúde, cientistas, economistas, estudiosos da área social, historiadores, entre outros.

Cada um desses profissionais busca na sua expertise elaborar modelos explicativos e parâmetros que compreendam a melhor forma de lidar com as crises de saúde pública, crise econômica e crise social que estamos enfrentando e que viremos a enfrentar. Utilizando as ferramentas que tem à disposição em suas áreas, esses estudiosos projetam em suas pesquisas caminhos e alternativas que muitas vezes se apropriam de experiências do passado para entender o presente e construir o futuro.

Observador vivo desse momento de nossa história, como professor de história e mestrando na área de ensino de história, e entendendo que esta é e será uma realidade que afligirá toda a nossa sociedade, não poderia me furtar de ter a pandemia como um dos objetos desse estudo. A pandemia não se trata de tema na nossa pesquisa em si. Por exemplo, não cabe a esse trabalho fazer um estudo da história das epidemias que assolaram nossa civilização, mas ela trará o componente central no recorte espaço temporal desse trabalho e fio condutor de toda a nossa narrativa.

Esta dissertação, destarte, relaciona-se a um contexto de grandes mudanças e incertezas e se dedicará atentamente a entender seus reflexos, considerando um olhar da história e do ensino de história e, além disso, trazendo como ferramenta de análise a literatura. Alinhar o tempo presente com a construção histórica e literária do passado faz-se caminho

necessário para estabelecer projetos de futuro. Portanto, esse trabalho tem como objetivo atravessar duas chaves analíticas o qual tem como cerne o potencial da literatura. Primeiro, o texto literário como elemento chave para pensar a nossa experiência dentro dessa relação entre o lido e o vivido; e segundo, as capacidades do texto literário no enfrentamento da crise e a construção de uma projeção de futuro aos alunos em sala de aula.

Em tempos de Coronavírus, nunca a literatura se fez tão necessária! As palavras de Michel Butor, escritor francês, fazem todo sentido nesse momento “A literatura sempre tem a ver com a realidade. Quando a realidade é mais difícil, geralmente é o momento de fazer a grande literatura. São momentos em que a literatura é mais necessária porque é preciso mudar a realidade”.¹ Nesse sentido, a experiência literária não tem a pretensão de curar as dores do mundo, mas certamente, a ela se presta o papel de iluminar os caminhos.

Neste momento em que nos pegamos a pensar sobre a nossa sobrevivência, não mais como indivíduos, mas com espécie, é necessário um olhar para trás. Buscar por meio da História ou das histórias, narrativas simbólicas que nos proporcionem prazer na leitura, ao mesmo tempo em que nos permitam a reflexão do que está posto e o que está por vir. Ao nos depararmos, através da literatura, com os dramas e tragédias que também são as nossas, emana uma espécie de espelho entre o real e o ficcional, e nesse encontro, nesse exercício de empatia, nos tornamos mais humanos.

Muitos escritores, dos mais diferentes gêneros e estilos, se debruçaram em suas obras a tratar de temas que envolvam situações extremas, mundos distópicos, grandes catástrofes naturais ou sobrenaturais, situações de colapsos estruturais da sociedade e pandemias das mais diversas, seja as já conhecidas por nós, seja as que surgem da mente do próprio autor. Esse tipo de narrativa sempre chamou muita atenção dos leitores, não à toa, autores renomados escreveram grandes clássicos que trazem presente em suas histórias esse universo.²

É fato que, a civilização em vários momentos de sua história enfrentara situações extremas, entre elas, as geradas por grandes epidemias de saúde pública, que ora afetavam áreas geográficas mais restritas, ora afetavam o mundo todo. Não é à toa que ataques de doenças infecciosas tenham marcado, ao longo dos séculos, o nosso imaginário. Os livros sobre pandemias sempre ocuparam um espaço importante na história da literatura ocidental e

¹ Entrevista ao jornal Folha de São Paulo, na coluna *Folha de S. Paulo Ilustrada* em 16/04/2005. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1604200509.htm>.

² Para a leitura de livros sobre o universo sobre o contexto da pandemia: Ver: BOCCACIO, Giovanni. *Decamerão*; BROOKS, Geraldine, *Um ano de milagres: Um romance dos tempos de peste*; DEFOE, Daniel, *Um diário do ano da peste*; JOHNSON, Steven. *O mapa Fantasma*; NAVA, Pedro, *Chão de Ferro*; POE, Edgar Allan, *A máscara da morte rubra* (conto); PORTER, Katherine Anne, *Cavalo pálido, pálido cavalo*; ROTH, Phillip, *Nêmesis*; SHELLY, Mary. *O Último Homem*; entre outros.

os seus autores buscam através dos códigos narrativos da ficção, encontrar uma trama literária que tente engendrar, se não alguma explicação, pelo menos comentários políticos sobre como os seres humanos respondem às crises de saúde pública e maneiras de processar as emoções através da experiência humana do pânico, do horror e do desespero.

Tendo como referência tudo que foi exposto até aqui, nossa dissertação parte da análise de textos literários que se tornaram grandes obras da ficção na problematização das temáticas que envolvem um cenário de pandemia, desestruturação social e assuntos relacionados à natureza do destino e da condição humana. A análise tem como objetivo estabelecer uma interpretação didática para as aulas de história, construindo uma ponte entre a narrativa literária e a narrativa histórica, ao mesmo tempo em que utiliza o potencial da literatura para pensar a nossa experiência no tempo e propor fundamentos aos alunos para pensar a sua relação com o futuro. As duas obras que serão utilizadas nesse percurso são: *A peste*, de Albert Camus e *O ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago.

Algo fundamental para nós que é de interesse na análise dessas duas obras selecionadas se dá a partir de como podemos construir uma espécie de zona proximal entre o real (vivido) e o ficcional (produzido), entre a experiência real dos nossos alunos no contextual atual e as figurações e representações dos romances no cenário pandêmico. Entre tantos elementos que poderíamos selecionar das obras, a escolha se deu por mobilizar dois conceitos chaves para o conhecimento do saber escolar no elo entre as das disciplinas de história e literatura: Razão e sensibilidade e Verossimilhança.

Para entender a produção de sentido por parte dos alunos, num ambiente de sala de aula, de uma aula de história desses dois conceitos mobilizados através da experiência com a literatura iremos usar temas que conversam aos dois livros e que nos parece ser uma grande preocupação dos autores dos livros. Dentre esses temas a serem destacado estão algumas possibilidades de chaves analíticas, entre elas: A chave de civilização moderna e progresso, numa perspectiva de entender em que lugar estamos, que civilização e que progresso é esse? ; A chave da Solidão e do Exílio, que se materializam pela perspectiva da quarentena e do isolamento social; A chave da condição humana, na forma como que encaramos o cenário posto, nossas possibilidades e nossos limites; e por último a chave do tempo e das expectativa, do passado, do presente e do futuro, a partir das nossas experiências e das narrativas mobilizadas como podemos nos capacitar a entender o que será o porvir?

Algumas discussões acadêmicas a tempos vêm apontado para a dificuldade com que professores de história se deparam no processo de ensino e aprendizagem da disciplina, no que concerne a promover um ensino que consiga despertar nas crianças e adolescentes o

interesse em aprender os conhecimentos históricos. O pouco interesse e a consequente desvalorização desta disciplina escolar, têm se apresentado como verdadeiro desafio para os professores que, revestidos de sua formação acadêmica na licenciatura em História, vão para a sala de aula da Educação Básica com a missão de lecioná-la.

Com o objetivo de propor alternativas para essas dificuldades e buscar soluções para o distanciamento entre o ensino acadêmico e o ensino escolar o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) nasce para estreitar esses laços e proporcionar uma formação continuada aos docentes de História da Educação Básica. Com o objetivo de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino, busca-se na formação continuada dos professores um caminho para a inovação em sala de aula, alinhado a uma formação crítica e responsável que permita uma reflexão acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes na nossa sociedade contemporânea.

Um dos nossos primeiros percursos nessa trajetória de escrita da dissertação passou por buscar referenciais que fundamentaram esta pesquisa. procurou-se encontrar trabalhos voltados para o ensino de História, que investigaram a literatura (em suas várias formas literárias), enquanto proposta metodológica, com o intuito de mapear um panorama da relevância da questão no debate acadêmico e embasar teoricamente as nossas discussões. Dito isso, foi percebendo a importância que esse recurso tem na produção de outros trabalhos, que trago abaixo algumas indicações de dissertações disponíveis que em maior ou menor grau ajudaram muito no que iremos ler adiante.

Como efeito do caminho do trabalho científico, a busca por referências teóricas que embasam nossos trabalhos acadêmicos, alicerçados em pesquisas anteriores é um dos nossos principais recursos, e se comportam como verdadeiras âncoras de conhecimentos – e não poderia me furtar de dedicar esse agradecimento aos colegas. Nesse sentido, ao mapearmos as 408 dissertações disponíveis no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, dez dissertações eram voltadas para a temática do ensino de história pautado pelo viés do literário em suas várias acepções.³

³ Entre as dissertações estão: AZEVEDO, Edson Guimarães. **As muitas vidas de Carolina Maria de Jesus: O uso da autobiografia no ensino de relações étnicas raciais**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2018; CARVALHO, Raul Costa de. **Ensino de história, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis**. Rio Grande do Sul, 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016; COSTA, Ronie França. **Literatura de cordel e Ensino de História: Diálogos e possibilidades no ensino fundamental**. São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal de São Paulo, 2021; COUTO, Cristiane Oliveira. **Contos da África Lusófona: Fontes literárias para o ensino de história**. Rio de

Entre as dissertações supracitadas a pesquisa desenvolvida por Lucialine Duarte Silva Viana como trabalho Final do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na Universidade Federal de Piauí (UFT-PI), com o título: “Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógico no ensino de história” foi fundamental na nossa trajetória. Foi um trabalho desenvolvido a partir da análise produção de conhecimento histórico de uma turma da 3ª série, do Ensino Médio que teve como fonte empírica, desse exercício de construção de saberes históricos, via uso da literatura.

Nesse trabalho, a autora aborda às relações entre História e Literatura, e destaca as atuais discussões sobre essas duas modalidades de representação da realidade, por meio das peculiaridades de suas narrativas. Ela também, na experiência mais prática de sua pesquisa descreve o processo de preparação da turma, para a aplicação do procedimento didático proposto e, seguindo reflexões de estudiosos da chamada Educação Histórica, analisa as narrativas, produzidas pelos discentes, sobre os traços de historicidade, vislumbrados nas fontes literárias trabalhadas, no qual fica evidente uma preocupação em explorar conceitos-chaves que serão fundamentais no nosso trabalho, entre eles: Sensibilidades, Verossimilhanças, Autor e seu lugar de fala, Empatia histórica e Tempo.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo intitula-se “Entre narrativas históricas e literárias: zona de fronteiras” e está dividido em três tópicos e dois subtópicos em que fazemos um breve debate sobre narrativas (históricas e literárias), trazendo ao debate, autores e suas contribuições para se pensar a narrativa literária e a narrativa histórica numa espécie de zona de fronteira de contribuição mútua para o desenvolvimento da escrita e do ensino de história, de forma a entender o percurso traçado

Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2018; Ferreira Grace Kelly. **Folhetos do acontecido: Literatura de cordel e sua função no ensino de história.** Maringá, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Estadual de Maringá, 2018; MENDES, Cristiano Aparecido, **A escola pública como palco de uma guerra não declarada: o discurso anticordial do RAP e da literatura no Ensino de História,** São Paulo, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal de São Paulo, 2021; MOTA, Sara Cesar Brito. **Sequência didática para uma educação antirracista e em perspectiva decolonial: conceitos fundamentais, roteiro urbano e fontes literárias.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020; MOURA, Alex de Oliveira. **A linguagem poética no Ensino de História como potencial poesia.** Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2020; SANTOS, Andreia Aparecida dos. **A literatura de Carolina Maria de Jesus no Ensino de História: Uma sequência de atividades didáticas a partir da obra “Quarto de despejo” (1960).** Paraná, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) – Universidade Estadual do Paraná, 2020 e VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos: uma proposta didático-pedagógico no ensino de história.** Tocantins, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). Universidade Federal do Tocantins, 2016. Disponível em: <https://profhistoria.com.br/articles>

pela historiografia e o ensino da história pelos usos e caminhos da narratividade, em especial a narrativa literária. Nossa outra intenção nesse capítulo é propor uma atuação no plano de aplicação da narrativa literária em sala de aula por professores de história que contribua no processo de ensino-aprendizagem, explorando o uso das linguagens narrativas (literárias) como fonte empírica para a sala de aula, propondo uma aproximação da narrativa histórica e da narrativa literária.

O capítulo dois: “A literatura como objeto de estudo do ensino de história: Autor, obra e lugar de fala” subdividem-se em dois tópicos e dois subtópicos e mais uma vez tem a pretensão de levar a cabo duas discussões. O primeiro é apresentar novos caminhos e possibilidades de trabalhar a literatura em sala de aula para além dos usos tradicionais que tanto História, quanto Literatura utilizaram na construção curricular de suas disciplinas e o segundo é promover uma apresentação dos autores (Camus e Saramago), suas obras (*A peste* e *Ensaio sobre a cegueira*) e os seus lugares de fala, o potencial pedagógico das obras selecionadas e as contribuições dos autores no percurso didático que iremos propor.

No capítulo três chamado de “Experiência da pesquisa: Sequência didática literária como instrumento para o ensino de história” é composto por um tópico e 4 subtópicos em que o objetivo principal das discussões é descrever a etapa do procedimento metodológico proposto nessa pesquisa: a produção de uma sequência didática sobre os caminhos e possibilidade da literatura em sala de aula de história. Ao idealizarmos essa sequência didática temos como proposta realizar um encontro entre realidade e ficção com o objetivo de perceber de que forma a experiência pandêmica foi sentida e como os alunos criaram um sentido de consciência histórica a tudo isso e a partir dessa percepção estimular uma compreensão sobre as verossimilhanças que existem entre a trama ficcional e a trama real e cativar uma percepção pela via das sensibilidades entre o texto e o contexto por parte dos alunos que possibilite um pensar historicamente pela chave da reflexão literária sobre situações passadas para pensar a historicidade do tempo presente e ampliar projeções de futuro.

“Não há quem goste de ser número gente merece existir em prosa”

1 ENTRE NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS: ZONA DE FRONTEIRAS

Nesse primeiro capítulo buscaremos compreender brevemente o debate sobre a narrativa literária no ensino de história, pontuando algumas das principais ideias de autores que já se dedicaram a fazer uma reflexão sobre o tema, de forma a alimentar as bases para um percurso que iremos desenvolver. O que proponho como conclusão, porém, na verdade é um convite a uma reflexão mais abrangente, cujo desenvolvimento necessariamente extrapolaria as dimensões do presente texto.

A ideia é pensar a narrativa literária e a narrativa histórica numa espécie de zona de fronteira de contribuição mútua para o desenvolvimento da escrita e do ensino de história a recorrer ao uso da narrativa literária como fonte histórica para compor sua aula, direcionando o professor-pesquisador para o entendimento do seu lado multifacetado, na medida em que ela é observada e sentida de diferentes formas pelos alunos e por todos nós. Afinal, a literatura é capaz de trazer novos mundos, estimular a imaginação.

O distanciamento e aproximações entre as duas disciplinas movimentaram debate refinado e consolida-se numa reflexão de grandes autores que será objeto desse capítulo, onde traçaremos os principais embates em torno da natureza da narrativa enquanto elemento do ofício do historiador, enquanto o fazer história.

Assim, mobilizaremos dois questionamentos centrais. O primeiro será um debate teórico, de forma a entender o percurso traçado pela historiografia e o ensino da história pelos usos e caminhos da narrativa literária. E o segundo ponto uma proposta de atuação no plano de aplicação dessa abordagem narrativa em sala de aula por professores de história que contribua no processo de ensino-aprendizagem, explorando o uso das linguagens narrativas (literárias) como fonte empírica para a sala de aula.

1.1 Narrativa histórica e narrativa literária: zona de fronteira

As palavras de Marc Bloch (2001). nos apresentam uma certeza: “A história é uma ciência em construção” A construção dessa disciplina como ela hoje se apresenta, é fruto de intensos debates e reformulações de métodos, interpretações e paradigmas entre correntes historiográficas e campos de saber. De Heródoto aos dias atuais, os questionamentos acerca

de como podemos conferir cientificidade, objetividade e credibilidade à escrita da história são discutidas entre vários teóricos. Esses embates reverberaram também nos debates sobre o ensino de história, na medida em que influenciaram na formação e na prática docente dos profissionais de ensino.

A história ainda no século XIX, buscava uma disciplinarização como elemento de construção da concepção moderna de história e na busca de um estatuto de cientificidade. Deste modo, se criou um processo de autonomização em relação à arte que colocava em dois polos distintos o romancista histórico clássico e o historiador de ofício. Essa ideia fica bem clara nas palavras de Peter Burke:

A fronteira entre história e ficção foi relativamente (falta alguma palavra aqui) durante esse período. [...] Historiadores profissionais, na era de Ranke e seus discípulos, se restringiram a narrativas de grandes eventos e aos feitos de grandes homens. Por sua vez, os romancistas históricos clássicos não interferiram em interpretações correntes da história, e menos ainda em grandes eventos; ao contrário, aceitaram-nos como verdadeiros. Romancistas tinham licença para inventar personagens menores, ilustrando os efeitos de grandes mudanças históricas num nível local ou pessoal (BURKE, 1997, p.112).

Nesse embate de campos distintos, a história procurou se abster de características como subjetividade, fantasia e ficção, fugindo ao máximo de qualquer narrativa romântica – muito presente na discussão literária. No método histórico havia, então, uma necessidade de uma escrita “mais confiável”, que pretendesse ser o mais objetiva possível, sem as interferências do autor. O historiador deveria ser capaz de, através dos fatos dos passados e baseado numa ampla documentação, construir uma verdade histórica (BENZAQUEN, 1998).

Convêm-nos aqui, exposto brevemente as raízes desses distanciamentos, falarmos dessa aproximação. Parece não haver discordância na historiografia ao considerar que os anos de 1970 e 1980 mobilizam esse significativo deslocamento. Vindo na esteira de um amplo movimento de renovações e práticas historiográficas tributárias a Nova História e a História Cultural.

Segundo Pesavento (2004) a história cultural vai abrir novas possibilidades para ampliar a pesquisa e as relações sujeito-objeto oferecendo maiores acervos de temas e métodos. Outro fenômeno importante que se insere em cena e começaria a ser observado nos anos finais do século XX é o retorno da narrativa denominado – *linguistic turn*. Aos defensores dessa virada linguística, os problemas relativos ao conhecimento seriam entendidos apenas por meio dos aspectos linguísticos do discurso. A história, a partir dessa abordagem começa a ser questionada e receber inúmeras críticas quanto ao seu valor, sendo enquadrada apenas como uma mera escrita ficcional. É a partir desse momento que o

historiador iniciava uma maior conscientização sobre o valor da sua escrita e o potencial problematizador da sua linguagem, passando a história a olhar de forma mais densa para seu aspecto linguístico.

Se em um primeiro momento, na vertente positivista, buscava-se a primazia da imparcialidade na produção historiográfica, agora acreditava-se na impossibilidade de suprimir os elementos subjetivos da história na escrita e no trabalho do historiador. A objetividade histórica é posta em xeque e começa a se perceber que a história nada mais é do que uma invenção daquele que escreve. Nas palavras de Pesavento “mais do que isso, sendo as representações discursivas, o historiador se valeria das mesmas estratégias tropológicas das narrativas usadas pelos romancistas ou poetas” (PESAVENTO, 2004, p. 37).

Um dos principais marcos na percepção de que era preciso posicionar um retorno da narrativa na historiografia foi a publicação de texto “*The revival of narrative*” do historiador britânico Lawrence Stone, no qual ele questiona os “novos” modelos e métodos desenvolvidos durante o século XX que se preocupavam em fazer uma análise apurada dos dados a partir das fontes, ao passo que se distanciava da descrição e da narratividade. De forma que os textos produzidos por historiadores causassem um maior afastamento do público em geral e passasse apenas e serem escritos dentro do seu próprio campo de pensadores, cada vez mais textos que eram escritos para responder as necessidades de sua própria classe.

Hartog em seu texto “*A arte da narrativa histórica*”, também considera que a história-narrativa trará mais destaque os indivíduos e os acontecimentos. Porém, ao contrário de Stone, o uso da narrativa na história não se limita a esses dois elementos e, se apropriando de Paul Ricoeur, vai na direção de que a história seria uma narrativa entre outras e que não haveria um regresso da narrativa ao campo da história como supunha Stone. Para Hartog, a narrativa também pertence a história e a partir dela se conduz um sentido (HARTOG, 1998).

O ressurgimento da narrativa vem na esteira da desilusão generalizada como o modelo determinista econômico de explicação histórica e na busca por um processo que fosse norteado pela busca de uma história que encontrasse uma face mais humana, em reação à macro-história, à história quantitativa e ao determinismo. Para Carvalho as ideias trazidas por Stone sobre o regresso à narrativa são tributárias de uma história que pretende estudar os homens em circunstâncias, ao invés de uma investigação das circunstâncias dos homens, destacando que a escrita narrativa seria uma forma de privilegiar mais o indivíduo, trazendo certos benefícios à cidadania, uma vez que conceberia o ser humano como um agente da história (CARVALHO, 1997). Esse momento permitiu aos estudiosos da literatura implementarem uma série de críticas e de certa forma associações ao método do fazer literário

e do fazer histórico. Durante muito tempo os historiadores criticavam a literatura e o fato de o relato passar por filtros de memórias. No entanto, o texto histórico também é imerso por interpretações dos dados que construirão sua narrativa, dando um aspecto de subjetividade ao seu texto. Essa reconstrução do passado feita pelos historiadores na busca de montar o quebra cabeça dos fatos e remontar os acontecimentos passam necessariamente pelo filtro do conhecimento e a experiência prévia desse estudioso.

Michel de Certeau (1982) é outro historiador que defende a existência de elementos ficcionais na produção historiográfica. O teor subjetivo da escrita da história pertence a operação historiográfica para além das regras de método científico da disciplina. Ele afirma que a história não irá produzir resultados exatos e que as subjetividades serão reconhecidas no espaço entre o “dado e o criado” de uma pesquisa composta pelo lugar (um meio, o espaço, uma profissão), pelo procedimento (as práticas científicas, uma disciplina, um método) e o texto.

É dessa operação que os historiadores buscam os mecanismos que configuram a validade de seus trabalhos no meio acadêmico e que comprovam as intenções de seus resultados. A produção historiográfica é, portanto, muito mais um desenvolvimento de lugares, instituições e sociedades de estudos que se desenvolvem em torno de uma temática dita científica/ disciplinar, que ditam as doutrinas, métodos e linguagem para melhor responder as intencionalidades subjetivas de seu grupo. Para Certeau haveria, assim, uma articulação entre o discurso e o real, onde a escrita da história se inscreve como uma ficção ou fabricação do passado (CERTEAU, 1982, p. 71-73).

Tentando abordar o que está nas entrelinhas da narrativa Paul Ricoeur em seu célebre livro *Tempo e narrativa* propõe uma abordagem diferente ao instigar as motivações por trás dos historiadores. Levando em conta os fatos dispostos em uma sequência em que o diálogo do narrador presente ofereceria uma leitura sobre o passado para uma reflexão de futuro ele deixa claro que esse processo revelaria a imaginação do historiador na sua escrita, na medida que ele não é testemunha ocular dos acontecimentos.

Na perspectiva de Ricoeur, uma narrativa histórica seria:

“Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova (*predicament*) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão.” (RICOEUR, 2010, p. 214)

Hayden White (1994), um dos grandes críticos dos contornos da história enquanto componente disciplinar, vai defender que o fazer historiográfico estaria mais vinculado a arte do que a ciência e que ela deveria ser vista por um prisma literário. Ele afirma que o historiador precisa interpretar o seu material de forma a preencher as lacunas com informações que advêm das suas inferências ou especulações. A narrativa histórica é então uma mistura de eventos, uma reunião de fatos explicados ou inferidos que forma ao mesmo tempo uma representação de uma interpretação e uma interpretação que é tomada por uma explicação de todo um processo que se reflete em sua narrativa. Chegamos de certa forma ao fato de que o historiador também é, antes de tudo, um intérprete de seus textos e que a produção de sua narrativa é fruto de um longo processo de reflexões sobre o material que ele possui e as suas intenções.

Como podemos observar, essas mediações, esses limites entre história e literatura a partir da narrativa se constitui em um terreno de geografia indefinida, em uma espécie de zona de fronteira que serão melhor evidenciados mais à frente. Como evidencia Letícia Mallard, as pistas existem e podem ser vislumbradas na interseção complexa entre os campos literários e historiográficos, numa relação amalgamada entre esses dois espaços.

O texto literário como documento da história ou a história como contexto que atribui significado ao texto literário são caminhos que podem colidir no congestionamento da mão única por onde enveredam. Neste sentido, reflexo, expressão testemunho, articulação, influência e termos similares são o léxico que costuma vincular o texto literário ao que há de coletivo e social para quem e para além de suas páginas. Aliás, a escolha de um ou outro tempo já implica não só menor ou maior grau do entrelaçamento postulado entre literatura e história, como também e sobretudo o modo como se postula tal entrelaçamento (MALLARD, 1995, p.21)

Dentro de toda essa discussão a história buscou entender novas manifestações culturais, vínculos identitários, costumes e valores compartilhados. As polêmicas sobre o distanciamento entre história e literatura de outrora começam a ser ressignificados, e buscam justamente nos historiadores do século XIX uma ancestralidade e filiação como marco para uma aproximação importante entre esses dois campos.

Hoje, se impõem outras questões que articulam o debate, aproximações e distanciamentos entrecruzam as narrativas históricas e literárias. Mas é preciso entendê-las, ambas, como discurso que respondem a indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas. São narrativas que respondem a expectativas, perguntas, desejos e temores sobre a realidade, literatura e história permitem olharmos o mundo como texto.

Esse impulso na pesquisa pelos campos da história trouxeram um leque de conhecimento aos historiadores, dando novas possibilidades para a pesquisa em história,

ampliou a relação sujeito-objeto e ofereceu novos acervos de temas e métodos. Alinhado a isso, o campo acadêmico já discute com bastante ênfase o caráter interdisciplinar do saber histórico, refletindo diretamente no ensino de história e possibilitando o acesso a novas fontes historiográficas - o diálogo entre história e literatura é uma delas.

Na necessidade de ampliação, adensamento e complementação das explicações históricas a aproximação da história em direção ao literário objetiva produzir novas perguntas e trazer novas respostas. Em dimensões outras do ser humano, numa perspectiva muito mais sensível e interna, como escreve Alfredo Bosi:

O historiador, sobretudo o historiador do mundo colonial, está movido por um desejo de totalização que eu acho [...] muito propício para o mundo em que vivemos hoje; isto é, o desejo de enriquecer e aprofundar os seus conteúdos. De alguma maneira, ele considera, senão esgotados [...], já desenvolvidos até um limite extremo o discurso economicista, ou o discurso que fala só sobre a cultura material, ou o discurso dos fatos políticos mais berrantes. [...] O historiador moderno, particularmente o historiador das colônias [...] desejaria ir mais fundo, isto é, tudo quanto faz com que o ser humano seja essa coisa plástica, imprevisível, que a historiografia sociológica e a historiografia economicista reduziram a certos parâmetros. [...] Este momento é meio embriagador; [...] embriagador no sentido de se tentar o enriquecimento dos conteúdos, o aprofundamento até o nível da sensibilidade, aquele nível que é tratado normalmente pela psicologia, pela psicanálise, pela antropologia. Esse nível é também o nível ficcional [...] se ele quer comprovar que realmente no século XVII havia tais e tais tendências no campo da afetividade, ele vai à literatura e tira dela os testemunhos que lhe interessam, para compor uma história complexa, rica, que abraça o externo, mas também o interno (BOSI, 1993. pp.138-139).

As palavras de Bosi vão na direção de uma literatura que servisse a história pela sua condição no repositório de gestos, gostos, afetos e sentimentos e, portanto, explicam as razões dessa aproximação rompendo com explicações de caráter mais políticas ou economicistas.

Camilloti e Naxara destacam que esse movimento do historiador em direção ao literário é muito mais complexo, amplo e ambicioso. Visualizando uma grande variabilidade de formas de investigação da literatura por parte do historiador. Ao analisarem a arena de debates e pesquisa na área salientam pelo menos dois modos de operação diferenciados e contrapostos que vem tendo prevalência entre esses dois campos. Esses dois veios de investigação se dão entre uma historiografia do literário ou a partir do literário.

Dessa forma, num extremo, o literário é tomado como substrato de inquirição pelo historiador, tendo em vista a reconstituição do que é identificado pelo nome de História, como algo que o antecede; no outro, o literário é tomado como substrato para o escrutínio de percepções, representações, figurações, por meio das quais se busca os movimentos de instituição do imaginário e da própria temporalidade enquanto tal (CAMILLOTI; NAXARA, 2009, p.28).

Aberta essa primeira exposição, refletir sobre as relações entre História e literatura na modernidade é uma questão incontornável. Dentro do debate historiográfico existente, aquele que nos é pertinente é a discussão sobre as proximidades e diferenças entre história e literatura dentro dos limites e influências entre dois campos do saber distintos. Levarei em conta a fluidez dessas fronteiras que, mais do que separá-las, as aproxima, ao abordarem temas comuns por perspectivas diferentes e ao usarem a escrita em suas variadas dimensões como forma de concretização dos seus saberes.

1.2 História e Literatura: Aproximações e diferenças

História e literatura são discursos que não se confundem, mas não porque um fale a verdade e o outro seja fantasioso (COSTA LIMA, 2006, p.396). Decerto que a história e a literatura são áreas do conhecimento distintas, dois campos semânticos que produzem narrativas do seu tempo. Enquanto a primeira estabelece com o seu objeto um diagnóstico que visa à busca pela verdade através de um grande rigor metodológico, a segunda não tem a pretensão da história e se mostra, por meio da ficção, através de um efeito de verdade. Se faz necessário, pois, expor de certa forma suas aproximações, limites e diferenças.

O intercâmbio entre história e literatura se mostra frutífero em muitos aspectos e essa permeabilidade entre os dois discursos nos parece mais acentuada no que se refere à narrativa. Nesse sentido é necessário passar pelo debate a respeito da narrativa histórica e narrativa literária, se colocando ao lado das contribuições a partir de uma maior aproximação entre essas duas.

Podemos afirmar que História e literatura estão mais próximas que nunca. Apesar de possuírem formas distintas, ambos se aproximam no contorno de dizer a verdade e de desvelar os sentidos. Como formas de modalidades discursivas que usam a narrativa e o imaginário como um sistema de representações sociais construídas por homens para atribuir significado ao mundo, elas têm como referencial sempre o real, ainda que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigurá-lo.

Na atualidade diferentes questões articulam uma maior aproximação entre narrativa literária e narrativa histórica. Os dois discursos respondem a indagações dos homens sobre o mundo e que por isso se colocam a responder às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade. Aquela máxima de Aristóteles na defesa de que a ficção e a arte estariam

em polos completamente oposto do real e de que o historiador seria o “portador da verdade e do acontecido”, cabendo ao poeta se atentar apenas ao que “poderia acontecer” (HUTCHEON, 1991, p.142) prescinde de novas balizas e vão cada vez mais perdendo força e sentido.

Seguindo, ainda uma abordagem comparativa que visa à aproximação, é preciso perceber que suas narrativas realizam uma configuração de um tempo. Para Pesavento:

“Seja este o que se passou, no caso da História, ou que poderia ter se passado, mas que realmente se passa, para a voz narrativa da Literatura, este tempo se constrói como uma nova temporalidade, nem presente nem passado, mas que ocupa o lugar do passado e, no caso da História, a ele se substitui. É este presente da escrita que inventa um passado ou constrói um futuro, para melhor explicar-se. Nesta medida, o momento da feitura do texto torna-se essencial para o entendimento das ações narradas, sejam elas acontecidas ou não.” (PESAVENTO, 2004, p.33)

História e Literatura utilizam formas de representar questões que são pertinentes aos homens da sua época e buscam nessas configurações do tempo, modos de explicar o presente, inventar o passado e pensar o futuro, utilizando de estratégias retóricas para colocar em forma de narrativa os fatos sobre os quais se propõem a abordar. Dentro dessa zona de fronteira, algo nos parece ser evidente: tanto narrativa histórica quanto a narrativa literária são passíveis da representação, da imaginação e a dos anseios de quem as escreve.

Percebemos que o historiador pode ser considerado um escritor de histórias, que defendem o seu compromisso com a “verdade”, classificando-os como um relator dos acontecimentos, e deixando ao cabo dos literatos a produção de uma narrativa “menos comprometida com a realidade” de algum acontecimento histórico.

A história ao procurar se estabelecer como ciência colocou-se como uma disciplina capaz de buscar a verdade dos fatos e propor um método historiográfico de sua própria disciplina. Ainda que se afastasse da Literatura, Benzaquen (1998) destaca que os historiadores do século XIX tinham em comum um elemento muito caro a historiadores e literatos: a narrativa. Os historiadores do século XIX e a sua produção alinhavam-se a partir de três pilares: o método histórico, a verdade documental e a narrativa. E segundo o autor era justamente isso que produzia a diferenciação da ciência histórica com as ciências físicas matemáticas (BENZAQUEN, 1998, pp.243-244).

Para Benzaquen, tanto no romance quanto nos relatos históricos parece ser fundamental a ideia de que o texto pode ser formado por um enredo e organizado por uma conclusão. E ele destaca que a narrativa dentro da construção de história moderna tem três

grandes características: a narrativa como produção de uma totalidade, a narrativa como enredo e a narrativa como conclusão.

A narrativa como produção de uma totalidade aproxima a dimensão literária ao trabalho da historiografia, no sentido de preservar a singularidade dos fatos encontrados nos documentos, produzindo uma ideia de diferença, e totalizando um saber concreto, particular, autêntico e irrepetível, conjecturando ao leitor uma ideia de que não é simplesmente um catálogo de coisas (BENZAQUEN, 1998, pp.241-242). O entendimento da narrativa como enredo se dá para além da cronologia. A narrativa é algo que se desloca em muitas direções, que ainda que ela caminhe para frente, permitindo reviravoltas e interrupções a partir de quadros autônomos que se desdobram em três, quatro, vários quadros e que ao se relacionarem entre si, produzem uma espécie de teia (BENZAQUEN, 1998, pp.242-244).

A narrativa como conclusão passa pelo entendimento de que o texto de história não termina apenas, mas caminha na direção de uma conclusão. A conclusão acaba sendo o que orienta todo o movimento do enredo da narrativa. O que se entende aqui é que a conclusão não é simplesmente o final do texto, mas a ela está atrelada todo o texto. Início, meio e fim acompanham a narrativa de forma que esses três momentos sejam articulados pelo enredo (BENZAQUEN, 1998, pp.244-246).

Dentre as características destacadas pelo autor sobre a ideia de narrativa, se entende a importância do enredo e da ênfase na conclusão por dois vieses. Primeiro como elemento que dá sentido à narrativa, produtora de um tipo de totalidade ao conjunto de fatos. Segundo, como consequência destas ideias (enredo e conclusão) na formulação de um discurso historiográfico como sendo o discurso da ordem, da regulamentação, da articulação entre os diversos fragmentos dispersos que através do método crítico comporia o seu texto.

Na relação entre narrativa histórica e narrativa literária, verificamos a importância do nexos ou harmonia entre fatos. No caso da literatura, é chave a forma como ela pode ser elencada como testemunho histórico. Nas palavras de Carlo Ginzburg (2007), mesmo a literatura não sendo exemplo de narração verdadeira, ela é uma imagem verdadeira de usos e costumes. Elas constituem elementos pelos quais os autores usam para seus personagens e enredos de modo a fazê-los aceitáveis, críveis, promovendo uma aproximação com o real (GINZBURG, 2007, p.89).

A partir de todas as problematizações suscitadas e sendo partidário de que tanto os romancistas como os historiadores trabalham para abrir horizontes de possibilidades em seus leitores e tem como ponto de partida um dado da realidade, abertos por espaços no tempo. Destaca-se que a narrativa histórica de certa forma pode ser considerada uma espécie de

ficção e desse modo, história e ficção se vinculam como campos discursivos que narram experiências humanas através da linguagem.

No jogo entre as duas narrativas, Pesavento se apropria das ideias de Paul Ricoeur quando este, “atribui uma ficcionalização da história, ao criar um *ter sido*, não verificável, e a uma *historicização* da ficção literária, pois a temporalidade factual construída é em tudo verdadeira, salvo no *ter acontecido*.” Nesse sentido Ricoeur está propondo em certa medida que a história é quase ficção e que ficção é quase história (RICOUER, 2000 *apud* PESAVENTO, 2003, p. 37).

Pensando nesta mesma direção ao unir literatura e história para levar aos leitores uma reflexão, os estudos da crítica literária Linda Hutcheon nos ajudam a entender a relação entre a história e a ficção pela via da verossimilhança com o fato real, desenvolvendo o conceito de metaficção historiográfica. Hutcheon (1991) constrói seu questionamento a partir de características do pós-modernismo, buscando uma fragmentação da totalidade das narrativas mais tradicionais e pondo em xeque noções de finalidade, continuidade e causalidade questionadas e subvertidas por uma nova categoria de romance emergente, denominada pela autora como “metaficções historiográficas”. Essa nova configuração de narrativa passa a contar, diferente dos romances históricos tradicionais, as histórias dos perdedores e dos vencedores, dos centrados e dos marginalizados. Ela não tem a pretensão de contar a verdade, mas nos apresenta novas e outras formas de interpretação, formando um princípio baseado na flexibilidade de interpretações. Essa ficção pós-moderna tem também como interesse a natureza dos fatos narrados e esses fatos não traduzem em si um passado que existiu. Assim, a metaficção historiográfica é caracterizada por uma autorreflexão acerca das “verdades históricas” e pelos seus questionamentos.

O texto metaficcional é uma releitura do passado com uma crítica ao texto “oficial” histórico, tendo, dentre outras características, a intertextualidade. Esse tipo de narrativa traz consigo informações do contexto cultural e histórico e segundo Hutcheon procura desmarginalizar o literário por meio do confronto com o histórico, e o faz em termos tanto temáticos como formais (HUTCHEON, 1991. p.145). Nesse jogo de interação entre história e literatura a metaficção repudia a pretensão de autenticidade dos fatos, reescrevendo o passado dentro de uma obra em que a conclusão não é o elemento final. Abre-se espaço para a autoconsciência metaficcional e para o questionamento dos fatos, possibilitando ao leitor identificar versões e visões diversas sobre o acontecido.

É dentro dessa perspectiva que os livros de Albert Camus e José Saramago analisados aqui se inserem. Como uma metaficção que promoverá uma reconstrução ao modo de

responder seus questionamentos, de forma que não pode ser a história a única representante das informações sobre os fatos passados. Esse enfoque contribuirá para a formação da identidade do leitor, que conhecendo a história e entrelaçando aos acontecimentos poderá refletir por meio da literatura e estendendo sua reflexão à análise de sua própria realidade.

As obras analisadas não fecham a possibilidade de leitura e interpretação de um texto, mas através da metaficção historiográfica da narrativa, tudo pode e deve ser questionado. A literatura por meio dos romances escolhidos não surge para explicar, mostrar ou dar respostas prontas, mas se impõe para subverter, questionar e problematizar. Essa proposta teórica permite que o leitor construa uma interpretação própria sobre o que é narrado e forme uma autoconsciência em relação aos processos envolvidos na sua criação e na sua constituição.

Em relação as diferenças entre esses dois campos, dois componentes nos parecem fundamentais e marcam a narrativa de um historiador e de um romancista: são os elementos de autoria e a originalidade. Cabe fazer uma ressalva que o objetivo dessa discussão não é estabelecer parâmetros de superioridade entre os dois tipos de narrativa, mas simplesmente uma análise para marcar suas diferenças epistemológicas.

Em relação à autoria, o que distingue o ângulo do historiador é que ele é o próprio autor do seu texto, o que nos indica por certo que é sempre ele aquele que escreveu. Com isso se destaca que o narrador de história produz uma imagem da realidade mais objetiva, tendo como atributo a confiabilidade e sinceridade. Ele opera limitado pelo método crítico da escrita de história e em seu texto não cabe espaço para ficção e imaginação que causem dúvidas e ambiguidades.

Ao contrário, o narrador literário não tem a confiança entre os seus atributos principais. Ainda que possa ser o mais realista possível, seu texto é impregnado de elementos ficcionais e inventivos e a veracidade dos fatos narrados é sempre possível de ser posta em dúvida. A própria autoria do texto literário expõe interrogações, na medida em que esse escritor não precisa nem assinar o seu nome ou o assina por meio de pseudônimos.

Ao observador menos atento, ao se apegar às exigências mais duras da verdade, pode achar o discurso literário secundário e menos importante que o histórico. No entanto, a narrativa literária não deve ser entendida como algo menor, como um discurso ornamental e de pouca importância. É certo que essas duas narrativas têm fins diferentes e é visível uma outra questão que marca a diferença entre elas, e que nesse caso nos parece valorizar muito mais a literatura – a originalidade.

Benzaquen afirma que é justamente o fato da narrativa literária ser vista como menos confiável, como um fingimento da realidade que a fez ocupar um enorme prestígio nos

últimos anos, se comparada com a do historiador, principalmente na esfera pública. Os autores de ficção associam a sua originalidade a uma capacidade de trazer algo novo para o mundo, presumindo que os seus escritos se concretizem em realidade no mundo ao produzir uma compatibilidade entre a ficção que escrevem e os movimentos que começam a surgir (BENZAQUEN, 1998, p.254).

Enquanto isso o historiador moderno, trabalha de maneira inversa, diminuindo a originalidade de suas reflexões e é incorporando a um lado mais sóbrio, um conhecimento mais sólido e confiável, sempre controlado ao espaço do rigor e da verdade do método crítico. E ainda que seu texto tenha qualidades literárias, ele estará sempre limitado à verdade dos fatos, cerceado por um protocolo da autenticidade, integridade e correção.

Neste sentido, a capacidade que ele tem de produzir algum tipo de orientação é muito reduzida, bem mais reduzida, a meu ver, do que a própria figura do ficcionista.

Por quê? Basicamente, porque lidamos, na modernidade, com um certo padrão de organização da vida social, eminentemente burocratizada, previsível e impessoal. Padrão que parece reduzir drasticamente as chances de que apareça qualquer coisa nova a partir da economia ou da política.

Neste quadro, então, não é de se estranhar que ocorra valorização do ficcionista como alguém dotado de originalidade. Pode-se não acreditar muito no que ele tem a dizer sobre o passado, sobre a História, mas, cada vez mais, ele parece ser uma das poucas figuras do século a ter acesso ao que poderíamos chamar de dimensão utópica da verdade. Uma verdade que não é a dos fatos é a dos valores (BENZAQUEN, 1998. pp.256-257).

1.3 Os caminhos da narrativa literária no ensino de história

O ensino e a relação dos professores com os saberes que ensinam foi durante muito tempo pensado por uma racionalidade técnica através do viés de modelo científico de ensino, no qual, o professor era considerado um simples instrumento de transmissão dos saberes produzidos pelos outros. Esse foi um paradigma que orientou e organizou os sistemas e as práticas educacionais e ainda hoje produz forte influência na transposição dos saberes ensinados (MONTEIRO, 2007 p.81).

Numa perspectiva tradicional, o ensino de história limitou-se, durante muito tempo, a um lugar de reprodução dos fatos políticos e econômicos. Esse engessamento das aulas de história se dava pela forma da transmissão de informações, que quase sempre eram apresentadas de forma linear e imutável, impregnada por conceitos iluministas, de racionalismo e com a ideia de progresso como sendo uma concepção de tempo e de

sociedade. Esses fatores, nas palavras de Maria Auxiliadora Schmidt, incapacitaram os interlocutores de gerar um processo de significação.

A sala de aula não é apenas onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa (SCHMIDT, 1997, p.57).

Para Cerri, nesse sentido, a história acabou por não criar significação para muitos alunos, ao não encontrar um sinal de convergência apto para criar sentido. A disciplina se tornou homogênea, sem especificidade e como uma via de mão única em que a fala do professor se limita a promover um caráter biográfico das nações ou da humanidade (CERRI, 2011 p.35).

Essa perspectiva de ensino ainda influencia muito a prática docente em nossos dias. No entanto, podemos perceber uma busca constante para superar esses paradigmas, principalmente a partir dos anos 1960, com o esfacelamento de campos tradicionais e uma abertura a diferentes objetos epistêmicos, em especial os saberes cotidianos (TARDIF, 2000 p.6).

Monteiro traz a perspectiva de fenômenos práticos defendida por Gómez, considerando que as pesquisas sobre ensino devem se pautar pela realidade prática do ensino, onde professores e alunos são sujeitos, com visões e percepções de mundo distintas, estabelecendo relações entre si que geram múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação, destacando complexidades, incertezas, instabilidades, singularidades e conflitos de valores (GÓMES, 1995 *apud* MONTEIRO, 2007 p.82).

Essas ideias expressaram uma ressignificação que fundamenta a ação educacional. Passando a prática de uma concepção universal, individualista, elitista, prescritiva e normativa para uma concepção compreensiva, relativista, pluralista, baseada em uma perspectiva antropológica e sociológica. O que, nas palavras de Forquin, produz uma escola não mais como local de instrução de saberes apenas, mas um espaço configurado de uma cultura em que confrontam diferentes forças, interesses sociais, econômicos, políticos e culturais (FORQUIN, 1993 *apud* MONTEIRO, 2007 p.82).

Se fez necessário entender que as pesquisas pelas áreas do ensino de história possibilitaram abrir perspectivas instigantes e inovadoras sem deixar de fora referências teóricas dos campos da história e do ensino de história. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna defendem a pesquisa sobre o ensino de história dentro de um lugar de fronteira que busca articular contribuições desses dois campos que são essenciais para a construção de um

objeto de estudo mais denso e que proponha maiores reflexões (PENNA e MONTEIRO 2011, p.192). Esse trabalho se insere nesta perspectiva, se abrindo, nesse caso, à divisão territorial da história e da literatura. Segundo Monteiro e Penna a questão das fronteiras, utilizando uma analogia a elementos da geopolítica e trazendo o sentido norte-americano de *frontier*, significa: terra além do qual se estende um vazio, terra de ninguém ou até mesmo lugar de marcação de diferenças, mas que permitem encontros e trocas. Nesse sentido o significado de fronteira semanticamente é um lugar que marca diferenças e distanciamentos, mas que não exclui as possíveis aproximações e diálogos entre os campos do saber (MONTEIRO 2011, p.194).

No nosso caso esse espaço de diálogo oriundo de diferentes áreas de conhecimento possibilita pensar a construção de um saber alicerçada entre os campos da Educação, história e literatura e isso implica buscar de alguma forma novas ferramentas teóricas e pensar sobre a égide de outras formas de saberes ensinados e práticas docentes.

Dessa síntese, expomos um quadro sintético do ensino nas perspectivas que se abrem ao pesquisador e ao professor no nosso cenário atual. Há uma necessidade de ampliar os seus aportes teóricos e seus objetos de estudo com o objetivo de trazer novas respostas e produzir novos conhecimentos a um campo de saber que ficou durante muito tempo desconectado da prática.

Percebemos um grande número de pesquisas visando ressignificar as práticas docentes a partir de uma teoria, mas que não tem só a universidade como única responsável nesse processo de construção científica. Hoje esse percurso faz-se numa via dupla. Os estudos sobre ensino, e no nosso caso sobre o ensino de história, não se fecham e acabam apenas nas universidades, mas eles se fazem no fluxo constante de interação entre teoria e prática, entre pesquisadores e professores, entre a academia e a sala de aula.

A reflexão proposta neste capítulo considera estas novas abordagens associadas ao ensino de história, tendo em vista suas possíveis conexões com os textos literários/ficcionais. Para abordar o uso da Literatura no ensino trata-se de entender essa literatura enquanto recriação da realidade, aqui não entendida como sinônimo de fantasia, mas como recriação de uma metaficção e como consequência sua leitura de mundo como texto.

A formação do leitor do texto escrito se insere como dinâmica fundamental dessa relação, sabendo que o leitor se orienta aos vários objetivos que o texto literário se propõe. Nesse sentido, nos apropriamos do pensamento de Ramos, em que o encontro entre História e Literatura, no processo pedagógico do ensino de história, possibilita espaço privilegiado de produção do conhecimento histórico escolar. Na medida em que o texto literário, como fonte

histórica, requer que se faça o diálogo com outras fontes de informações históricas, possibilitando, ao relacioná-las, analisar as mudanças e permanências da sociedade de uma época, as possibilidades colocadas e as opções de caminhos escolhidos por seus agentes. A história como ciência necessita de interdisciplinaridade, e essa associação com a literatura dentro do ensino de história permite sofisticar e enriquecer o seu rigor metodológico através do seu papel literário e, simultaneamente, do valor da literatura como fonte que a complementa (RAMOS, 2003 p.10).

O leitor imerso no contexto escolar é desde pequeno apresentado a sistematização do ensino de literatura, muitas das vezes em paralelo ao ensino de Língua Portuguesa. Nele se trabalham aspectos cognitivos iniciais sobre a diferença entre linguagem na literatura e linguagem nas outras formas de comunicação. Centrando seu aprendizado em aspectos de vocabulários, temáticas, estilos, construção dos personagens e ideias principais como fundamentais para a compreensão e interpretação das obras.

Deixando claro que as formas como serão trabalhados a literatura em sala de aula, associado ou não a Língua Portuguesa, é particular de cada professor e certamente vêm sendo pesquisada e ressignificadas por trabalhos que dão conta de entender a contribuição da literatura em sala de aula. No entanto, é visível que muitas das práticas realizadas hoje, se dedicam a buscar esses elementos supracitados de forma estanque pelo professor, caminho que compromete uma aprendizagem mais plural por parte do aluno, principalmente no sentido de fazer relações com o cotidiano da obra e da realidade dos alunos.

Além das mudanças inerentes próprias das disciplinas em si, há outras mudanças que ocorrem paralelamente. As mudanças no saber escolar e nas suas práticas pedagógicas bem como as mudanças sociais advindas das transformações do mundo. A escola funciona hoje dentro de um caldeirão de informações e de novas formas de sociabilidade que desafiam a pedagogia e o ensino a constantemente atualizarem suas práticas para dar conta de novas formas de ensinar e aprender. As relações entre professores, alunos, escola e conteúdos já não são mais as mesmas. O século XXI introduz novas dinâmicas no processo de ensino-aprendizagem, que modificaram as formas de transmissão de conhecimento, apreensão de conteúdo, projetos políticos pedagógicos, formas de entender o currículo e os saberes mobilizados dentro de sala de aula.

O ensino de história associado à literatura nos permite mostrar aos alunos que vestígios importantes podem ser encontrados nos escritos literários. Os acontecimentos abordados nos livros didáticos, que são “lidos” em obras literárias, resultam de uma aproximação com o momento vivido pelo autor e as inquietações frente aos acontecimentos.

Nas palavras de Nicolau Sevcenko (2003), que analisou a transição do século XIX para o XX na Primeira República pela via literária, as representações do passado feitas pelos escritores ressaltam as visões e as mudanças dentro de diferentes aspectos sociais.

Neste contexto, sugerir o uso de obras literárias como fonte para subsidiar aulas de história se coloca como importante recurso e ferramenta ao professor. A literatura aliada à história propõe a compreensão do que foi vivido, podendo assumir o papel de narrativa histórica, capaz de abordar as distintas apropriações de sentido quando vinculadas ao seu contexto, produzindo um confronto em dois tempos – o tempo do contexto da escrita e o do leitor. É importante destacar também o uso da literatura como ferramenta para despertar no alunado o interesse pela leitura.

Apresentar a relação do ensino de história com as narrativas literárias nos permite trabalhar com eles o próprio ofício do historiador, as aproximações e distanciamentos existentes entre o historiador e o escritor ficcional de uma obra literária. Viana afirma que isso contribui para estimular no aluno na problematização do que é de fato e o que é ficção, ao mesmo tempo, o que auxilia a lidar com as versões de verdade, aspecto próprio do conhecimento histórico (VIANA, 2017, p. 24).

A literatura no ensino de história possibilita, portanto, expor aos alunos diferentes representações do passado, buscando despertá-los o senso crítico. No ensino da disciplina de história o professor, através da literatura, pode explorar várias nuances caras ao historiador, presentes em obras literárias, tais como: memória, aspectos e problemas sociais e suas contradições, relações e experiências no tempo, usos do espaço, construções históricas e de narrativas que se aproximam ou se distanciam da nossa realidade.

Para tanto, segundo Giovana Martins, as fontes literárias devem ser olhadas como um ingresso diferenciado ao imaginário de um tempo, de uma época, porque permite aos historiadores perceberem traços importantes, como por exemplo: o contexto no qual a obra foi escrita ou a intencionalidade de sua produção. Elas apontam para o lado subjetivo do período em que foram produzidas, ressaltando a sensibilidade de quem escreveu, isto é, os sentimentos, sensações e emoções (MARTINS, 2015, p. 3896).

Pesavento também expõe a ideia de que a literatura é uma das formas de ver o mundo:

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. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas

de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (PESAVENTO, 2004, p.86).

Ao professor de história, o passado somente se torna acessível de modo indireto. As fontes são parte importante da construção da narrativa histórica, mas elas não são suficientes para nos garantir o acesso ao real. Cabe ao historiador complementar o trabalho investigativo através de métodos e modelos explicativos. Então, a literatura enquanto artefato ficcional nas narrativas históricas não perde em importância na produção do conhecimento histórico. Carlo Ginzburg salienta que a aproximação entre narrativas literárias e as narrativas históricas não podem ser encarada como prejuízos para a história, muito pelo contrário, essas aproximações devem ser exploradas, respeitando os limites de um método que se propõe a analisar os elementos de uma obra ficcional (GINZBURG, 2007, p. 93).

Ler textos literários como fontes da história é uma forma de alcançar uma das muitas representações e sentidos que o passado tem a nos propor. Nessa perspectiva, a literatura não se impõe apenas sobre as representações linguísticas e se faz ao interesse para estudiosos do campo da linguagem e da crítica literária. Mas ela é significativa também ao universo de história, onde através da cena escrita, é possível alcançar aspectos culturais mais específicos, como os costumes, os tipos humanos, a cartografia simbólica do imaginário, a memória, a paisagem urbana, aspectos físicos e geográficos e a própria história em si.

Pensando nisso, iremos destacar dois pontos de interpretação metodológica da fonte literária em sala de aula que vai na direção da proposta da nossa pesquisa alinhada aos livros que escolhemos e o contexto da experiência de ensino que iremos propor, com a abordagem e conceitos que iremos discutir nos próximos capítulos. Nesse ponto daremos uma introdução da importância de olhar a fonte literária levando em consideração o binômio razão e a sensibilidade, e o investimento na verossimilhança como possibilidade para uma abordagem da literatura nas aulas de história.

1.3.1 Razão e sensibilidade⁴

Desse encontro entre o ensino de história e a literatura como fonte, um conceito chave que deve ser bastante explorado em sala de aula pelos professores, e que será elemento de discussão nesse trabalho, é o conceito de razão e sensibilidade. Como acesso diferenciado ao imaginário de um tempo ou uma época, a literatura permite ao historiador perceber o contexto em que a obra foi produzida e a intenção de sua produção, além de apresentar a potência para expor as razões e os pontos sensíveis de quem escreveu, oferecendo, assim, um caminho para alcançar os sentimentos, emoções, sensações e a subjetividade da obra produzida.

Antônio Cândido (2004) afirma que a Literatura desenvolve em nós uma sensibilidade, que nos possibilita sermos mais compreensivos, críticos, abertos e reflexivos para o outro ao mesmo tempo em que constrói novos olhares diante da nossa condição humana. Ao permitir uma reflexão aos leitores no momento em que estes vivenciam situações que são da ficção, mas que tem inspiração na vida real das pessoas, a leitura literária nos faz refletir sobre o mundo em nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas.

Segundo Pesavento, as sensibilidades seriam uma forma com que os grupos e pessoas se dão a perceber, um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos. As sensibilidades são o cerne de um processo de representação do mundo e correspondem para o historiador um objeto que captura no passado a própria energia da vida. (PESAVENTO, 2003, p. 32).

E a partir disso, indo ao caminho pelas narrativas literárias, que propomos o acesso aos alunos a uma transposição para um outro lugar, o do imaginário e por vezes o da fantasia, aonde terão a oportunidade de vivenciar novas emoções, possibilitando o exercício da alteridade, através da reflexão, criticidade e compreensão presentes no enredo das histórias que estão sendo lidas, de forma que esse acesso ao sensível seja um caminho para ajudar a lidar com as próprias emoções.

Especificando mais nitidamente o potencial do ato de leitura, esse se mostra fundamental para o desenvolvimento das pessoas e para a nossa formação social. A leitura nos proporciona prazer e sensações, aflorando as nossas diferentes aprendizagens e capacidade

⁴ A ideia de trabalhar o tópico intitulando-o de razões e sensibilidade veio da leitura de *O mundo como texto: leituras de História e Literatura* de Sandra Jatahy Pesavento, em que a autora inova para além de se trabalhar só sensibilidades e adiciona a proposta de se olhar as razões a partir de uma literatura que resgate das razões e sensibilidades que presidiram a construção das representações sobre o mundo.

interpretativa ao nos contemplar com os mais variados aspectos que vão da própria linguagem, e passam pela criticidade, emoção e sensibilidade.

Segundo Eliana Yunes o ato de ler é um ato de sensibilidade da inteligência, da compreensão e de comunhão com o mundo. Ao ler expandimos a nossa existência no mundo e através dessa prática nos apropriamos de um vasto conhecimento sobre diferentes lugares, descobrimos um novo mundo de culturas e saberes, em que muitas vezes sem não é preciso sairmos fisicamente do lugar. Ao nos colocar em comunhão com diferentes modos de ser e estar no mundo, a leitura expande a nossa existência no mundo, na medida em que essa prática proporciona ao leitor alcançar esferas do conhecimento antes não experimentadas. (YUNES, 1995. p.185)

Uma das principais buscas para nós, professores de história, na dinâmica em sala de aula, quando trabalhamos com a literatura enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem é de um aluno “sensibilizado”. Esse aluno lê, interpreta e reconstrói o texto, sendo capaz de desvendar o mesmo, em seus vários níveis, ele é mais aberto para uma área sem fronteiras e de múltiplas realidades. Dessa forma alcançar a primazia desse aluno, por meio da sensibilidade, é fomentar o poder de observação diante de aspectos físicos, psíquicos e emocionais que envolvem a obra, seus lugares, personagens e sentimentos, investindo numa leitura não datada e fragmentada, ou seja, sem contextualização, mas uma leitura literária como forma de conhecimento sobre a realidade e um instrumento poderoso de educação dos sentidos, assim como, de desenvolvimento da capacidade de interpretação, elemento fundamental nos estudos da área de Ciências Humanas.

1.3.2 Verossimilhança

Aristóteles em sua célebre obra – Poética, ao demonstrar a diferença na construção narrativa entre História e poética propõe uma separação em que o primeiro narra o que aconteceu e o seus pormenores e o segundo, o que poderia ter acontecido, se utilizando dos fatos e personagens históricos para falar daquele acontecimento. Em sua análise, o poeta levaria vantagem por tratar do universal, enquanto que o historiador limitava-se ao particular.

É na construção dessa diferenciação entre o historiador e o poeta (ou romancista) que ele destaca o papel da verossimilhança. Mas exatamente o que pode ser considerado verossímil? Para o filósofo, verossímil é “algo possível de acontecer”, dentro da obra ficcional

é aquilo que “sem ser real, é cabível, que tenha ou possa ter acontecido” (ARISTÓTELES, 2008).

Outros autores que nos propõe pensar o papel da verossimilhança no encontro entre o real e o ficcional dentro de um texto literário foram Antônio Cândido e Paul Ricoeur.

Para Cândido a literatura representa uma transposição do real para o ilusório ao criar um mundo novo, ficcional, mas que confere inteligibilidade à uma realidade originária, destacando-se pela verossimilhança. Desse modo, a verossimilhança na literatura não está necessariamente ligada a uma comparação com o mundo real, numa espécie de ficção igual à vida. Mas o seu aspecto mais importante resulta de uma análise de composição de vinculação à uma realidade natural ou social, aonde ele defende que “mesmo que a matéria narrada seja cópia fiel da realidade, ela só parecerá tal na medida em que for organizada numa estrutura coerente” (CANDIDO, 2009, p 76).

Paul Ricoeur adverte que a literatura cria uma modalidade de narrativa referencial ao mundo que tenha grandes ambições aproximativas. Essa escrita literária obtém sua coerência de sentido pelo efeito da verossimilhança. História e Literatura alcançariam o mesmo efeito pela verossimilhança, no entanto a literatura não tem a anseio de chegar a uma veracidade – pretensão de ofício dos historiadores. (RICOEUR, 2000 *apud* PESAVENTO, 2003)

Depois de exposto a visão de importantes autores sobre o conceito de verossimilhança, cabe-nos relaciona-las fornecendo subsídios para o nosso trabalho.

Explorado entre a narrativa histórica e literária, entendemos o termo verossimilhança, como uma representação do possível – e até do passível – de acontecer. É um recurso de aproximação com a realidade que nos oportuniza o contato com vestígios do passado, mas não só isso, nos permite também produzir a uma condição de espelhamento entre o que está sendo lido, sentido, internalizado, com o que está sendo/foi vivido. Dentro da sua diegese, a verossimilhança envolve todo o enredo que possibilita o que está sendo narrado possível de ter acontecido ou acontecer. Nesse sentido, ser verossímil não pode ser entendido como algo verdadeiro, verídico, mas aquilo que traz sua coesão, aquilo que permite costurar, deixar bem amarrado o texto, numa espécie de teia, que antes de afirmar ou buscar a veracidade dos fatos, construa um efeito de verdade através da referenciação, possibilitando ao leitor perceber as pertinências daquilo que é escrito com o que foi e com o que é.

É nesse ponto que abordamos uma percepção aos elementos da verossimilhança que vão de encontro com a nossa proposta e que a partir delas poderá enriquecer muito novas abordagens e usos de qualquer obra literária em sala de aula. Antes de tudo é preciso

conceitua-las e diferencia-las ao que chamamos de: verossimilhança interna e verossimilhança externa.

A verossimilhança interna é entendida pela noção que a obra ficcional possui de seus elementos terem ou não vínculos reais. Isto é, o fato de o escritor na elaboração do seu texto trazer elementos que produzam pertinência aos fatos históricos e que de certa forma possam ser sentidos ou validados por uma documentação, depoimento ou qualquer instrumento que comprove que realmente o fato aconteceu. Ou ainda, num plano mais subjetivo é a narrativa que de certa forma permite o leitor imaginar uma ideia de verdade ao ato narrado, inclusive dos seus elementos que dão conta de um plano que passa de uma explicação sobre o mundo até a compreensão da natureza humana.

Quando pensamos em grandes obras da literatura, seus romances de formação ou romances históricos e analisamos a suas capacidades em nos trazer respostas por meio de um texto de ficção não só de aspectos históricos verídicos, que possam ser comprovados, mas também, aparências sobre a próprios sentimentos de formação de uma época, debates, intrigas e todo uma construção social que permeia o ambiente da narrativa pela pena daquele que está vivenciando-as, o escritor.⁵

Por exemplo, quando analisamos um clássico da literatura nacional, a obra *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, podemos perceber a junção de duas ideias que se interpõem entre o particular e o universal. As informações que apesar de serem fruto de uma obra ficcional tem total pertinência a situações reais, históricas, vivenciadas na transição do século XIX para o século XX, que vão das descrições e ambientações dos cortiços, da própria cidade Rio de Janeiro, da preocupação das municipalidades com as questões sanitárias até traços consolidados da cultura e sociabilidade carioca, lutas, conflitos e relações de poder. Escrito por um literato, contextualizado em um espaço-tempo esses fatos foram amplamente estudados e comprovados por historiadores e puderam validar a verossimilhança a uma obra atemporal.

Para além do aspecto particular da obra, há outras verossimilhanças internas que dão ênfase a um elemento universal, a uma dimensão humana de seus personagens que se revela no olhar mais atento a cada um dos personagens da trama. A cada aproximação dos personagens, a cada mostra de suas paixões, mais o elemento humano se torna o centro da narrativa e nos permite ao ler a obra nos termos inseridos nela pelas sensações humanas.

⁵ Sobre alguns romances históricos da literatura brasileira, podemos destacar: *As minas de Prata* (1865) – José de Alencar; *O tempo e o vento* (1949) – Érico Veríssimo e *Viva o povo brasileiro* (1984) – João Ubaldo Ribeiro. Da literatura mundial: *Ivanhoe* (1820) – Walter Scott; *Os Três mosqueteiros* (1844) – Alexandre Dumas e *Guerra e Paz* (1869) – Liev Tolstói.

Enquanto a verossimilhança interna está preocupada em trazer capilaridade da obra a elementos reais, de fatos que ou aconteceram ou se pressupõe terem acontecido, a verossimilhança externa deve ser entendida a partir de um deslocamento de sua produção, do momento de sua escrita e deve ser analisada pela ótica do leitor, naquilo que ele encontra de permanência e pertinência entre os fatos e situações narradas e o seu tempo presente as suas experiências.

A verossimilhança externa se encontra, portanto, no ato de leitura. Considerando que o texto, produzido em um dado momento, em uma situação específica pode ser deslocado para o tempo presente daquele que lê a obra e projeta sobre ela suas interpretações atuais. De lá sendo possível tirar semelhanças e comparações com fatos e acontecimentos de sua própria realidade, provocando nesse sentido, uma sensação de espelho entre o que está sendo lido e sua experiência com o mundo.

Esta Verossimilhança não se propõe também a atingir uma verdade consolidada dos fatos, ou uma definição de exatidão com a vida do leitor. Mas atuando nesse processo de espelhamento por realidades aproximadas, o leitor alcança sentido na obra e através do processo de sensibilização e pertinência obtém uma leitura mais internalizada e rica em significados para a sua própria realidade.

O potencial da literatura enquanto fonte no ato de leitura de uma obra ficcional funciona como despertador de interpretações em que poderemos ver a pertinência das histórias narradas com a veracidade dos fatos históricos. A observação mais externa é a conexão daquilo que foi escrito pelo autor com aquilo que foi vivido pelos alunos. Aqui encontra-se o cerne desse debate e a importância de se trabalhar a literatura explorando aspectos das verossimilhanças dentro de uma aula de história.

A escolha por trabalhar com literatura em sala de aula, encontra mais uma chave de abordagem para estreitar o elo entre história e literatura. A partir das escolhas das obras de Albert Camus e José Saramago, lidas à luz do contexto contemporâneo em que vivemos, marcado pela experiência inédita de uma pandemia em proporções globais, perceberemos o quanto o recurso à verossimilhança se apresenta não só como possibilidade para pensar os elos entre história e literatura, mas ampliarmos as percepções acerca do vivido, tendo em vista as especificidades da aula de história em seu universo próprio de enunciação.

2 A LITERATURA COMO OBJETO DE ESTUDO DO ENSINO DE HISTÓRIA: AUTOR, OBRA E LUGAR DE FALA

Ter como referência o uso da literatura como fonte é entender que ela se apresenta como uma ferramenta crucial para exercitar a competência narrativa e imaginativa do aluno, de forma que revele suas formas ao mesmo tempo em que concebe suas relações temporais, esse recurso pedagógico torna-se rico para um processo de ressignificação.

Foi entendendo a necessidade de reciprocidade, de pertinência e de sentido que na gênese dessa pesquisa buscamos alinhar interesses pessoais, no caso a literatura como ferramenta para a aula de história, a uma dinâmica que se iniciava e que para muitos era algo impensável, mas que de forma imponderável atingiu a todos nós, e trouxe uma gama de sentimentos contraditórios, bem como uma necessidade pujante de resposta através de caminhos e alternativas para uma nova vida.

Nesse sentido, a escolhas pelos textos utilizados se colocam como elemento que estabelecem comunicação de reciprocidade, ao permitir e incentivar o aluno a experimentar novas maneiras de percepção da nossa disciplina, de modo que o ensino não se dê de maneira isolada, sem contexto e sem afinidades com a realidade do aluno e, portanto, provocando uma perda sensível na assimilação do seu valor didático.

Com o objetivo de abordar os possíveis caminhos e possibilidade da literatura em aulas de história e com o foco de orientar os professores de história na sua prática docente a partir de indicações específicas de como utilizar o texto literário em sala de aula, iremos destacar alguns elementos de diálogo entre a fonte literária na aula de história, buscando o entendimento da existência de diferentes representações de sentido que vão se apresentar nas obras: *A Peste* de Albert Camus e *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago, através da relação entre o lido e o vivido.

Esse capítulo tem a pretensão de enfrentar dois grandes desafios. O primeiro é apresentar novos caminhos e possibilidades de trabalhar a literatura em sala de aula para além dos usos tradicionais que tanto História, quanto Literatura utilizaram na construção curricular de suas disciplinas. O direcionamento na formação escolar e na prática docente pautada numa busca pela manutenção dessa tradição nas raízes da nação que inibiu o fomento a outras possibilidades de estudo, principalmente na literatura brasileira, e nesse sentido, apresentaremos caminhos que extrapolam esses limites e indicam outras formas de desenvolver ensino e aprendizagem pela via literária no ensino de história.

O segundo é promover uma apresentação dos autores, suas obras e o seu lugar de fala. Entendemos que se faz especialmente necessário a indicação para os leitores desse trabalho (professores e profissionais de educação) o potencial pedagógico das obras selecionadas e as contribuições dos autores no percurso didático que iremos propor. Pontuando as especificidades de formação e constituição de cada obra selecionada, bem como as intenções de cada trajetória, iremos indicar de forma mais pontual os possíveis usos das obras e dos autores para o desenvolvimento dessa dissertação, construindo assim os alicerces para a proposta de sequência didática que iremos desenvolver no terceiro capítulo.

2.1 Por uma outra abordagem da literatura no ensino de história

Não só a história enquanto disciplina teve que remodelar suas bases para se adequar as necessidades de novos tempos, assim como ela, o ensino de história se destaca por mudanças em sua trajetória escolar, mudanças essas que vem proporcionando debates importantes relacionados aos problemas epistemológicos e historiográficos e que se colocam a ressignificar os seus objetivos, conteúdos e práticas educacionais.

No entanto, durante boa parte da história do Ensino de História no Brasil, história e literatura apresentaram convergências em um objetivo comum: a construção de uma identidade nacional brasileira. Tanto Literatura quanto História almejam uma direção para os “verdadeiros valores” da nacionalidade ao evidenciar crenças e percepções pessoais que possibilitava o ser humano refletir no seu modo de ver a vida e estar no mundo. E por isso se empenharam na construção do real de forma a torná-la aceita, crível e desejada (PESAVENTO, 2000. pp. 10-11).

Circe Bittencourt destaca que no Brasil o Ensino de História do Brasil, após o Regime Republicano, tinha como objetivo explícito:

“sedimentar uma identidade nacional capaz de justificar o predomínio de uma política oligárquica sobre uma população composta por ex-escravos, indígenas e mestiços despossuídos de bens e de propriedades. Diante de uma sociedade em processo de mudanças quanto às concepções de trabalho, o ensino de História do Brasil passou a ter como objetivo principal formar alunos sob os princípios limitados de cidadania e continuou a selecionar os “grandes homens” provenientes de uma elite predestinada da Nação. (BITTENCOURT, 2018, pp. 137)

Na mesma linha, destacando o papel de construir uma literatura autenticamente brasileira Antônio Cândido descreve:

“Construir uma literatura autenticamente brasileira, como parte de um programa histórico de construção da própria *identidade nacional*, numa feliz junção entre literatura e história, teria sido, portanto, um dos propósitos de nossos literatos. Semelhante propósito fortaleceria profundamente certa “consciência” nacional, fazendo da literatura um dos primeiros e mais eficazes suportes culturais da nossa identidade” (CANDIDO, 2006, p.116)

Isso tinha um claro espírito de semear não só no espaço escolar, mas também no imaginário social, ocupando as ruas e os espaços públicos, uma espécie de “invenção de tradições”. O ensino de história se aliaria a disciplinas como literatura, geografia e música, por exemplo, para fomentar as representações de mitos e heróis da pátria que construíram essa nação. (BITTENCOURT, 2018, pp. 137-138)

Tornou-se importante fazer uma grande discussão nacional a respeito de raça, cultura e identidade, mas também buscar um entendimento sobre as origens e história de uma nação pela República Brasileira recém-criada, com o objetivo de estabelecer um lugar e uma identidade frente aos demais povos e um sentido em direção ao progresso. Havia, no entanto, um duplo confronto estabelecido: o primeiro, se deu de um Brasil enquanto uma nação nova frente à alteridade do mundo “civilizado” e o segundo do Brasil, consigo mesmo, numa busca de definições para uma identidade própria.

Em um país, onde a miscigenação era inerente ao seu próprio processo de formação, o povo brasileiro visto por uma elite intelectualizada, se aproximava do atraso e da barbárie, em um grande contraste a busca evolutiva. O brasileiro era visto como despreparado e imaturo para o exercício do trabalho livre e para a sociedade do progresso. Nas palavras de Naxara, “Tal questionamento acabou levando a uma definição do brasileiro pela ausência do que se esperava que ele pudesse ser, ou seja, por aquilo que lhe faltava.”. (NAXARA, 1991 p. 184).

A heterogeneidade do Brasil que se manifestava em todos os sentidos na diversidade de cor, de classe, de raça e de aparências e falares começara a ser absorvido por um pensamento homogêneo, numa tentativa de costurar características comuns ao povo brasileiro e alimentar uma “ideia” de identidade comum a todos.

A literatura foi responsável pelas primeiras manifestações sobre o conhecimento do Brasil. Segundo Antônio Cândido (2006), o Romantismo efetivou uma primeira identidade sobre o Brasil a partir de uma visão mítica do indigenismo, que recuperava as raízes da nação, por meio da idealização do passado e das origens. Os romancistas e escritores operaram pela

chave da separação entre um Brasil civilizado/urbano e um Brasil arcaico/rural, entre a oposição de uma elite brasileira e um povo. Os primeiros representavam e projetava um futuro e os segundos representavam o passado, fadado ao esquecimento.

Para Naxara (1991), a literatura produzida nessa época contribuiu para a consolidação de imagens e para um “descobrimto” do Brasil. Ela destaca o papel do personagem *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato, e afirma que muitas das referências e descrições sobre a sociedade daquela época imprimem fortes significados que persistem até os dias atuais na nossa sociedade. Na virada do século XIX/XX estavam presentes na sociedade discursos de democracia e a generalização da figura do trabalhador nacional, mas também a gestação da exclusão desses mesmos sujeitos como pertencentes à noção formada de identidade nacional brasileira.

A escolha por exaltar uma classe social ou público específico contribuía para anular o pertencimento e submetida ao esquecimento outros grupos. Literatura e história ao recriarem o “real” para o que seria a definição de identidade do país, legitimava uma supremacia Luso-brasileira, que referendada por uma literatura romântica e pelo Instituto Histórico Geográfico Brasileiro defendia uma ideia de superioridade e dominação e naturalizava uma submissão, por exemplo, dos negros e dos índios. Isso demonstrava que esse Brasil, o coletivo não englobaria os dominados e nem pressupunha uma interação social, de modo que, aponta-se para um Brasil que se quer, e não para o Brasil que se tem.⁶

Na tentativa de forjar uma noção homogênea de identidade nacional muitas foram as singularidades/subjetividades nacionais silenciadas ao longo da nossa História. Levados a pensar o tema da identidade nacional como algo unívoco, que unia todos os cidadãos em um único modelo integralizador, o discurso sobre a construção da identidade nacional caminharia em sentido contrário ao passado e a própria realidade nacional, em que se destacavam uma multiplicidade cultural e étnica, numa mistura de nacionalidades e culturas, que iria além de um ser brasileiro branco e elitizado. Em consequência dessa situação, a constituição da identidade do brasileiro foi contraditória, uma vez que não houve abertura de espaço para todos os tipos sociais.

⁶ Sobre essa tradição do IHGB na formação do sentimento de identidade nacional e o projeto de uma História Nacional ver: GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Estudos Históricos*, v.1, 1988. p. 5-27; e CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história: as primeiras escolhas do IHGB. A historiografia brasileira entre os antigos e os modernos. In: GONTIJO, Rebeca (Org.). *Estudos de historiografia brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 2011. cap. 5, p.93-124. Sobre o papel do romantismo na constituição do Estado Nacional. Ver: LEONEL, Maria Célia; SEGATTO, José Antonio; *Formação da literatura e constituição do Estado Nacional*. Araraquara: Revista Itinerários, 2010, n.30, jan./jun, p.11-30.

Pesavento destaca que apesar de uma tendência que mantinha a veia da formação nacional brasileira como interesse das humanidades, que era utilizado pela literatura e história com grande força durante a transição do século XIX para o século XX, novas ideias e postulados a partir da visão de outros literários começavam a trazer outras feições a esse conceito. Destacando o papel da mestiçagem, como elementos da nossa brasilidade, Machado de Assis e Lima Barreto desnudam a hipocrisia dos valores de sua época, expondo o pensamento racista da elite dominante, as ambiguidades, tensões e hibridismos seriam, portanto, caros a nossa formação enquanto sociedade (PESAVENTO, 2000, p.19)⁷.

Percebemos até aqui que a literatura em um primeiro momento se alinhava a história numa perspectiva de criar as raízes nacionais, numa dinâmica de construção da identidade nacional que pensava o Brasil com um viés elitista e fragmentário entre o que cabe ou não na nossa história. Isso, decerto teve grande reflexo na história ensinada em sala de aula, pois dentro dos currículos nacionais o ensino de história se associou a uma aprendizagem pouco representativa da nossa sociedade que se preocupava a responder e construir saberes articulados a ideias de poucos em detrimento de muitos.

Uma mudança desejada sobre uma percepção com maior adensamento nas visões sobre o Brasil pela pena dos historiadores, literatos e sociólogos trouxeram uma maior representatividade da formação social brasileira e propuseram diferentes e novas formas de enxergar o Brasil e a sua conformação nacional. Porém, o elemento de associar a constituição dos saberes históricos pela via literária ainda se apresentava em um grande plano de interesse sobre uma certa tradição de leitura que encaminhava os estudos literários para uma ideia de identidade nacional.

Segundo Roberto Ventura (1995), se iniciava aqui, uma tradição da história da literatura aos moldes Europeus, onde vinculava uma abordagem ajustada ao ideal de objetividade histórica. O passado era descrito restringindo aos cânones das obras e autores consagrados pela tradição, excluía-se textos divergentes aquela diretriz literária que era implementada.

A primeira metade do século XX apresentou novas reflexões sobre a identidade nacional. Na literatura, buscando um amadurecimento na tentativa de retratar um Brasil real, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Érico Veríssimo expuseram a diversidade e

⁷ Sobre uma abordagem diferente e um novo olhar sobre a identidade nacional desses autores ver: PINHA, D. *Apropriação e recusa: Machado de Assis e o debate sobre a modernidade brasileira na década de 1870* [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012. e SILVEIRA, Cristiane da. *O alvorecer da República sobre o olhar interpretativo de Lima Barreto*. (Dissertação Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2004.

complexidade brasileira, que se expressam na raça e cultura e com isso formaram a sua unidade nacional. Pensadores que representavam o viés não literário da representação do real na tentativa de repensar o Brasil se articularam no bojo de pensar um projeto nacional no pós-30. O papel de cientistas sociais e historiadores como Gilberto Freire, Caio Prado Jr. e Sergio Buarque de Holanda e as suas interpretações sobre a formação social brasileira são fundamentais. Segundo Pesavento:

“Estes inventores ou redescobridores do Brasil tiveram o mérito de focar a mesma realidade, povo e natureza sob um prisma diferente: Caio Prado Jr., introduzindo a ótica da luta de classes na história, resgatando com o olhar crítico de um marxista as contradições do processo; Gilberto Freire, destacando a positividade da mestiçagem através do mito das três raças; Sergio Buarque de Holanda, na sua busca da "mentalidade", enunciando a opção pelo popular e pelo urbano como forma de superar o elitismo da formação rural brasileira.” (PESAVENTO, 2000, p.21).

Maria Stella Bresciani (2010) também propôs uma reflexão partindo do estudo sobre os diferentes autores e as suas interpretações sobre o Brasil. Ela destaca mais uma vez o papel de Sergio Buarque de Holanda, Caio Prado Jr. E Gilberto Freire na formação de um olhar sobre o Brasil, mas indica uma possibilidade de leitura que caminha para uma desmistificação sobre essas interpretações. Bresciani destaca que ao criarem um lugar comum sobre as interpretações do Brasil, os autores nacionais direcionaram seus estudos em três explicações, que excluíram outras possibilidades de análise e criaram raízes que persistem até os dias atuais: o mito de origem, a importação de modelos interpretativos e a ideia de carência. Essas explicações recaíram sobre seus escritos na figura do brasileiro como um homem descontente consigo mesmo, com conotação ressentida e negativa com seus pais colonizadores devido à herança maldita aqui deixada.

O Governo Vargas, na década de 30 resgata uma raiz oitocentista do uso literário como instrumento de criação de uma consciência nacional e a incorporada como política de estado. Desse modo, em especial durante a ditadura estadonovista (1937/1945), o Estado volta a ser protagonista primordial na redefinição da identidade nacional e por meio de diversos órgãos e instituições com A DIP e a SPHAN, entre outros, procurava recuperar segundo José Murilo de Carvalho “a visão imperial de continuidade da história do país. As raízes portuguesas foram Itinerárias, Formação da literatura e constituição do Estado nacional revalorizadas sobretudo em seus aspectos religiosos (católicos) e de tolerância racial.”. destacava-se, então, que a literatura deveria refletir a realidade brasileira na sua autenticidade, sendo o “espelho da nação” (CARVALHO, 1999. p. 244).

O ensino de história começaria a ser repensado sobre novos pressupostos epistemológicos, o fim da segunda Guerra mundial questionaria os postulados civilizatórios das potências europeia pelas quais o ensino no Brasil se baseava. Segundo Bittencourt o ensino de história iria se tornar fundamental “para se repensar a cultura humanística sob nova concepção de formação científica na qual o conhecimento histórico se inseria” (BITTENCOURT, 2018, p.140).

No contexto literário assistíamos o surgimento da poesia de João Cabral de Mello Neto e Ferreira Gullar dentro de uma ótica de engajamento político voltado para a especificidade nacional. Veríamos nascer a literatura de Guimarães Rosa, em sua obra magna, *Grande Sertão: Veredas* que fundia elementos do experimentalismo linguístico, por uma ousada recriação da linguagem com a temática regionalista, que valorizava a oralidade e linguagem do sertanejo na primeira metade do século XX (PESAVENTO, 200, p.24).

Nesse mesmo momento, começava a criação de cursos universitários de história no Brasil e a se intensificar com maior rigor a formação de professores. Esses dois acontecimentos direcionavam uma revisão dos conteúdos para o ensino e a incorporação de novas pesquisas que começavam a serem desenvolvidas. Para além dessas revisões e incorporações, havia aberto um caminho para novos métodos de ensino nas escolas públicas (inseridas em um contexto de expansão e com a presença maior de novos grupos sociais) que buscavam uma expansão quantitativa na medida em que se aliava a uma maior qualidade de ensino deslocando a ideia de métodos instrucionais para métodos de aprendizagem.

Ainda que aberta a novas possibilidades o ensino de história limitou-se. Os objetivos centrais da história ficariam focados a uma disseminação do ideário de democracia racial brasileira em que ficava clara a defesa das teses da “forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira”. (BITTENCOURT, 2018, p.140). Esses limites impediam de certa forma uma experimentação e renovação do ensino de história no Brasil.

Interrompido o primeiro impulso reformista dos anos 60 pela insurgência do período ditatorial no Brasil, onde esteve o ensino de história renegado ao terceiro plano dos projetos nacionais, com uma desvalorização da formação docente e o encurtamento das licenciaturas, sem contanto com o campo de pesquisa e atualizações historiográficas. As tentativas de reformas no ensino de história tiveram que esperar até os anos finais do século XX, no período de redemocratização do Brasil, para começar a sofrer realmente mudanças significativas. (BITTENCOURT, 2018, pp.141-142)

Foi a partir também da década de 80, que seriam propostos novos currículos de história, dentro de uma perspectiva em que o cenário se mostrava altamente intrigante. A escola tornara-se muito mais plural, transformaram-se em ambientes cheios de riquezas e complexidades. Havia urgentemente uma necessidade de se propor novos conteúdos e renovação didática do ensino de forma a estimular esses alunos e propor uma nova produção da conformação sócio/cultural e do mundo do trabalho.

As décadas de 70 e 80 foram também divisores de água para Ensino de Literatura. Buscando novos rumos, significativas mudanças foram propostas de formatação curricular da disciplina. Iniciava a defesa de uma literatura que abandonasse as listas de autores e obras e a abordagem dos ensinamentos literários pelo viés historicista. Começava a privilegiar a leitura do texto literário em si concomitante ao estudo da história literária. Sobre as críticas e mudanças desse momento, Vanessa Faria escreve:

“Além da crítica à permanência de textos canônicos no trabalho com a literatura, também foi muito frequente, nesse período, a crítica ao modelo de abordagem do texto literário em que se lê a crítica e não a obra literária. Tal abordagem ampara-se no fato de que, no manual didático, normalmente se encontram fragmentos que podem se adequar ao comentário da crítica, numa prática que faz parecer que a história e a crítica literária precedem a própria obra. Esse modo de leitura também procura enquadrar os autores e suas obras dentro de um quadro delimitado de diferentes estilos, buscando, assim, não a especificidade de cada obra, mas aquilo que ela tem de consenso, de norma.” (FARIA, 2009, pp.4-5).

Os velhos marcos históricos e didáticos no ensino de história estavam sendo revistos. Buscando uma maior integração social e cidadania democrática, os conteúdos e métodos de ensino se pluralizaram. A partir da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998), e leis (10.639/03 e 11.645/08) o ensino nas escolas abria-se para o conhecimento de novos conteúdos históricos, como história da África e das culturas afro-brasileiras e a história dos indígenas. Isso tomaria um grande impulso para novas pesquisas e relações com o ensino em sala de aula, introduzia novos parâmetros para se pensar a formação social do Brasil, muito mais amplo e diverso, e que agora via-se mais representativo nas aulas de história. Esse impulso transformaria a compreensão dos saberes ensinados, com o objetivo de trazer uma formação política e cultural para o exercício de uma cidadania social com vistas a um convívio sem preconceitos e muito mais democrático.

Exposto essa breve discussão histórica sobre a relação entre História e Literatura no ensino, podemos perceber que houve uma grande tradição na formação dos conteúdos históricos e na formação de leitores que conduziram tanto o ensino de História quanto o ensino de literatura para uma certa tradição de leitura que encaminhava os estudos para uma

ideia de identidade nacional. De forma que o campo do ensino das duas disciplinas ficou direcionado durante muito tempo para responder uma demanda sobre o sentimento de construção de uma identidade nacional.

Apesar das recentes mudanças implementadas nos currículos das disciplinas, das inovações legislativas, que trouxeram novos atores aos debates e de um maior estreitamento do campo acadêmico com a realidade em sala de aula, o direcionamento do ensino em história e literatura ainda persiste uma manutenção da tradição de estudar essas disciplinas pela chave da identidade nacional.

2.2 O autor, sua obra e o seu lugar de fala

Há algum tempo que a crítica literária de Antônio Cândido nos brinda com a ideia de que todo texto expõe as influências exercidas pelo meio social sobre a obra do autor, de modo que texto e contexto caminham lado a lado dentro da produção textual e que fatores internos (estética), próprias da sua escrita literária em si e externos (matéria), próprios do meio social, ambiente, costumes e ideias, funcionam como elemento necessário do processo interpretativo e de constituição de uma obra. (CÂNDIDO, 2006, p.13-14)

Não se permitindo, portanto, estabelecer essa ruptura entre autor e sua obra, o trabalho com fontes literárias permite fazer uma imersão nas particularidades de um contexto próprio do fazer literário do autor com a sociedade em que ele está inserido. Ainda que o texto seja sobre uma outra realidade que não a sua própria, pelos elementos que a ficção permite alcançar, a narrativa escrita responde as relações inerentes e que são construídas em seu espaço social.

Relacionar a literatura com a realidade no qual ela foi produzida permite segundo Cândido estabelecer uma relação que pode ser entendida sob dois lados: “a primeira consiste em estudar em que medida a arte é expressão de uma sociedade; a segunda, em que medida ela é social, isto é, interessada em problemas sociais” (CÂNDIDO, 2006, p. 29). Para o autor a literatura pode ser também uma resposta ao meio social pelo qual ela está inserida ao carregar traços de uma “agregação” ou de uma “segregação”.

A agregação se inspira principalmente através da experiência coletiva, buscando nos meios comunicativos acessíveis sentido para se incorporar a um sistema simbólico vigente, apropriando-se do que já está pré-estabelecido como forma de expressão de determinada

sociedade. Já a segregação se preocupa com a renovação do sistema simbólico, por meio da criação de novos recursos expressivos de forma que ela se dirige a um grupo específico de receptores que se destacam em uma sociedade. (CÂNDIDO, 2006).

A parte estética de uma obra literária se perfaz como essa expressão que traduz as principais características políticas, sociais e culturais de um período. Sendo assim, expressões artísticas de uma forma geral, e no nosso caso a literatura, cumprem uma função política, podendo estabelecer-se como instrumento de reafirmação para um *status quo* ou como mecanismo para a sua transformação.

Sandra Jutahy Pesavento ao acionar a literatura e a sua capacidade enquanto fonte e forma de ver a vida escreve:

“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. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Por que se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO, 2004, p.82).

É alinhado a esse potencial de trazer respostas sobre o tempo do autor ao mesmo tempo que nos permite produzir relações de pertinência com a nossa realidade dentro desse mecanismo de reafirmação ou transformação sociais, que achamos fundamental dentro do trabalho da fonte literária com os alunos a exposição inicial sobre o autor, sua obra e seu lugar de fala. Nesse primeiro contato será possível perceber as nuances por trás da obra, o ambiente, os sistemas de valores e as mensagens, ainda que de forma indireta, toda trajetória textual diz muito das intenções, dos problemas e questionamentos que fazem parte de toda a construção teórica da obra e de seu autor.

Pensando nisso e com o propósito de trazer orientações a profissionais da área de história no contato com a fonte literária traremos algumas indicações da importância dessa troca inicial com o autor e sua obra para estabelecer conexões na aprendizagem de história e com isso contribuir teoricamente para pluralizar de abordagens da nossa disciplina em sala de aula.

O trabalho de esmiuçar mais detalhadamente a vida e obra de Albert Camus e José Saramago vai nos permitir desenvolver um caminho aos professores de forma que seja possível concatenar a expectativa de seus trabalhos para além de um texto, datado, escrito em

um determinado momento e visando dialogar e estabelecer respostas para uma determinada sociedade.

É de certa forma interessante para nós poder mostrar a capacidade que esses textos têm de diálogo como o nosso tempo presente e como ele estabelece pontes com a nossa realidade, produzindo sentido para a situação que está posta. É, portanto, um trabalho dialético de entender o texto dentro de dois contextos, entre o do momento de produção e o de leitura e de que forma ele espelha realidades e traz à tona permanências. Como perceberemos é um encontro mágico, ainda que por vezes nos apresente respostas difíceis de aceitar.

2.2.1 Sobre Camus e *A peste*

Albert Camus Nasceu em 1913, em Mondovi, na Argélia Francesa. Foi Escritor, Filósofo, dramaturgo, ensaísta e jornalista, observador e contemporâneo a Segunda Guerra Mundial, a ocupação da França e a guerra de independência na Argélia e como testemunha do seu tempo ele escreveu sobre o lado mais obscuro do século XX. Ainda como estudante de Filosofia na Universidade de Argel, foi pupilo do filósofo Francês Jean Grenier, inspirado por suas ideias e obras engaja-se na política e se torna membro do Partido Comunista Argelino, em 1935. (TODD, 1998, p. 94-95).

No entanto, para Camus o enfrentamento sobre o seu mundo não se daria pela via política. Para ele a ação de combate se desenvolveu em dois terrenos privilegiados: o jornalismo e o teatro, escrevendo artigos para a redação do partido e montando várias peças na companhia em que era diretor artístico. (GUÉRIN, 2009, p.644 *Apud* ROMANO; SILVA, 2020, p.24). Sob o pseudônimo de Vincent Capable, ele escreve vários artigos no periódico *Alger Républicain*, no qual seu engajamento se dá pelas ideias separatistas da Argélia em relação a França colonial.

Porém seria nas décadas de 1940 e 1950, já vivendo na França, que iria se consagrar como escritor mundialmente reconhecido. O combate às inquietudes do seu tempo e à simbologia de sua obra o fizeram ser agraciado em 1957 com o Nobel de Literatura.

Pela vasta obra de Camus, podemos ver uma variedade de tipos textuais, entre eles: textos jornalísticos, ensaios filosóficos, peças teatrais e romances. O conjunto de sua obra é dividido em dois momentos pela crítica especializada: o ciclo do absurdo e o ciclo da revolta. Segundo Nilson Aduato Silva (2008) o primeiro ciclo, do absurdo e o da revolta, seria

composto pelo ensaio filosófico *O mito de Sísifo* (1942), o romance *O estrangeiro* (1942) e a peça teatral *Calígula* (1944). O segundo ciclo, o da revolta, destaca-se as peças teatrais *O mal-entendido* (1944) e *Os justos* (1950) e o romance *Estado de Sítio* (1948), além do ensaio *O homem revoltado* (1951). *A peste* é considerada como uma obra de transição entre os dois momentos do pensamento de Camus.

Outra característica importante da obra de Camus, é a associação de sua obra com aspectos da sua biografia. Olivier Todd, biógrafo da vida de Albert Camus, aponta que toda a sua obra é marcada pelo menos por um traço que espelha a sua vida. “Um romance, uma peça de teatro, um ensaio, um tratado de filosofia são, com frequência, imensos espelhos deformantes. Advinham-se nele a personalidade e os acontecimentos da vida do escritor, transposta.” (TODD, 1998, p. 208).

Alguns conceitos permeiam grande parte de seu legado. Seus principais textos estão dentro de chaves de ideias que refletem sobre o desenvolvimento do humanismo baseado na consciência do absurdo, na condição humana e na revolta como uma resposta a esse absurdo. Nesse conflito de indagações e busca de sentido do mundo, Camus chega à conclusão de uma das suas máximas, e que podemos ver claramente no romance é que: “a vida é absurda”. Sobre o conceito de absurdo em Camus, Rodrigo de Lemos escreve:

Atentemos, porém: em Camus, dizer que o mundo é absurdo não significa que a sua estranheza se deve ao fato de ele ser irracional, nem que a realidade não é esquadrihável pela razão. A ciência pode, com efeito, descrever os fenômenos, relacioná-los, buscar-lhes causas e correlações. Trata-se antes do fato de que, a despeito de toda a ciência e toda a tecnologia empregadas pelo gênero humano, esse mundo permanece incompreensível, ou seja, irredutível às necessidades e às vontades humanas. Segue arisco e inassimilável. Não pode amar nem sofrer como nós, nem mesmo em unísono conosco. Não carece de causas materiais e eficientes; porém, falta a seu mecanismo a causa final de todas as causas finais, que asseguraria sentido de unidade ao conjunto de dados esparsos da experiência, que os unificaria em um plano centrado e coerente como a perspectiva numa tela e à medida do homem. (LE MOS, 2021, p.98)

A peste é um livro com alta conotação política, se tornando um dos mais lidos no período pós-guerra. Como alegoria da condição humana, *A peste* é também uma alegoria de acontecimentos históricos vivenciados pelo autor: a cidade de Oran assolada pela epidemia lembra a França ocupada da Segunda Guerra e a infecção do nazismo.⁸ É considerada em seu

⁸ Rodrigo de Lemos nos fornece uma boa explicação sobre o conceito de alegoria: “Esclareçamos: “alegoria” é um termo usual nos estudos de retórica e de poética, para referir um procedimento de linguagem, em que exprime-se, com objetivo retórico ou didático (como indica a etimologia), um fato específico complexo ou uma ideia mais ou menos sutil (de natureza moral, filosófica ou religiosa, por exemplo), por meio de outra coisa, quer dizer, de uma imagem ou de uma narrativa concretas (*állos*: outro; *agoreíuo*: dizer, falar em público). Na alegoria, há sempre um vínculo unívoco entre os dois componentes da analogia, o que favorece uma restrição do

sentido simbólico como um romance de resistência, no que se consagra na própria definição do autor “a luta da resistência europeia contra o nazismo” (CAMUS, Albert. Carta a Roland Barthes, de 11 de janeiro de 1955)

Dentro dessa concepção alegórica, Lemos, em seu livro recém publicado: *Enquanto o mundo se desfaz: Ler A peste, de Albert Camus, em tempo de quarentena*, além de conceber *A peste* como alegoria de um abstrato (filosófico, existencial e moral), também ressalta a sua alegoria em dois concretos históricos, um mais específico (A ocupação Nazista na França) e um mais genérico (os autoritarismos políticos modernos).

Essas múltiplas interpretações alegóricas sobre a obra vão na direção do que o próprio autor defende – “A peste e a resistência à peste devem ser interpretadas em vários níveis de significação” – do mais concreto ao mais abstrato. Ficava claro no momento da publicação do livro que a referência ao nazismo seria um foco no direcionamento de leitura. Na época, essa interpretação, produziu intensos debates e críticas sobre o livro, principalmente de Jean-Paul Sartre e Roland Barthes.⁹ Contudo, em sua defesa as possibilidades de leituras não se restringiriam ao período da guerra. A obra deveria ser encarada sobre os aspectos da tirania e a resistência à tirania evocadas no inimigo interior à imagem da cidade de Oran. Não se tratava, portanto, de uma leitura a tirania de um passado recente, mas uma possibilidade de leitura para outras tiranias passadas ou que estariam por vir. (LEMOS, 2021, pp.83-85)

A respeito das possíveis leituras de *A peste*, João Silva e Luís Romano, em recente artigo, se apropriam das análises literárias de Bernard Alluin em *A peste de Albert Camus: Perfil de uma obra*, onde o autor irá destacar que esse clássico pode ser lido a partir de três perspectivas distintas, numa espécie de romance de três faces. A primeira possibilidade de leitura é feita pela narração em primeira pessoa, classificando-a assim como uma crônica de resistência, onde é consagrada à existência humana e no qual o narrador anônimo revela-se ao

sentido em detrimento da polissemia característica da expressão simbólica. Como nas metáforas, um dos termos nas relações alegóricas, aquele que é o exprimente, é facilmente observável e concreto, tendo por função apenas apontar, de forma utilitária e transitória, um conteúdo, para depois ser relegado no ato intelectual, uma vez concluído o processo de significação. O conteúdo expresso pode ser concreto ou abstrato, mas refere sobretudo uma realidade cuja apreensão é relativamente complexa. Sua autonomia quanto ao exprimente empírico é total, podendo também ser expresso com outras analogias ou mesmo ser dito mediante um discurso fundado na razão reflexiva. (LEMOS, 2021, p.68-69). Para uma discussão bem mais densa sobre alegoria, ver o capítulo 1 em: SOUZA, Adriana Vieira de. *Muito além do que se vê: A alegoria, em ensaio sobre a cegueira, de José Saramago*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

⁹ Sobre os embates entre Camus e Barthes, ver: CAMUS, Albert. Carta a Roland Barthes, de 11 de janeiro de 1955. **Revista Pandora Brasil**. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/camus/cartacamus.htm> Acesso em: 1 out. 2021 e BARTHES, Roland. Carta a Albert Camus, de 4 de fevereiro de 1955. **Revista Pandora Brasil**. Disponível em: <http://revistapandorabrasil.com/camus/cartabarthes.htm>. Acesso em: 1 out. 2021.

final, na figura do personagem Dr. Rieux: “Esta crônica chega ao fim. É tempo de o doutor Bernard Rieux confessar que é o seu autor.” (CAMUS, 2019. p.280).

A segunda forma de leitura, é dentro da chave de um romance histórico. A leitura alegórica como simbologia entre a representação da peste evocando o período da Segunda Guerra Mundial. A ocupação da cidade, o exílio e a morte trazem inúmeras referências e alusões aos debates políticos-ideológicos daquele período.

Por último, uma leitura pelo prisma de uma abordagem filosófica sobre a condição humana. Ao explorar a manifestação de um mal no mundo, que percorre todo o sofrimento de milhares de pessoas, em destaque, de muitos inocentes, Camus constrói uma obra que comporta um senso metafísico e moral sobre o mundo.

Para o crítico literário Francês Jacques Madaule, *A peste* trata de engajamento, de luta e de resistência: “Então, o dever é simples: é preciso combater, é preciso lutar, agarrar o mal pelo pescoço, não para derrubá-lo, pois isso está acima das forças humanas, mas para contê-lo. Foi assim que alguns homens em Oran se empenharam na luta contra o flagelo.” (MADAULE, 1948, p.3 *Apud* ROMANO; SILVA, 2020, p.30).

No nosso entendimento, o romance *A peste* é a afirmação de uma literatura viral. A alegoria de suas páginas ultrapassa aos próprios questionamentos de seu contexto histórico – o pós Segunda Guerra Mundial. Pode e deve ser revisitada a novas leituras e atualizações para possíveis interpretações de outras circunstâncias históricas, no nosso caso, nos referimos a atual pandemia de Covid-19. Por definição, *A peste* é um clássico, atemporal, plurissignificativa e universal nas mesmas linhas de defesa de Ítalo Calvino “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2001, p.11).

A obra apresenta uma nova faceta do pensamento camusiano: buscando uma positividade necessária após a queda das referências e dos ídolos. Ela é marcada pela transição entre o absurdo e o homem solitário imerso na revolta como forma de realizar uma elevação à coletividade, a partir de um engajamento em que os ideais de justiça e liberdade possam se tornar realizáveis.

Sobre isso Cristianne Lameirinha escreve em sua dissertação intitulada “*o sentido do exílio em La peste de Albert Camus*”:

“consideramos *La Peste* como uma transição: a passagem de uma situação absurda em que o mal elevado à potência extrema se caracteriza pelo enfrentamento da morte como uma perda que ameaça toda a coletividade, sob o signo aterrador da peste. A morte, por si só, já constitui o absurdo em sua plenitude. Não aceitá-la, engajar-se contra ela, evita-la tanto quanto possível é a contrapartida assumida, na qual o

engajamento não deriva de uma consciência moralizante, mas da clareza de uma necessidade a cumprir.” (LIMEIRINHA, 2006 p.32-33)

E continua...

“Ao propor a peste como metáfora da guerra, Camus representa o próprio mal e o faz sob a perspectiva da revolta, que se fortalece a partir da mobilização coletiva. Não se trata mais do embate individual contra o absurdo, mas de reagir coletivamente contra o estranhamento” (LIMEIRINHA, 2006 p.36)

O romance *A peste* está dividido em cinco partes, que se relacionam à evolução da epidemia e cujo recorte corresponde às mudanças de estação climáticas anuais: 1. Primavera: período de gênese, da manifestação do bacilo e dos primeiros casos; 2. Verão: movimento de crescimento da infecção, pandemia e instauração da quarentena e do isolamento; 3. Verão: platô, estabilidade e manutenção; 4. Outono: movimento de decréscimo, início da reabertura e adaptações; 5. Inverno: desaparecimento da peste, análises e reflexões de um porvir.

O flagelo tem início quando, sem motivo aparente, milhares de ratos começam a fugir dos esgotos, invadindo casas e ruas da cidade e logo, de forma abrupta, morrendo aos montes. Logo, seus habitantes começam a cair doentes e, dali a poucos dias, a definharem até a morte, quando descobrem que a doença que os afligem é a Peste. Num período de dias uma terrível epidemia se instala sobre a cidade e começa a dizimar a população. Para evitar a disseminação da Peste, as fronteiras são fechadas. Quem estava fora não podia entrar e quem estava dentro era proibido de sair, iniciando assim a chamada fase do exílio¹⁰. Se instala em Oran uma clausura que não é mais metafísica, mas física.

É neste momento da narrativa de Camus que a peste passa a ser considerada um problema de todos. O problema sai da condição restrita do indivíduo e toma proporções coletivas.

“A partir desse momento, pode-se dizer que a peste se tornou um problema comum a todos nós. [...] Foi Assim, por exemplo, que, a partir das primeiras semanas, um sentimento tão individual quanto o da separação de um ente querido se tornou, subitamente, o de todo um povo e, com o medo, o principal sofrimento deste longo tempo de exílio.” (CAMUS, 2020, p. 67).

Todos os homens estão no mesmo barco. É preciso enfrentar a peste. É dever dos homens fazer o possível para controlar o flagelo. Fica clara a intenção de Camus, a descrever

¹⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de exílio na obra de Albert Camus em que será abordado três tipos de exílios (Social, Metafísico e Psicológico) ver o capítulo 2 em: LIMEIRINHA, Cristianne Aparecida de Brito. *O sentido de exílio em La Peste de Albert Camus*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

o dilema vivido por Rambert, na sua condição de estrangeiro, o momento em que ele percebe que não conseguiria mais fugir do problema, que não pode mais, nem por vontade, se dissociar dos acontecimentos da cidade ou, em um nível mais amplo, da humanidade.

Dentro desse ensaio, não era mais possível conceber um combate ou uma vivência pautada na experiência individual, personalista, mas uma batalha coletiva: “Já não havia então destinos individuais, mas uma história coletiva que era a peste e sentimentos compartilhados por todos.” (CAMUS, 2020, p.157). Uma condição tão dramática que era capaz de suprimir concepções mais estruturadas às escolhas mais simples de um dia a dia:

“Em outras palavras: já não escolhiam nada. A peste suprimira os juízos de valor. E isso se via pela maneira como ninguém mais se ocupava da qualidade do vestuário ou dos alimentos que se compravam. Aceitava-se tudo em bloco. [...] Pelo menos agora a situação era clara: o flagelo era problema de todos.” (CAMUS, 2020, p. 172).

Narrado pelo Dr. Bernard Rieux, um médico envolvido nos esforços para conter a doença, que os sujeita à quarentena. A cidade torna-se um ambiente inóspito e os moradores são levados ao extremo. O livro exhibe as mais variadas reações diante da catástrofe como solidariedade e oportunismo, solidão e burocratismo, egoísmo e compaixão. Esses sentimentos são representados pelos vários personagens que estão na obra e cada um à sua maneira observam os acontecimentos e expõe as suas certezas e suspeitas sobre esses eventos.

A desconstrução de um possível herói na figura do médico Bernard Rieux na narrativa é feita com maestria por Camus, como personagem principal da obra, o enfrentamento da peste nada mais é do que uma questão para impedir o maior número possível de homens de morrerem e de conhecerem a separação definitiva.

A indiferença do tempo é algo fundamental na narrativa, há uma separação entre o mundo dos homens e mundo da peste. Segundo Rodrigo de Lemos nesse mundo atual, regido pela peste, seu tempo não é o tempo do homem.

“A peste virá no seu tempo e irá embora no seu tempo também. É janeiro; o inverno chega, e a peste parte. E parte não porque os homens assim o queiram; nem os esforços do Dr. Rieux, de Tarrou e das suas brigadas determinaram sua retirada. Parte porque foi esse o caminho do próprio desenvolvimento paulatino da epidemia: crescer, chegar ao ápice, depois lentamente degradingolar, até desaparecer. De novo, os desejos humanos lhe são indiferentes. Seu tempo é só seu.” (LEMOS, 2021, p.44)

No enredo dos acontecimentos, tensões e distensões em relação à doença, às ideais e às pessoas, a morte e a solidão são companhias frequentes a todos que partilham da

experiência pandêmica – ninguém está alheio a ela. Apesar dos gestos necessários de solidariedade aos momentos de crise, uma frase é sintomática sobre a experiência humana na obra “A estupidez insiste sempre”, o que mostra como, mesmo com conquistas alcançadas em alguns momentos, teimosamente insistimos em voltar atrás numa espécie de “estupidez contagiosa.”

A lição aludida é que para evitar a peste, é preciso que o homem faça o salto do sentimento individual para a revolta, para o sentimento de coletividade que recusa as várias formas da peste que resultam em morte generalizada. Para Sandra Castro, essa revolta, em Camus, é uma forma de inserção consciente no mundo. É a revolta que deve permanecer viva para contrapor toda forma de injustiça e desumanização nas ações do homem (CASTRO, 2007, p.11).

Por fim, a peste é vencida – por enquanto – e as portas de Oran são abertas. Seus cidadãos voltam, pouco a pouco, a sua rotina anterior. Porém, a peste é o bacilo que ataca os homens, e de formas tão variadas, que é preciso sempre estar atento. O bacilo nunca desaparece, e lutar contra a peste é uma tarefa constante, que exige lucidez permanente. Não é possível se livrar do mal da peste por meios exteriores, econômicos ou históricos. A peste é uma constante da vida: “o bacilo da peste não morre nem desaparece nunca, pode ficar dezenas de anos adormecidos nos móveis e na roupa, espera pacientemente nos quartos, nos porões, nos baús, nos lenços e na papelada.” (CAMUS, 2020, p. 286-287).

Além do quadro pandêmico, nada nos parece mais contemporâneo na obra de Camus do que sua percepção da condição humana e o retrato do absurdo ao descrever num romance com mais de 70 anos aproximações tão fiéis sobre os homens e o seu comportamento frente ao desconhecido. Camus descobre a primazia do coletivo. Com seus personagens atormentados e lúcidos, cujas histórias particulares se encontram, se entrelaçam. *A peste* pode ser lida como a crônica deste descobrimento, como retrato da angústia individual ante o enfrentamento de um inimigo coletivo e como uma analogia aos nossos dias – alegoria do nosso tempo.

Encontramos em *A Peste*, a descrição de homens aprisionados pelo aparecimento repentino e inexplicável de uma epidemia, onde esses homens serão obrigados a viver uma realidade da qual fazem parte o medo, o sofrimento, o exílio e a morte. A temática desse clássico é atualizada, e no contexto da pandemia de Covid-19, tornou-se um espelho polido para o mundo contemporâneo, com suas tragédias humanas e seus flagelos naturais. Atitudes negacionistas de pessoas que rejeitam a ideia da peste, como o porteiro Michel, que viria a ser o primeiro a morrer na narrativa de Camus, ou daqueles que se recusam a interromper seus

projetos de vida, pois, como não se pode ser livre sobre o flagelo, o melhor a fazer é negá-lo. Governos, como a prefeitura de Oran que tardam a reconhecer o mal; ou nunca chegam a reconhecer sua intensidade, nos parece uma pintura muito aproximada da realidade de um Brasil atual.

2.2.2 Sobre Saramago e o *Ensaio sobre a cegueira*

Nascido no pequeno vilarejo de Azinhaga e filhos de agricultores de origens humildes, o escritor nunca experimentou uma formação acadêmica humanística convencional. Em uma Portugal Salazarista, altamente classista, José Saramago sempre esteve, em um grande período da sua vida, a parte dos circuitos acadêmicos e literários do país, sendo visto como alguém despreparado para ocupar o Olimpo das Letras.

No decorrer da sua carreira literária experimentou na própria criação estruturas complexas de narrar e navegou pelos vários registros literários, entre eles poesia, crônica, crítica literária, peça de teatro e prosa de ficção. No início dos anos 80 escreve *Levantados do chão* (1980) e *Memorial do Convento* (1982), livros que conquistam definitivamente a atenção de leitores e críticos portugueses.

Com a publicação de *O ensaio sobre a cegueira*, em 1995, Saramago alcança o reconhecimento internacional e se consolida como um dos grandes autores do nosso tempo, sendo laureado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1998, até hoje único Nobel de Literatura a um escritor de língua portuguesa.

E também com *O ensaio sobre a cegueira* que Saramago inicia um novo momento da sua escrita, no qual, o própria chama de trilogia involuntária, que juntamente com *Todos os Nomes* (1997) e *A caverna* (2000), e ainda que tratem de assuntos bem distintos traduzem uma preocupação do autor em escrever sobre os conflitos do mundo contemporâneo. É nessa fase que percebemos a intenção de Saramago em abordar, por meio da literatura, o conflito entre o homem e o seu meio social, numa incessante busca pela identidade humana.

Em entrevista de lançamento da obra *A caverna*, Saramago fala um pouco sobre essa “trilogia”

Os três livros têm, de fato, uma identidade própria. Em primeiro lugar, do ponto de vista formal, são alegorias. Todos têm um estilo mais sóbrio, mais direto, menos expansivo, menos "barroco". E, por último, de uma maneira metafórica, afirma que

eles são a diferença entre a estátua e a pedra. Ao contemplar a estátua, não se está a pensar na pedra que está para além da superfície trabalhada pelo escultor. “Agora, já não é a estátua que me interessa, mas a pedra que a faz. [...]”. Para o autor, estes três últimos livros são tentativas de ir além da superfície, ver o que está lá dentro e, provavelmente, perder-se no seu interior. E comenta: “O que me preocupa neste momento é saber: que diabo de gente somos nós [...]?” (Entrevista à Revista “Visão” em 23/10/2000).¹¹

Entre as suas várias obras podemos destacar muitas, entre elas: *Levantados do chão* (1980); *Memorial do Convento* (1982); *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984); *Jangada de pedra* (1986); *História do cerco de Lisboa* (1989); *O evangelho segundo Jesus Cristo* (1991); *Ensaio sobre a cegueira* (1995); *Todos os Nomes* (1997); *A caverna* (2000); *O homem duplicado* (2002); *Ensaio sobre a lucidez* (2004); *As intermitências da morte* (2005); *As pequenas memórias* (2008); *A viagem do Elefante* (2008) e *Caim* (2009).

Mas quem é José Saramago? Como definir esse escritor? Para definir Saramago como escritor teremos como referência a visão de Roland Barthes para o termo: “é escritor aquele para quem a linguagem constitui um problema, que experimenta a sua densidade, não simplesmente a sua instrumentalidade ou a sua beleza” (BARTHES, 1998, p.46). Essa definição barthesiana direciona nosso olhar para uma caracterização de Saramago enquanto autor, em que, por meio de suas obras, manifesta o seu desconforto frente as angústias e inquietações do mundo moderno, que são causadas por uma subversão do poder. Intimamente ligado a uma formação marxista, politicamente engajado, Saramago respira um espaço de desagregação e traz para nós uma literatura que se propõe a repensar os valores do mundo moderno.

Discorrendo sobre a literatura produzida por José Saramago, Flávia Pinto sustenta que:

“O engajamento literário de Saramago se expressa por uma tensão dialética: literatura ativa, radicada como instrumento de transformação social que insiste em desconstruir um discurso paradigmático. Os sem-nome, os sem-terra, os sem-nada falam para questionar a construção de uma historicidade que corre pelas margens daquela legitimada como única, oficial, capaz de reprimir as ações de determinados sujeitos que apareciam na versão oficial como figuras decorativas de um âmbito social indiferente à sua existência.” (PINTO, 2012, p.66)

Uma das características pontuais na obra de José Saramago é a valorização da literatura por um tripé de reflexão: do homem sobre si, sobre o outro e sobre o seu lugar no mundo (SOUZA, 2011, p. 44). Em suas próprias palavras “cada romance meu é o lugar de

¹¹ SARAMAGO, José. In: Nova Cultura, out, 2000. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20021230184958/http://www.novacultura.de/caverna.html>. Acesso em: 6 out. 2021.

uma reflexão sobre determinado aspecto da vida que me preocupa. Invento histórias para exprimir preocupações, interrogações (Documentário a Janela da Alma).¹²

Outras características que são marcantes na estilística do autor é uma fina ironia, o uso intenso de metalinguagem de diálogo entre a sua escrita e o leitor e as constantes interlocuções e pensamentos íntimos dos personagens em um desnudamento profundo. O centro de todo o seu processo narrativo é o homem, dentro de suas angústias, dúvidas e anseios que moldam nosso tempo, além das questões de identidade em que “O homem, sozinho e sofrendo com os outros e pelos outros, com suas perguntas não respondidas e as suas agonias” (PINTO, 2012, p.68).

Analisando a escrita ensaística de José Saramago, Deize Lima, em sua dissertação *Cegueira e Lucidez: Os ensaios de Saramago*, assim a define:

Espaço privilegiado de reflexões, ideias que se querem reflexivas, no fundo, os *Ensaio*s de Saramago são romances ensaisticamente elaborados, em que as narrativas são apresentadas como pretexto para a percepção de mundo e das inquietações do autor como um sujeito coletivamente construído. O autor de que se trata aqui não é a pessoa de José Saramago, com a sua história de vida pessoa, sua experiência, suas paixões, seus gostos. Estamos nos referindo ao indivíduo anônimo, parte integrante da sociedade, que dispõe de um olhar aguçado e se propõe a transmitir sua forma de perceber e compreender a realidade ao redor. É o indivíduo que no ato de escrita se transforma num sujeito coletivo, pois escreve a partir de sua experiência como ser social, sofrendo dos variados discursos ideológicos, estéticos e históricos em vigor. O ato da escrita se torna, dessa forma, uma construção dialógica. (LIMA, 2008, pp.30-31)

Sandra Aparecida Ferreira destaca que o *Ensaio sobre a cegueira* inaugura uma fase universal da obra de José Saramago, onde o autor interrompe um ciclo de romances que tinham como plano de fundo a História de Portugal para passar a focalizar as misérias das sociedades urbanas atuais. Ele propõe uma migração do romance histórico como condutora da sua narrativa e passa a analisar o homem na sociedade contemporânea. (FERREIRA, 2004, p.22) O próprio autor defende essa tese em seu discurso de investidura ao título de Doutor honoris causa na Universidade de Salamanca: “Foi a primeira obra de uma fase que veio se prolongando até hoje e sobre cujo futuro não me atreverei a fazer demasiadas previsões...”¹³

Uma das grandes questões que traçam um debate a respeito do conteúdo e forma em *Ensaio sobre a cegueira* é a construção da sua forma literária – e por aí já conhecemos uma das principais riquezas dessa obra. Adriana Vieira de Souza destaca que Saramago conseguiu

¹² Janela da Alma. Direção e Produção: Joao Jardim e Walter Carvalho. Youtube. 14 de mar. de 2014. 73 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_I9I7upG0DI&t=169s Acesso em: 4 de out. de 2021.

¹³ SARAMAGO, José. Discurso da solene investidura como Doutor Honoris Causa na Universidade de Salamanca. Madrid, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wFNltA3ZD-w&t=2647s>. Acesso em: 04.10.2021.

unir em um só livro aspectos textuais de alguns gêneros literários e que assim como o seu conteúdo, “que apresenta temas dicotômicos e, por vezes, dialéticos.” (SOUZA, 2011, p.47), não é possível uma definição exata. A não definição de gêneros narrativos passam por possibilidades que vão do ensaio ao romance, do conto a fábula. O próprio Saramago afirma sobre a hibridação dos gêneros textuais que dão forma à obra “Sentei-me a trabalhar no Ensaio sobre a cegueira, ensaio que não é ensaio, romance talvez não o seja, uma alegoria, um conto filosófico” (SARAMAGO, 1997, p.183 *apud* VIEIRA, 2001, p.46).

Assim como em Camus, Saramago propõe uma intenção alegórica da narrativa como uma criação em segundo plano para a construção de sentido. Ao propor uma desestruturação de toda uma sociedade contemporânea diante de um mal contagioso, que aos poucos, toma conta de uma cidade inteira e se instaura em um verdadeiro caos.

Pelo viés da alegoria é que se manifesta essa construção dialógica, na interação entre o autor e o leitor, entre o mundo real e o ficcional. Souza afirma que é recorrente nas ficções saramaguiana o uso do alegórico nos seus romances, não somente como recurso temático, mas, principalmente, em seu recurso formal, fazendo dessa figura de linguagem uma de suas principais marcas (SOUZA, 2011, p.42).

Ensaio sobre a cegueira propõe a desestruturação de toda uma população diante de um mal contagioso que vai, aos poucos, tomando conta de uma cidade inteira até que se alcance o completo caos. No entanto, a intenção alegórica da narrativa cria um segundo plano de construção de sentido. Enquanto narra a saga dos personagens que, repentinamente, cegam, o autor, na verdade, cria um pretexto para expor o estado de crise por que passam as sociedades capitalistas do século XX.

– E se nós fôssemos todos cegos? – Mas nós já somos todos cegos! cegos da razão.¹⁴
A partir dessa questão e resposta formuladas por Saramago é que se desenvolve o enredo de *Ensaio sobre a Cegueira*. Transfigurada em uma situação ocorrida dentro da sociedade ocidental já em grande parte e há bastante tempo desencantada e automatizada acometida pelo aparecimento súbito de um surto com transmissão rápida, que provoca cegueira nas pessoas: uma cegueira branca.

Ao propor que na obra seus personagens fiquem cegos, Saramago está na verdade, procurando uma outra forma de perceber o mundo. Ele tenta nos conduzir para o despertar de

¹⁴ Trecho completo extraído do documentário: “De repente, eu pensei: e se nós fossemos todos cegos? No segundo seguinte, eu estava a responder a esta pergunta que tinha feito, mas nós estamos realmente cegos, enfim, de tudo aquilo que faz de nós não ser razoavelmente funcional no sentido da relação humana. mas, pelo contrário, ser agressivo, ser egoísta, ser violento, enfim, isso é o que nós somos. E o espetáculo que o mundo nos oferece é precisamente este. Um mundo de desigualdade, de sofrimento, sem justificação.”

uma visão de sensibilidade e sutileza que a muito tempo fora esquecida. Francisco Viegas, faz uma reflexão em seu texto *Ensaio sobre a loucura do mundo*, e refere-se ao livro de Saramago como uma grande interrogação, como um espaço para pensar outros mundos possíveis:

“Quase em ritmo e registro de ficção científica, *Ensaio sobre a Cegueira* mantém, na escrita de José Saramago e na sua aventura romanesca, uma dimensão rara e singular na atual literatura portuguesa: a constante demanda de um laço que prenda o romance à arte de questionar e que, daí, exija o lugar de uma ética mais profunda que a própria arte de pensar. Como se o romance fosse, e nunca tivesse deixado de ser, uma interrogação sobre o mundo como ele é e como ele devia ser.” (VIEGAS, 1995, p.95-96)

Progressivamente, a maior parte da população é contaminada e o governo toma medidas como confinamento (quarentena), fechamento de fronteiras e racionamento. O surto se torna coletivo e acomete a todas as pessoas, iniciando uma fase de total desconstrução do nosso mundo. A cegueira branca se diferencia, assim, da cegueira comum, uma vez que esta última, como simples ausência da luz, ainda deixaria a realidade intacta. A cegueira branca, entretanto, tem o poder de dissipar todas as convicções estabelecidas.

O elemento fantástico da “cegueira imediata” atacando toda a população de uma cidade é o quadro apresentado como meio condutor da obra. À exceção da “mulher do médico”, todos são acometidos pelo surto, que ao longo da trama percebe-se não ter nenhuma causalidade diagnóstica. Com o alarme da situação e em função disso que a sociedade começa a se organizar, marginalizando os primeiros indivíduos infectados como forma de conter a pandemia de cegueira.

Como alternativa ao desconhecido, para evitar o contágio, uma das medidas governamentais exercidas para controle da epidemia é o estabelecimento da quarentena, isolando os indivíduos por determinados períodos. Colocados em um manicômio, sem as mínimas condições sanitárias e organização estatal, os infectados são largados e lutam para sobreviver em condições subumanas e vexatórias.

Nesse momento da obra, Saramago nos apresenta uma profunda crítica à sociedade ao desvendar as máscaras das relações humanas, ideias como o egocentrismo, o jogo entre essência e aparência, além da banalização das ações cotidianas, são abordadas por meio da metáfora da cegueira: “É desta massa que nós somos feitos? metade de indiferença e metade de ruindade” (SARAMAGO, 2020, p.40) e nos propõe um ponto de análise que reflete a nossa própria condição de existência: “Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos,

penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.” (SARAMAGO, 2020, p.310).

Outra das grandes críticas feitas pelo autor, refere-se as instituições sociais, como o Estado, família e a Igreja que, juntos com qualquer forma de mobilização ou agrupamento social estão em nossa contemporaneidade desacreditado e criticado. Sobre esse ponto Denise Noronha Lima afirma:

“Coerente com esse ponto de vista, que coincide com o de Sartre, Saramago construiu uma obra voltada criticamente para a realidade do ser humano: sua relação com o poder (do Estado, da Igreja, do Imperialismo econômico, do latifúndio, da globalização), com a morte, com o amor, enfim, voltada para a condição humana em suas variadas formas, até a mais degradante, como se vê no romance Ensaio sobre a cegueira” (LIMA, 2017, p.32)

Com efeito, os elementos que unem os personagens são o desamparo e a perda de referências. Todas as referências já se encontram esvaziadas, a partir do momento em que os personagens não possuem nome. A “mulher do médico”, “a rapariga de óculos”, “o velho da venda preta”, “a velha do primeiro andar”, “o rei da ala três”, “o menino estrábico” é a forma que Saramago escolheu para dar nome a esses personagens. O não uso de nomes próprios para descrevê-los acentua a impessoalidade do comportamento, ou seja, a culpa e a responsabilidade não são atribuídas a um indivíduo em particular, mas sim ao coletivo. Para Viegas ao não nomear os personagens, Saramago está na verdade fazendo uma crítica a atomização e massificação em que estão submetidos e segue afirmando que essa falta de identidade reforça uma ideia de que somos todos iguais e que tanto na vida quanto no livro, estamos cegos e alheios a nossa condição (VIEGAS,1995, p.95).

É justamente a partir disso que podemos tirar possíveis interpretações a obra de Saramago ao trato que ele dá a forma distanciada, que é percebível na impessoalidade que insere os personagens no anonimato, fator que corrobora o apontamento de temas concernentes à contemporaneidade na obra ao associar uma prática corrente em uma sociedade pós-moderna que identifica seus indivíduos apenas enquanto consumidores de bens e serviços, inseridos em um grande todo de uma massa. No entanto, é a partir da valorização de anônimos que, segundo Flávia Pinto, o autor dota-os com o poder de decisão na sua narrativa, é a partir dos anônimos que se possibilita que grandes transformações ocorram: “São eles que navegam para o desconhecido em busca de conhecimento de si e de sua própria história, de uma universalização que visa a uma experiência voltada para a coletividade” (PINTO, 2012, p.64).

Saramago nos apresenta em um truque de edição aquilo que é inerente aos questionamentos mais elementares. O que está em primeiro plano é a própria cegueira da humanidade. A incapacidade de enxergar as coisas que estão debaixo do nosso nariz ao aceitá-las por meio de explicações fáceis e baratas sobre o mundo, questões muito complexas. A cegueira de Saramago, na verdade é uma referência a intolerância, ao egoísmo, ao comodismo, a competição selvagem e a indiferença pelo próximo, característica dessa sociedade moderna.

Ensaio sobre a cegueira é, para José Saramago, “uma espécie de *imago mundi*, uma imagem do mundo em que vivemos: um mundo de intolerância, de exploração, de crueldade, de indiferença, de cinismo” (SARAMAGO, 2010, p.296). O seu enfoque é uma reflexão sobre o presente, sobre o lugar do homem que está à deriva, numa relação em que a literatura é, simultaneamente, o reflexo e a produtora e que segundo Sandra Ferreira há em comum o processo de busca, em que os personagens enfrentam sucessivos obstáculos para no final, “encontrar o desafio da continuidade” e que “iniciados no absurdo da existência, compreendem que, por mais que tenham aprendido, tudo está por aprender: sabem vagamente de onde vem, mas não para onde vão. No romance, predomina o estar a caminho, não o sentimento de chegada” (FERREIRA, 2015, p.219)

3 EXPERIÊNCIA DA PESQUISA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo tem por objetivo abordar a principal etapa do procedimento metodológico proposto nessa pesquisa – a produção de uma sequência didática sobre os caminhos e possibilidade da literatura em sala de aula de história. O foco deste capítulo é propor aos professores de história na sua prática docente, a partir de indicações específicas de como utilizar o texto literário em sala. Iremos destacar os componentes de diálogo entre a fonte literária na aula de história. Buscarei, em particular, compreender as relações entre o lido e o vivido nas obras: *A Peste* de Albert Camus e *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago.

Idealizamos essa sequência didática como posposta para realizar um encontro entre realidade e ficção. Tendo como referência o uso da literatura para o ensino de história e entendendo que ela se apresenta como uma ferramenta crucial para exercitar a competência narrativa e imaginativa do aluno. De forma que revele suas formas ao mesmo tempo em que concebe suas relações, esse recurso pedagógico é rico para um processo de ressignificação. Nesse sentido, a escolhas pelos textos utilizados se colocam como elemento que estabelecem comunicação de reciprocidade, ao permitir e incentivar o aluno a experimentar novas maneiras de percepção da nossa disciplina, de modo que o ensino não se dê de maneira isolada, sem contexto e sem afinidades com a realidade do aluno e, com isso, provocando uma perda sensível na assimilação do seu valor didático.

Foi entendendo a necessidade de reciprocidade, de pertinência e de sentido que na gênese dessa pesquisa buscamos alinhar interesses pessoais, no caso a literatura como ferramenta para sala de aula, a uma dinâmica que se iniciava e que para muitos era algo impensável, mas que de forma imponderável atingiu a todos nós. A experiência pandêmica trouxe uma gama de sentimentos novos e contraditórios, assim como uma necessidade pujante de resposta através de caminhos e alternativas para uma nova vida que mudaram drasticamente a nossa realidade.

Pensando em como e porque ensinar história em um cenário em que todos nós estamos imersos a uma realidade nada convencional, de um presente que escancara os dilemas produzidos pela Pandemia de Covid-19 e que projeta um horizonte de futuro de grandes incertezas, escolhemos o texto literário como elo para conduzir essa proposta, visto que a

literatura é rica em nos apresentar cenários ficcionais, inspirados na realidade, que muito se assemelham ao nosso atual.

O objetivo é perceber de que forma essa experiência foi sentida e como os alunos criaram um sentido de consciência histórica¹⁵ a tudo isso e a partir dessa percepção estimular uma compreensão sobre as verossimilhanças que existem entre a trama ficcional e a trama real, cativando uma percepção pela via das sensibilidades entre o texto e o contexto por parte dos alunos.

Dentro dessa perspectiva de consciência histórica, conceito amplamente debatido e por vezes conflituoso, nos alicerçamos na ideia de Luís Fernando Cerri ao partir de uma proposta baseada na linha teórica de intelectuais como Agnes Heller e Jörn Rüsen.¹⁶

Cerri (2001) defende que os estudantes da educação básica, como sujeitos históricos autônomos, já chegam nas escolas com certa consciência de sua historicidade, ainda que em diferentes níveis de criticidade. Essa consciência depende muito de suas vivências históricas que são intra e extra escolares e que formam significância ao longo de toda a infância até o seu momento presente. “A operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento do sentido da experiência no tempo” (CERRI, 2001, p. 101).

Em toda essa relação de ensino-aprendizagem o professor precisa estar ciente de que o desenvolvimento de uma consciência histórica se dá por meio da aprendizagem, que não necessariamente só será adquirido pela via do ensino escolar, pois, a influência do professor de história neste processo é em parte limitada. Cerri externa que:

“A formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e que precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre história ensinada e a consciência histórica dos alunos” (CERRI, 2001, p. 107).

Visto por outro ângulo, mas direcionando a mesma temática da apreensão e desenvolvimento da consciência histórica, Estevão Martins afirma que:

¹⁵ Consciência histórica pode ser entendida como uma representação social que uma coletividade adquire advinda de seu desenvolvimento no espaço e no tempo. O elemento que permite ao homem compreender a dimensão da própria história, sem o qual o homem não poderia compreender quem ele é ou o que foi. Para Agnes Heller, a consciência histórica se dá em diferentes estágios. Num primeiro estágio, aquele onde a humanidade transcende o mundo, os instintos são naturalmente substituídos por normas e estas são relativizadas com a de outros grupos. Esse é o momento em que se forma uma primeira consciência histórica. Num segundo momento, têm-se a percepção de que a humanidade não evolui (necessariamente) para o progresso, o que dá forma a um novo estágio desta consciência. Por fim, a consciência de que a racionalidade e a ciência não conseguem dar conta da evolução humana, e de que o futuro é missão de cada um e de todos, acaba por culminar na atual configuração da consciência histórica. (CERRI, 2002, p.197)

¹⁶ Para leituras sobre consciência histórica de referência ler: HELLER, Agnes. *Uma teoria da história*. e RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*.

“se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulada no tempo, e que chamamos comumente de ‘história’, não raro com inicial maiúscula. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do cotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. (...) A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos: aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos; inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos. (MARTINS, 2010, p.9)

Indo na mesma direção que Cerri e Martins, defendemos que o professor de história é como um mediador do desenvolvimento e amadurecimento dessas consciências. O desenvolvimento de uma sequência didática contribuirá para que os alunos construam um pensamento crítico da realidade da sociedade em que vive e, assim, tomando consciência de estado, buscando soluções, participar de maneira que melhorem tanto a si como o coletivo. Com vistas à criticidade, é preciso, partir do presente e das consciências históricas que os alunos já trazem a respeito de determinados temas, dar oportunidade de lançar novas informações frente às experiências passadas associadas a este mesmo tema. O nível em maior ou menor grau de aprendizagem variará conforme se faça o diálogo entre os saberes escolares ensinados e as vivências históricas que esses alunos controlam a partir do cruzamento do que lhes é apresentado com as suas experiências. “Portanto, o objetivo da história escolar não deve ser ensinar história, e sim gerar aprendizagem, a partir da construção de sentidos para a história (vivida e ensinada)” (LOPES, 2018, p.6).

É desse amálgama – das experiências vividas com a experiência histórica e escolar), que nos propomos a pensar um trabalho científico – em um momento tão difícil para a ciência!! – que traga reflexões importantes sobre determinado tema, através de uma mediação que também se alvitra a pensar uma teoria para a prática – a prática docente em sala de aula – que encontramos no que se convencionou chamar de literatura pandêmica. Uma forma de experimentar algumas respostas, ainda que não sejam definitivas, mas que possam nos indicar caminhos por dentro da história, de modo a entender um pouco mais nossos passos. Ao recorrer ao uso da literatura para compor nossa sequência didática como fonte histórica e levar à sala de aula, um universo tão multifacetado, como é essa experiência com a pandemia, na medida em que ela é observada e sentida de diferentes formas pelos alunos e por todos nós, se dá na chave das capacidades que o texto literário pode nos proporcionar. Afinal, a literatura é capaz de trazer novos mundos, estimular a imaginação, e claro, porque não extrair dela sensibilidades e regimes de verossimilhanças a partir de representações do passado.

Além de tudo isso, a literatura permite transportar o fantástico para um mundo imediatista e de realidade tão massacrante em que nossos alunos estão vivendo. Em tempos de fluidez e instantaneidades, cabe a aula de história levar e expandir os horizontes para outros

tempos e realidades. As duas obras selecionadas, na característica de serem dois clássicos da literatura caminham no sentido de levar uma narrativa na zona proximal de verossimilhança a fatos ocorridos, e de ampliar as possibilidades de interpretação por meio da sensibilização.

Antes de adentrar propriamente na descrição da parte metodológica dessa sequência didática é preciso tecer alguns comentários sobre as escolhas feitas para chegarmos até aqui. Escolhas essas que são tão caras ao ofício de qualquer historiador. No nosso caso algumas dessas escolhas vieram do enfrentamento com a realidade de se produzir uma pesquisa para o ensino de história, cujo objetivo é refletir na prática docente, em um momento que quase todo o sistema educacional brasileiro está aprendendo a se adequar a uma nova relação de ensino.¹⁷

A partir desse contexto, o que se pensava inicialmente, tomou novos cursos. Foi preciso pensar em outros modelos de trabalho, passando de uma pesquisa voltada para a elaboração de uma sequência didática com exercitação da produção textual por parte dos alunos e seus processos de significação da experiência e da nossa reflexão sobre essa dinâmica, para a produção de um material próprio, uma sequência didática, que traga contribuições à pesquisa em ensino de história, via o uso de fontes literárias, trazendo indicações de como se trabalhar essa fonte em sala e referências para canais interpretativos entre história e literatura via o desenvolvimento de alguns elementos que são importantíssimos nessa relação.

Tendo como base o que defende Helenice Rocha (2015) ao falar sobre o planejamento didático e as especificidades do ensino de história na escola, nossa proposta é uma entre tantas direções que os professores podem tomar para produzir e aplicar uma sequência didática. Ela vai no caminho daquilo que nós, enquanto professores e pesquisadores, acreditamos que seja mais assertivo pela análise empírica da nossa experiência em sala de aula e na construção dessa pesquisa. Não se colocam como única alternativa para se trabalhar literatura nas aulas de história, mas é sim, uma entre várias possibilidades de estudos e que, portanto, não tem a pretensão de esgotar todo o tema, mas de trazer reflexões e indicações para colegas

¹⁷ De acordo com o relatório do Banco Mundial, mais de **1,5 bilhões de alunos ficaram sem estudos presenciais em 160 países**. Diante desse cenário, as escolas tiveram que se adaptar à nova realidade repentinamente e a tecnologia foi crucial nesse momento. Entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de covid-19, enquanto que 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas online não possuem acesso à internet. Esses são alguns dos dados de pesquisa do Instituto DataSenado sobre a educação na pandemia. Para a educação, foi um desafio particular, por lidar com milhões de estudantes das mais variadas modalidades e de diferentes níveis de ensino, da educação infantil ao superior. O distanciamento social, apesar das propostas de educação a distância que já vinham sendo desenvolvidas antes da pandemia, transformou-se em um grande desafio em função das transformações e adaptações exigidas em tão curto espaço de tempo.

professores, historiadores e pesquisadores de como podemos usar esse intercâmbio (entre literatura e história) para pensar o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, quando buscamos uma base teórica em Rocha estamos fazendo as advertências que ela defende segundo a ideia de que “Planejar aulas de história é concatenar aspectos diversos” (ROCHA, 2015, p.87). Que então se faz necessário considerar um amplo leque de opções e particularidades de cada professor em seu contexto escolar que se desdobram em múltiplos fatores:

“Há a considerar as finalidades educacionais que estão no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula, dos materiais disponíveis para viabilizar certas formas de ensino e aprendizagem e do próprio professor, com sua experiência de administração de cada um desses fatores.” (ROCHA, 2015, p.87-88)

No mundo literário existem inúmeros gêneros e logo se fez necessário à escolha por um deles e sua utilidade para a constituição da proposta. Assim, o romance foi a nossa opção, porque apresenta uma narrativa mais detalhada, imbricada de várias tramas e personagens, aspecto que a primeiro olhar dificultaria a compreensão e interpretação dos alunos, devido à amplitude desse enfrentamento, mas que ao nosso objetivo responde de forma muito mais eficaz ao representar as percepções e as várias dinâmicas que o romance nos apresenta, principalmente se levarmos em conta a própria experiência dos alunos e a complexidade de produzir um entendimento sobre todo esse contexto.

No uso das obras, optaremos por trabalhar com fragmentos de textos, extraíndo-as aquelas que nos pareciam mais convenientes à proposta metodológica dessa dissertação. Não se trata de uma análise completa dos livros, aos moldes de uma crítica literária, mas uma interpretação histórica dos elementos literários.

Feito esse preâmbulo, o que iremos discutir a partir de agora são as possibilidades de se extrair nuances do texto literário para uma maior percepção da aprendizagem histórica em sala de aula. Com a indicação dos atributos que serão desenvolvidos, nosso objetivo com essa metodologia é trazer sugestões a formas do professor captar possibilidades para se trabalhar a fonte e produzir sentido e significado para os alunos. Passaremos por questões que envolvam relações e conceitos de consciência histórica, autor, obra, lugar de fala, razões e sensibilidades.

Logo, definido as bases do caminho a ser seguido, cabe a descrição mais detalhada da construção da sequência didática. Se faz necessário expor de forma mais clara como será a construção prática dessa pesquisa e que ferramentas e conceitos iremos mobilizar.

3.1 A sequência didática

A sequência didática (SD) pode ser considerado um procedimento simples, por ela entendemos como um conjunto de atividades que se conectam entre si, e formam uma melhor resposta dinâmica ao processo de ensino-aprendizagem onde é necessário fazer um planejamento prévio para construção das etapas de ensino que conduzirão os conteúdos disciplinares e interdisciplinares para alcançar um processo de significação.

Segundo Antoni Zabala a sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18). Nesse sentido, a SD que será construída coloca o aluno em contato com os objetivos e problemas que serão debatidos. Ela também contribui para a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permite que progressivamente novas aquisições sejam possíveis, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos possuem sobre um assunto. Então, o discente torna-se atuante em sala de aula, na medida em que a aula não é um monólogo e já não se concentra o saber apenas na mão dos professores.

Segundo Maria Marly de Oliveira (2013), na construção de qualquer SD, é fundamental o aporte e participação dos alunos, indo desde a participação no planejamento inicial, passando pelos objetivos de realização desta sequência em sala de aula, até o final, quando se avalia e informa os resultados obtidos nas atividades produzidas. Na medida em que qualquer elaboração de uma SD não inicia e termina pela mão única e exclusiva do professor que está elaborando e aplicando, mas é um percurso que envolve um planejamento muito mais amplo, que passa por todos os atores sociais dentro de uma escola.

Atualmente, a técnica da SD já vem sendo utilizada nas diferentes áreas de conhecimento, adotando alguns passos básicos como: escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para a problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; e objetivos a serem atingidos no processo de ensino-aprendizagem, divididos em etapas para obtenção da avaliação dos resultados (OLIVEIRA, 2013, p.40).

A elaboração de uma SD proporciona trabalhar com um conjunto de atividades que tem como finalidade abordar um tema/conteúdo. Nesse sentido, ao planejar o trabalho com SD é importante se atentar para características essenciais que segundo Eliane Quinhone e outros autores (QUINHONE, Eliane; SANTOS, Geniana dos; MARTINS, Jakline Estfane

Alves Martins e BRUNELLI, Osinéia Albina, 2019) possibilitam a organização do trabalho e do tempo pedagógico para que o mesmo ocorra de modo qualificado e eficiente.

Quinhone destaca 6 características essenciais para um trabalho com SD. A primeira delas é a *referencialidade*. Nessa característica, entende-se que a SD não se encontra sozinha, não é um documento isolado, mas precisa estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, com o plano de curso, a proposta de aula com o currículo da disciplina de história. A segunda é a *ordenação*. A SD apresenta etapas, organizadas segundo uma ordem própria: das atividades e conteúdos de menor complexidade para aqueles de maior complexidade. A terceira é a *objetividade*, implica a observância da capacidade de realização de uma sequência, tendo em vista uma série de aspectos, tais como: o tempo destinado à sua realização, as características dos alunos e o tipo de conteúdo selecionado para o trabalho. A quarta característica é a *coerência*, isto é, os objetivos, os temas, as propostas de efetivação das atividades devem estar em harmonia com o que se espera da SD. Em seguida, na quinta característica, temos a *flexibilidade*, em que a SD devem ser flexíveis, abertas a ajustes e adequações ao longo de sua efetivação, de maneira que possam atender às necessidades das turmas, dos alunos e dos próprios professores. Por último, a *universalidade*, sendo assim, a SD deve desenvolvida para que alcance a todos os alunos indistintamente, ou melhor, o professor carece fazer com que todos os discentes participem de todas as ações propostas na metodologia (QUINHONE, Eliane; SANTOS, Geniana dos; MARTINS, Jakline Estfane Alves Martins e BRUNELLI, Osinéia Albina 2019, p. 10-12)

Na nossa pesquisa, utilizaremos a sequência didática problematizadora, nos moldes defendidos por Helenice Rocha, em seu texto: *Aula de história: Evento, ideia e escrita* (2015). A sequência didática problematizadora é uma entre tantas alternativas de planejamento, levando em conta a produção de atividades específicas sobre determinado conteúdo e a aplicação de seus objetivos se dá ao longo de um recorte delimitado. Rocha descreve que esse tipo de sequência propõe maiores potenciais de aprendizagem ao considerar as atuais dinâmicas que envolvem as relações em sala de aula e que prevalecem no contexto escolar. Segundo Rocha a sequência didática problematizadora se impõe por três pilares:

- “1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento;
2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em

trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.;

3. No caso da sequência didática problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula.” (ROCHA,2015, p.92)

Nessa proposta Rocha busca desenvolver uma SD pautada numa interlocução entre o professor e os discentes. O conhecimento histórico escolar não deve ser pautado exclusivamente pela exposição do professor, mas num leque de recursos que geram alternativas de busca de informações, como por exemplo a pesquisa. Outra importante ferramenta destacada é a análise de fontes - que passa a não ser apenas um arsenal básico de análise do historiador – mas uma possibilidade de exercício e interpretação crítica por parte dos alunos. Estas orientações representam uma contribuição importante e que traz uma perspectiva muito mais produtiva ao ensino de História e a sua didática.

A construção dessa SD não toma por base a apresentação de conteúdos exclusivamente expositivos, mas é uma proposta em que professor e aluno realizam atividades que constituam passos para um conjunto de aulas. Cada passo permite o próximo a ser realizado, em um encadeamento que une toda a sequência, estabelecendo assim conteúdos de relevância e atividades variadas, numa espécie de realimentação do conteúdo através de propostas de atividades sugeridas aos alunos durante ou após cada aula. Ou seja, muito além de exercícios simples de fixação, a intenção é de criar conexões para uma melhor interpretação e criticidade dos alunos em relação ao que foi aprendido.

Organizada em torno de um tema e de uma questão, a sequência didática problematizadora tem por objetivo conferir visibilidade a cada aula e a sua estrutura didática de forma a articular todas as estratégias em torno dessa questão. Considerando o caráter sequencial das aulas, Rocha propõe princípios e pressupostos para um roteiro que melhor desenvolve os objetivos de ensino-aprendizagem para as sequências didáticas problematizadoras. (ROCHA, 2015, p.93)

A primeira se dá por uma análise de estrutura global do conteúdo a ser utilizado na sequência, de modo que, esse conteúdo a ser ensinado/apreendido tem pontos, momentos e regiões de maior ou menor complexidades. A partir dessa filtragem e localização permitirá ao professor mediador das atividades selecionar o melhor momento para desenvolver alguns caminhos (exposição didática, pesquisas de conhecimentos, análise de documentos) que produzam mais sentido aos alunos durante toda a sequência.

O segundo ponto se dá no elo entre os tempos, aonde o professor irá buscar ou criar problematizações que produzem reflexão sobre questões enfrentadas pelos homens do

passado e suas possíveis relações de (diferenças, causalidades ou similaridades) com questões do presente – o que pode representar o fio condutor da SD.

O terceiro e último ponto defendido por Rocha se faz no campo da linguagem, a partir das diferentes formas de expressão em que é possível produzir um discurso historiográfico. Dessa forma, nos interessa enquanto professores nos dedicar ao uso de diferentes linguagens (verbais e não verbais) que circulam pela sociedade e que geram formas de apropriação histórica por parte dos alunos: literatura, documentação, patrimônio e museus, cinema, fotografia entre outros.

Alguns pontos ficam claros ao se desenvolver uma sequência didática problematizadora. Percebemos que nessa proposta o professor é uma parte extremamente atuante de todo o processo e que é primordial um planejamento global prévio das atividades, sem esse planejamento a sequência perde muito da sua força. O caráter atuante do professor ao planejar, analisar e aplicar as atividades da sequência possibilita a ele ter uma visão maior sobre as complexidades a serem enfrentadas, permitindo, assim, constituir um repositório de escolhas a partir das categorias de conhecimentos que ele domina. Sobre os conteúdos ele poderá intervir com mais assertividade, sabendo se posicionar em que momento terá que fazer, por exemplo, uma exposição didática, onde é cabível um debate ou uma discussão, ou onde o aluno será mais atuante, no trabalho de pesquisa bibliográfica, em debates ou seminários apresentados ou na análise de fontes.

É válido sempre destacar que qualquer proposta de intervenção didática seja ela uma simples atividade de rotina em sala de aula, seja em sequências didáticas ou projetos didáticos não se comportam como uma caixa fechada e que, por si só, o seu desenvolvimento já se encontra pronto para ser executado de forma linear assim como idealizado. É fundamental entender que é preciso, recorrentemente, avaliar a realização ao longo do desenvolvimento da sequência, de modo a corrigir os rumos e traçar estratégias de enfrentamento das dificuldades na aplicação, que muitas das vezes não tem só relação com a elaboração da própria sequência, mas com outros fatores que pertencem a práxis educacional.

Ou seja, diferente de uma aula isolada que permite pela sua atomização poupar o professor de grandes intervenções e correções de trajetões, bem como um investimento em uma produção mais diversificada, a sequência didática problematizadora persegue um investimento muito mais artesanal do docente que a produz e deve objetivar ao aluno um envolvimento mais próximo, de modo a tomar para si o problema que está ali sendo apresentado.

A proposta de produzir um trabalho de escrita de uma SD nos propõe obter uma visão mais global de um processo que permite pensar em alternativas interessantes e articuladas para o ensino de história. As sequências didáticas problematizadoras no ensino de História possuem um potencial formador no estabelecimento da aula como evento, como rotina e como módulos que podem se agrupar de formas diversas, para produzir aprendizagem. Elas contribuem para a escrita de uma história escolar que saia do enquadramento de uma aula, mas mobilizem diversas aulas em torno de um propósito e que atuem fortemente como uma atividade formativa tanto para o profissional professor de história, como quanto ao seu potencial pedagógico para os alunos numa sala de aula de história.

3.1.1 A sequência didática e o objeto de estudo: A pandemia

Considerando aspectos de uma aula de História e conduzido pela matriz literária, a sequência didática em sala de aula parte do nosso objeto de estudo: a pandemia, tendo o intuito de observar, pesquisar, analisar, experimentar, descobrir e conhecer de modo a produzir conhecimento, através da experiência vivida.

Decerto que todos nós, professores ou alunos, vivenciamos e ainda experimentamos as angústias e dissabores de um momento único de nossa história, com *flashes* de sentimentos de alegria e esperança, produzir conhecimento a partir de e sobre esse fenômeno é uma fonte de construção muito forte para entendermos melhor as relações entre os saberes ensinados e as experiências práticas do vivido.

Dessa forma, com a inserção do debate sobre pandemia nos conteúdos/temas dentro de sala de aula, tanto o aluno quanto o professor têm a possibilidade de, no processo de compartilhamento, formar um novo olhar sobre as experiências relacionadas à pandemia e, com isso, criar abertura a outros conhecimentos e novas percepções de uma aula de história.

Utilizando a literatura de Albert Camus e José Saramago como meio de condução e interlocução entre ficção e realidade, no trabalho com a SD poderemos estreitar os laços interdisciplinares entre história e literatura e, dessa forma, proporcionar uma maneira de inter-relacionar as diferentes áreas da ciência e do conhecimento, explorando outras formas de representação dos fatos e do acontecido.

Iremos conduzir a nossa proposta de SD sempre tendo como fundamento duas nuances explicativas advindas do trabalho com a fonte literária. A primeira, *Razões e sensibilidades*,

nos permitirá perceber tanto o contexto em que a obra foi produzida quanto as intenções de sua produção, ao apresentar os pontos sensíveis e expor as razões de quem escreveu. Encontramos, deste modo, um ponto de encontro para alcançar os sentimentos, emoções, sensações e as subjetividades das obras selecionadas com as dinâmicas vivenciadas na experiência pandêmica.

O segundo ponto, *Verossimilhança*, numa espécie de transposição do real para o ficcional pautado numa inteligibilidade de realidade. Como uma representação do possível e passível de acontecer, se comporta como uma nuance, um recurso de aproximação com a realidade que nos oportuniza alcançar vestígios do passado ao mesmo tempo em que nos permite produzir uma certa condição de “espelhamento” entre o que está sendo lido, sentido e internalizado, com o que foi e está sendo vivido.

Para além disso, por se tratar de trabalho que tem como proposta a produção de uma SD para o ensino de história pela via literária, não podemos nos furtar de apontar uma base teórica que iremos utilizar. Nossa interlocução, neste sentido, é com Rildo Cosson em seu livro *Letramento literário: teoria e prática*, quando o mesmo escreve sobre uma sequência literária básica, constituída por quatro passos: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação. Como utilizamos massivamente uma proposta de aula de história em diálogo com a Literatura, o encaminhamento de uma sequência literária básica e didático-metodológica, buscando compreender o texto literário no ambiente escolar permite uma reforma, ampliação e fortalecimento também de uma educação literária para o ensino básico.

Os quatro passos que formam a sequência básica se organizam da seguinte forma: Motivação (preparação dos leitores), Introdução (apresentação do leitor e da obra), leitura (contanto com o texto em si) e interpretação (inferências e deduções). Entendemos que ao seguirmos os passos da sequência, as práticas possibilitam a fruição da leitura literária em sala de aula, fundamental ao processo educativo. A sequência básica, aqui descrita como uma pesquisa-ação, é, portanto, uma das inúmeras possibilidades de leitura motivadora do texto literário nas escolas brasileiras.

Antes de qualquer exposição metodológica é necessário fazer algumas delimitações. Percebendo que a proposta é um diálogo entre a experiência do vivido, e nesse caso, compartilhado por todos, com uso de conceito da história e a literatura como fonte, entendemos que a proposta de trabalho a ser realizada, pela densidade das discussões, se amolda muito mais aos alunos do Ensino Médio. Por se tratar de um tema que não se esgota em um período histórico em si, ou um conteúdo explicativo da grade curricular “tradicional” para a disciplina de história, a atividade acaba sendo de livre escolha e se comportaria muito

bem para a aplicação aos alunos do 1º, 2º ou 3º anos do Ensino Médio. Os alunos do EJA também podem ser um público alvo bastante profícuo para o desenvolvimento dessa SD.

A delimitação do tempo de aula, dos conteúdos e das ferramentas utilizadas são peça chave no plano organizacional dessa SD. A priori, estabelecemos uma sequência que caiba no tempo de 4 aulas (dois tempos de 50 minutos cada), ou seja, totalizando 8 tempos de 50 minutos. Como se trata de uma proposta de sequência didática flexível, é importante entender que a prática da atividade nos dará uma melhor compreensão da compatibilidade do tempo com a proposta realizada e possibilitará entender os melhores encaminhamentos dos tempos/espacos das atividades a serem desenvolvidas. Não propomos uma SD que tenha um viés cronológico, mas uma problematização do que é importante para a construção de uma reflexão final. Para tanto a participação dos alunos é fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem, onde tanto nós enquanto professores e eles enquanto alunos são sujeitos na construção desse conhecimento.

Apresentamos abaixo um quadro organizacional da nossa SD e posteriormente todo o plano de desenvolvimento das atividades.

Aula	Conteúdo	Procedimentos
1(2t)	Motivação e Introdução: Poesia e apresentação dos autores (autor, obra e lugar de fala)	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da poesia “<i>inumeráveis</i>”; • Apresentação dos autores e das obras e leitura de sinopses; • Debate de construção coletiva de experiências.
2(2t)	Leitura: Fragmentos da literatura pandêmica – trabalhando sensibilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Círculo de leitura dos fragmentos textuais; • Exposição e discussão dos fragmentos.
3(2t)	Leitura: Leitura: Fragmentos da literatura pandêmica – trabalhando Verossimilhanças.	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos fragmentos textuais; • Debate e discussão em grupos; • Apresentação de atividade reflexiva em sala de aula.
4(2t)	Interpretação: Oficina de criação literária	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de crônicas pelos alunos sobre a experiência literária e pandêmica

3.1.2 A aula 1: “debate sobre a pandemia e a nossa experiência”

Entendemos que para o desenvolvimento da nossa SD, a primeira atividade a ser realizada consiste em preparar o aluno para adentrar no universo geral de problematização das aulas bem como dos textos literários que iremos explorar. E que por isso, ocupará na qualidade de aula introdutória essa primeira função. Seguindo as bases teóricas de Cosson (2018), chamamos esse primeiro momento de *motivação*.

Essa é uma etapa muito importante, pois tem a função de despertar a curiosidade e o desejo nos estudantes de adentrar em todo o universo temático em questão e nas narrativas que serão lidas durante esse processo. Segundo o próprio Cosson, as experiências de motivação mais bem-sucedidas são aquelas que estabelecem laços estreitos com o contexto e o texto que será lido.

Temos por objetivo específico uma primeira aproximação das ideias, uma espécie de introdução, que possibilitará essa imersão no espaço de sala de aula sobre uma temática vivenciada por todos nós - A pandemia de Covid-19. Desta forma, nossa primeira intervenção didática na aula 1 funcionará como gancho para a conversação sobre o tema da aula e as atividades que se seguirão na SD. Tem como proposta trabalhar a introdução ao tema e a percepção sensível dos alunos a partir da leitura da poesia “*Inumeráveis*” de Bráulio Bessa.

A escolha do gênero poesia justifica-se pela leveza que o texto transmite, leveza essa entendida como fluidez narrativa, visto que o texto em si não carrega nada de leve em seu conteúdo. A poesia de fato é uma escolha acertada para um primeiro contato com os alunos por ser uma tipologia textual muitas vezes trabalhados nas aulas de linguagem e códigos e de lugar comum na vida escolar dos alunos.

A seguir a transcrição, na íntegra do poema:

INUMERÁVEIS*Bráulio Bessa*

*André Cavalcante era professor
Amigo de todos e pai do Pedrinho
O Bruno Campelo seguiu seu caminho
Tornou-se enfermeiro por puro amor
Já Carlos Antônio, era cobrador
Estava ansioso pra se aposentar
A Diva Thereza amava tocar
Seu belo piano de forma eloquente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Elaine Cristina, grande paratleta
fez três faculdades e ganhou medalhas
Felipe Pedrosa vencia as batalhas
Dirigindo Uber em busca da meta
Gastão Dias Junior, pessoa discreta
na pediatria escolheu se doar
Horácia Coutinho e seu dom de cuida
De cada amigo e de cada parente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Iramar Carneiro, herói da estrada
foi caminhoneiro, ajudou o Brasil
Joana Maria, bisavó gentil.
E Katia Cilene uma mãe dedicada
Lenita Maria, era muito animada
baiana de escola de samba a sambar
Margarida Veras amava ensinar
era professora bondosa e presente.
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Raimundo dos Santos, um homem guerreiro
O senhor dos rios, dos peixes também
Salvador José, baiano do bem
Bebia cerveja e era roqueiro
Terezinha Maia sorria ligeiro
cuidava das plantas, cuidava do lar
Vanessa dos Santos era luz solar
mulher colorida e irreverente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Norberto Eugênio era jogador
piloto, artista, multifuncional
Olinda Menezes amava o natal.
Pasqual Stefano dentista, pintor
Curtia cinema, mais um sonhador
Que na pandemia parou de sonhar
A vó da Camily não vai lhe abraçar
com Quitéria Melo não foi diferente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

*Wilma Bassetti vó especial
pra netos e filhos fazia banquete
Yvonne Martins fazia um sorvete
Das mangas tiradas do pé no quintal
Zulmira de Sousa, esposa leal
falava com Deus, vivia a rezar.
O X da questão talvez seja amar
por isso não seja tão indiferente
Se números frios não tocam a gente
Espero que nomes consigam tocar*

“INUMERÁVEIS” – poema dedicado às vítimas da Covid-19, tem como escopo o galope à beira-mar¹⁸, estrofe muito popular na poesia nordestina, especialmente entre os cantadores de viola. São 10 versos e 11 sílabas e inumeráveis possibilidades de temas. Inumeráveis também são os números de vítimas da pandemia e iniciamos nossa proposta de sequência didática por aquela que para muitos talvez seja o fim – a morte.

De início a poesia descortinará de forma abrupta uma realidade experimentada e com ela lembranças e sentimentos vividos no decorrer de toda essa experiência pandêmica. Um retrato drástico de um cotidiano assustador, introduzirá nossa SD como atividade de reconhecimento, reflexão e sensibilidade para o desenvolvimento de investigação da pertinência e apropriação do tema por parte dos alunos. A poesia trazida ao expor a face mais brutal desse processo – a perda de vidas humanas, a superficialidade de números e uma espécie de falta de sensibilidade por não pertencimento – funcionará como gatilho problematizador de questões que gerarão motivação para os alunos sentirem e participarem da experiência que será desenvolvida na SD.

A leitura da poesia será a mola propulsora do método motivacional para iniciar uma explanação sobre o que se seguirá durante a sequência. Bráulio Bessa, escritor desta poesia, possui uma obra voltada para retratação social do país, e luta ativamente por uma maior difusão das artes e cultura nordestina. A escolha da referida poesia se justifica, principalmente, pela reflexão de vida e do enfrentamento desse nosso cotidiano, assim como as obras literárias “*A peste*” e “*O ensaio sobre a cegueira*” o também representam. Esse contexto que une as obras analisadas e a realidade experimentada é algo predominantemente trabalhado em nossa pesquisa.

Após a leitura da poesia, serão feitos alguns questionamentos sobre pontos que envolvem a leitura e interpretação da poesia “inumeráveis”. Entendemos que esse diálogo sobre o conteúdo e as formas de recepção dos alunos no confronto da leitura da poesia com uma interpretação e percepções podem nos direcionarmos para o desenvolvimento das próximas etapas da sequência didática. Ao nosso ver a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

¹⁸ “O galope à beira-mar foi criado pelo repentista cearense José Pretinho. Conta-se que ele, após perder um duelo em martelo agalopado, foi retirar-se à beira-mar, e ali, vendo e ouvindo o marulho, imaginou o som de um galope. E fez os versos de onze sílabas (hendecassílabos), com a mesma estrutura de décima (estrofe de dez versos). Manteve o esquema rímico ABBAACDDC usual no martelo agalopado.” Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Galope_%C3%A0_beira-mar. Visitado em: 03/11/2021.

A partir de questões como por exemplo: o que acharam do conteúdo da poesia? o que mais chamou sua atenção? Qual o tema central dela? De que forma a leitura da poesia toca vocês? Quem são essas pessoas retratadas na poesia e o que elas têm em comum? O que o autor quer reforçar quando ele repete os versos “*Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar*”? *o autor propõe algum caminho de resposta para lidarmos com a questão central da poesia? Percebemos que são inúmeras possibilidades de questionamentos a serem feitos nessa dinâmica dialogada com a turma, mas o objetivo principal é de um contato inicial, de uma aproximação, de uma motivação, aonde o aluno sintá-se presente em contribuir com alguma percepção, sentimento ou experiência vivenciada, indo em direção a uma construção motivacional para envolvimento deles no transcorrer de toda a SD.*

Passada essa primeira atividade, será preciso que o professor apresente essas atividades aos estudantes antes de iniciá-la, ou seja, dialogue com eles acerca da atividade que será proposta em toda a SD. E nesse momento externaremos o nosso compromisso com a realização de uma proposta de desenvolvimento de SD que passará pela temática da pandemia, que tenha como fio condutor a literatura e a história explicando o passo a passo das atividades que iremos trabalhar com eles.

Feito esse preâmbulo, iniciaremos o segundo e último momento dessa primeira aula. Essa parte da aula iremos destacar aquilo que Cosson, chama de *introdução*, quando ele desenvolve a sua ideia de sequência literária básica. Essa etapa da sequência, consiste em estabelecer a apresentação do autor e da obra. Segundo Cosson (2018), “uma simples e breve apresentação do autor e da obra pode ser a atividade mais adequada” (COSSON, 2018, p.39). No entanto, a introdução, apesar de ser uma atividade relativamente simples, demanda do professor alguns cuidados. O primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam apenas a pesquisadores. É suficiente que, neste momento da introdução, se forneçam informações básicas sobre o autor e o texto que será lido. Independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor deve sempre apresentá-la fisicamente aos alunos. Sendo assim, é importante que o professor leve para a sala de aula um breve relato sobre o autor, contando um pouco da sua relevância para a literatura e especificamente para o desenvolvimento da nossa SD, além da importância das obras que iremos trabalhar em sala e a sua pertinência para a atividade.

O objetivo específico desse momento da aula é estabelecer um contato inicial dos alunos com as obras e os autores. Destacamos que essa apresentação introdutória é

fundamental para o trabalho de qualquer atividade que envolva fontes literárias, nela poderemos expor, ainda que de forma concisa, aspectos que movem o processo formativo do autor, sua obra e o seu lugar de fala - já amplamente discutido nesse mesmo trabalho no capítulo 2.

Iniciamos esse momento entregando um roteiro de apresentação dos autores, que consta com a foto de Albert Camus e José Saramago, com suas sucintas biografias, além de imagens do livro, com a reprodução das orelhas de cada um dos livros escritos por Savvas Karydakís (*A peste*) e Arthur Nestrovski (*O ensaio sobre a cegueira*)¹⁹. Abaixo estão os roteiros de apresentação dos autores:

Vida e Obra de Albert Camus:



Camus Nasceu em 1913, em Mondovi, na Argélia Francesa. Foi Escritor, Filósofo, dramaturgo, ensaísta e jornalista e como testemunha do seu tempo, contemporâneo a Segunda Guerra Mundial, a ocupação da França e a guerra de independência na Argélia, ele escreve sobre o lado mais obscuro do século XX. Ainda como estudante de Filosofia na Universidade de Argel e membro do Partido Comunista Argelino, em 1935.

No entanto, para Camus o enfrentamento sobre o seu mundo não se daria pela via política. Para ele a ação de combate se desenvolveu em dois terrenos privilegiados: o jornalismo e o teatro, escrevendo artigos para a redação do partido e montando várias peças na companhia em que era diretor artístico. Sob o pseudônimo de Vincent Capable, ele escreve vários artigos no periódico *Alger Républicain*, no qual seu engajamento se dá pelas ideias separatistas da Argélia em relação a França colonial.

Porém seria nas décadas de 1940 e 1950, já vivendo na França, que iria se consagrar como escritor mundialmente reconhecido. O combate às inquietudes do seu tempo e à simbologia de sua obra o fizeram ser agraciado em 1957 com o Nobel de Literatura.

Pela vasta obra de Camus, podemos ver uma variedade de tipos textuais, entre eles: textos jornalísticos, ensaios filosóficos, peças teatrais e romances. O conjunto de sua obra é dividido em dois momentos pela crítica especializada: o ciclo do absurdo e o ciclo da revolta. Segundo Nilson Aduato Silva (2008) o primeiro ciclo, do absurdo e o da revolta, seria composto pelo ensaio filosófico *O mito de Sísifo* (1942), o romance *O estrangeiro* (1942) e a peça teatral *Calígula* (1944). O segundo ciclo, o da revolta, destaca-se as peças teatrais *O mal-entendido* (1944) e *Os justos* (1950) e os romances *A peste* (1947) e *Estado de Sítio* (1948), além do ensaio *O homem revoltado* (1951). *A peste* é considerada como uma obra de transição entre os dois momentos do pensamento de Camus.

Outra característica importante da obra de Camus, é a associação de sua obra com aspectos da sua biografia. Toda a sua obra é marcada pelo menos por um traço que espelha a sua vida. Alguns conceitos permeiam grande parte de seu legado. Seus principais textos estão dentro de chaves de ideias que refletem sobre o desenvolvimento do humanismo baseado na consciência do absurdo, na condição humana e na revolta como uma resposta a esse absurdo. Nesse conflito de indagações e busca de sentido

¹⁹ CAMUS, Albert. **A peste**. Tradução Valerie Rumjanek. 28º ed. Rio de Janeiro: Record, 2020 e SARAMAGO, José. **O ensaio sobre a cegueira**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

do mundo, Camus chega à conclusão de uma das suas máximas, e que podemos ver claramente no romance *A peste* é que: “a vida é absurda”.



A PESTE

“se você quiser filosofar, escreva romances”, registrou Camus em seus **Carnets**. Este conselho seria paradoxal, não fora a longa tradição literária francesa que, de Rabelais a Sartre, passando por Voltaire e Diderot, nunca deixou de imprimir ao pensamento abstrato o movimento e o calor a vida.

Com **A PESTE** (1947), Albert Camus tenta a demonstração de um novo cogito cartesiano: “Eu me revolto, portanto nós somos.”

Pois a revolta (individual) contra o absurdo é também revolta (coletiva) a favor dos valores que a própria revolta revela.

Alegoria da condição humana, **A PESTE** é também uma alegoria de acontecimentos históricos ainda recentes: a cidade de Oran assolada pela epidemia lembra a França ocupada da Segunda Guerra Mundial e a infecção do Nazismo. Romance de resistência, portanto, em todos os sentidos da palavra.

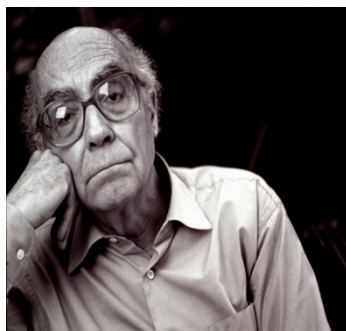
Meursault, o anti-herói de **O ESTRANGEIRO**, revive, aqui, com traços do jornalista Tarrou. Mas a trágica trajetória de um destino meramente individual assume, em **A PESTE**, sua verdadeira dimensão. O absurdo é universal.

Nada melhor – como já mostrara André Malraux na sua melhor fase romanesca – do que uma crise coletiva para revelar ao indivíduo acuado os valores não individuais – políticos, éticos e metafísicos – que constituem sua preciosa individualidade.

Como o próprio Malraux, como Sartre e como tantos outros intelectuais e artista franceses do século XX, Camus descobre a primazia do coletivo. Com suas personagens lúcidas e atormentadas, cujas histórias particulares se encontram repentinamente, mas decisivamente emaranhadas nos fios de chumbo da História, o romance **A PESTE** pode ser lido como a crônica deste descobrimento

SAVVAS KARYDAKIS

VIDA E OBRA DE JOSÉ SARAMAGO:



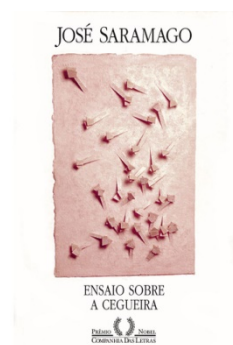
Nascido no pequeno vilarejo de Azinhaga e filhos de agricultores de origens humildes, o escritor nunca experimentou uma formação acadêmica humanística convencional. Em uma Portugal Salazarista, altamente classista, Saramago sempre esteve, em um grande período da sua vida, a parte dos circuitos acadêmicos e literários do país, sendo visto como alguém despreparado para ocupar o Olimpo das Letras.

No decorrer da sua carreira literária experimentou na própria criação estruturas complexas de narrar e navegou pelos vários registros literários, entre eles poesia, crônica, crítica literária, peça de teatro e prosa de ficção. No início dos anos 80 escreve *Levantados do chão* (1980) e *Memorial do Convento* (1982), livros que conquistam definitivamente a atenção de leitores e críticos portugueses.

Com a publicação de *O ensaio sobre a cegueira*, em 1995, Saramago alcança o reconhecimento internacional e se consolida como um dos grandes autores do nosso tempo, sendo laureado com o Prêmio Nobel de Literatura em 1998, até hoje único Nobel de Literatura a um escritor de língua portuguesa.

E também com *O ensaio sobre a cegueira* que Saramago inicia um novo momento da sua escrita, no qual, o própria chama de trilogia involuntária, que juntamente com *Todos os Nomes* (1997) e *A caverna* (2000), e ainda que tratem de assuntos bem distintos traduzem uma preocupação do autor em escrever sobre os conflitos do mundo contemporâneo. É nessa fase que percebemos a intenção de Saramago em abordar, por meio da literatura, o conflito entre o homem e o seu meio social, numa incessante busca pela identidade humana.

Entre as suas várias obras podemos destacar muitas, entre elas: *Levantados do chão* (1980); *Memorial do Convento* (1982); *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984); *Jangada de pedra* (1986); *História do cerco de Lisboa* (1989); *O evangelho segundo Jesus Cristo* (1991); *Ensaio sobre a cegueira* (1995); *Todos os Nomes* (1997); *A caverna* (2000); *O homem duplicado* (2002); *Ensaio sobre a lucidez* (2004); *As intermitências da morte* (2005); *As pequenas memórias* (2008); *A viagem do Elefante* (2008) e *Caim* (2009).



Um dia normal na cidade. Os carros parados numa esquina esperam o sinal mudar. A luz verde acende-se, mas um dos carros não se move. Em meio às buzinas enfurecidas e à gente que bate nos vidros, percebe-se o movimento da boca do motorista, formando duas palavras: Estou cego.

Assim começa o romance de José Saramago. A “treva branca” que acomete esse primeiro cego vai se espalhar incontrolavelmente pela cidade e, em breve, uma multidão de cegos precisará aprender a viver de novo, em quarentena. “só num mundo de cegos as coisas serão o que verdadeiramente são”. E, de fato, o que se verá é a redução da humanidade às necessidades e afetos mais básicos, um progressivo obscurecimento e correspondente iluminação das qualidades e dos terrores do homem. (E das mulheres também, de maneira especial).

Impressionante, comovedor, este romance é um marco na literatura em Língua Portuguesa. É uma visão das trevas, uma viagem ao inferno, e a resistência possível à violência de tempos escuros. “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”, diz uma personagem. Com característico controle, José Saramago – e seu *alter ego* furtivo, no romance – luta aqui para combater a inadequação, ou a insuficiência das palavras para resgatar o afeto perdido.

Às vésperas do fim do milênio, num período onde imperam, de um lado, a velocidade, a ganância e a abstinência moral e, de outro, a profecia e um misticismo compensatórios o escritor vem nos lembrar a “responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam”. É um livro, então, sobre a ética, e é um livro também sobre o amor, e sobre a solidariedade. “parece uma parábola”, comenta alguém no romance; mas sua força, como nas melhores parábolas, vem precisamente do realismo e da descrição, no limite do inominável.

Cada leitor viverá, aqui, uma experiência imaginativa única, no esforço de recuperar a lucidez. “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.” A epígrafe resume a empreitada do escritor, como de cada leitor. Não se trata só de reparar no significado das coisas, mas também de proceder à reparação do que foi perdido, ou mutilado – “uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”.

Arthur Nestrovski

A proposta didática será feita com a distribuição dos roteiros de apresentação dos autores, em que cada aluno tenha com ele tanto a apresentação de Albert Camus quanto a de José Saramago. Nesse momento de introdução, a apresentação de autor e obra ganha significado, pois permite localizar para que os alunos se aproximassem dos autores e

compreendam o intuito da atividade que eles estão participando. A ideia aqui é fazer uma exposição oral para os alunos dos principais aspectos biográficos da vida dos autores, sua obra e seu legado para a literatura mundial que será acompanhado no material impresso e após isso pedir que eles façam a leitura das sinopses dos livros. Após essa leitura, iniciaremos mais uma rodada de debates que articulam todo o eixo temático em questão, utilizando as interpretações das sinopses em relação comparativa entre o ficcional e o real, o lido e o vivido.

A partir da leitura das sinopses iremos questionar aquilo que observamos nos textos que fazem sentido com a nossa realidade, se é possível perceber permanências ou elos entre o que está escrito e o que vivenciamos – e nesse caso, trata-se ao fim e ao cabo, de perceber que se tratam de literaturas que lidam com questões que envolvem pandemias. Nessa costura, trabalharemos uma certa dimensão que é do fazer história, no nosso caso do ensinar história, que envolvem a problematização sobre o tempo. Observaremos que se tratam de livros escritos em um determinado tempo passado e datado e que de alguma forma espelham algo para nós no presente, ainda que sejam histórias e situações distintas elas marcam esquadros associativos bem significativos.

Para além de se propor ser uma introdução da obra, um sumário ou um relato breve e suscitar questões temporais e associativas com o quadro geral de pandemia, a leitura dessas sinopses possibilitará (ainda que sejam um texto sobre um texto, de um autor sobre a obra de outro autor) indícios de questões que marcam a narratividade e os posicionamentos social, ético e moral dos autores que são caros a nossa SD.

A primeira sinopse assinada por Saava Karydadis, por exemplo, se apresenta muito mais filosófica, ampla e que explora elementos extra textos, que estão para além do livro *A Peste*, mas que envolvem toda a construção intelectual de Albert Camus em sua vasta obra. O aluno provavelmente terá mais dificuldade para conectar todos os elementos, no entanto, aspectos como a alegoria histórica na imagem da Segunda Guerra Mundial e a alegoria da condição humana no conflito entre uma revolta (individual) e (coletiva) contra o absurdo que gera uma crise coletiva e expõe questionamentos sobre os valores políticos, éticos e metafísicos que traduzem muito os questionamentos que todos nós, em maior ou menor grau, estamos fazendo no conflito com essa realidade pandêmica.

Já a segunda sinopse de Arthur Nestrovski é mais nítida em propor um breve relato dos acontecimentos que marcam a escrita de José Saramago. Ainda assim é bem claro os indícios das críticas e engajamentos que a obra em si se propõe a questionar e motivaram o autor português a escrever um livro que indague os postulados de um mundo moderno, cada vez mais açodado, onde imperam ganância e abstinência moral. Por meio de uma pandemia

de cegueira ele expõe tempos sombrios e que se faz cada vez mais necessário parar, fechar os olhos e ver, tentando recuperar uma lucidez daquilo que se perdeu, daquilo que se tornou “uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”.

As leituras dos roteiros de apresentação dos autores permitirão alcançar nossa proposta, de introdução. Ao consentir que os alunos unam o nosso eixo temático, a pandemia com a abordagem literária, iniciaremos o percurso da via literária como explicação histórica e possibilidades de interpretação do nosso presente pelas leituras do passado. Após a leitura e o debate com os alunos que fundamenta toda a nossa primeira aula temos o objetivo inicial de despertar a curiosidade sobre um tema que foi amplamente experimentado por todos sendo descrito em textos literários, por grandes autores da literatura mundial. Com isso a ideia de pertencimento tende a ganhar força como elemento de coesão para a realização da SD e certamente isso facilitará a compreensão da leitura literária nos encontros das aulas 2 e 3.

3.2 Iniciando a leitura...

A leitura na Sequência Didática é uma das etapas mais significativas, talvez a mais importante. No entanto, ela se apresenta como um grande desafio, pela dificuldade que, no geral, o professor encontra para o seu desenvolvimento. Destacam-se dois pontos que dificultam o trabalho com leitura, e no nosso caso, leitura literária, dentro da sala de aula: a primeira é que a maioria dos alunos não possui o hábito da leitura, muitas vezes negligenciado no ensino-aprendizagem de seu processo formativo. O segundo ponto, é uma característica específica da nossa atividade, a leitura de obras de grande extensão, que torna ainda mais difícil a obtenção de uma leitura completa do livro feita por todos no espaço escolar e nesse sentido nos encaminha para o desenvolvimento de atividades que priorizam partes de um todo.

A escolha por trabalhar com fragmentos é mera circunstância da incapacidade de apresentar os romances de forma integral aos alunos, pela incompatibilidade com o tempo, situação essa que poderia construir uma significação maior ainda. Entretanto, se o espaço escolar permitir e houver uma maior integralidade dos professores e das disciplinas, essa proposta prática pode ser experimentada nas aulas de Literatura ou Português, e o professor dessas matérias ficariam com a responsabilidade de trabalhar as obras e os aspectos linguísticos, sem perder a importância temática que nos é pertinente, enquanto que o professor

de história faria uma investigação talvez mais global sobre a experiência e as expectativas dos discentes.

Cosson (2018) defende que a leitura precisa de um acompanhamento, uma direção, um objetivo a cumprir e que cabe ao professor o dever de auxiliar o aluno, ajudando-o em suas dificuldades, preparando uma forma que faça com que essa leitura seja prazerosa. O autor deixa claro que para atingirmos melhores resultados ao trabalharmos com textos literários, os dois primeiros momentos são cruciais (Motivação e Informação) para gerar interesse e pertencimento por parte dos alunos

Nas aulas 2 e 3, daremos início ao terceiro passo da tese de Cosson: Leitura (contato com o texto). Dentro dessa ideia o autor aponta que o processo de letramento que se faz por meio de textos literários apresenta uma proposta de formação de uma comunidade de leitores que vai além da sala de aula e da escola. De acordo com ele, a prática literária faz com que incorporemos em nós identidades de outros sem renunciar a nossa própria, usando a linguagem para ser o outro, romper os limites do espaço e do tempo de nossa experiência e ainda sermos nós mesmos (COSSON, 2018, p.65).

Ao trazer para os alunos o contato com obras literárias selecionadas (Fontes), o objetivo específico dessas aulas é estabelecer um contato desses alunos com as obras e aos autores e construirmos a partir dos fragmentos selecionados uma perspectiva da obra entre o narrado e o acontecido, fazendo múltiplas interpretações sobre o que está por trás do texto. Buscaremos nas escolhas dos fragmentos dos textos literários situações que nos trazem experiências muito significativas para o momento atual, de forma que o aluno possa perceber que a literatura funciona como registro das inquietações humanas ao longo da história e ao longo do tempo, uma espécie de laboratório do humano. Nesse sentido a ideia é levar aos alunos uma exploração literária sobre coletividade humana e as reações individuais de uma situação crítica ao espelhamento da nossa trabalhadas pela chave das razões e sensibilidades e da verossimilhança.

3.2.1 Aula 2: “Leitura das fontes: Fragmentos da Literatura Pandêmica: Entre razões e sensibilidades”

Obras clássicas, que na definição de Ítalo Calvino (2001), representam aquilo que entre outras coisas, nunca param de nos contar sobre o mundo e a vida, que falam do

universal, das grandes questões que atravessam os tempos e estão sempre a representar uma profunda reflexão sobre o mundo como arquétipos das sensibilidades. Livros como *A Peste* e *Ensaio sobre a cegueira* enquadram-se nesse tipo de obra que permanecem, sempre atuais, que independente da época de sua feitura sempre encontram ressonância de sentido entre os leitores.

A partir disso, exploraremos pontos específicos das duas obras no que se refere as razões e sensibilidades da escrita. O tema do absurdo e o tema da cegueira serão respectivamente trazidos à guisa de discussão nas obras de Camus e Saramago como ponto de inflexão para percebermos aspectos sensíveis através do texto e dessa forma propor uma contribuição de leitura e interpretação para trabalharmos com os alunos.

A dinâmica da aula 2 terá como proposta realizar leituras de fragmentos selecionados de *A peste* e *O ensaio sobre a cegueira* de onde levaremos uma proposta de reflexão pela via da sensibilidade. A aula será organizada adaptando-se a proposta de Círculos de Leitura, extraído do livro de Cosson, *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), onde o autor define que o círculo de leitura é uma prática de intervenção que repercute intensamente tanto nos participantes da atividade quanto no espaço em que ela ocorre. Dentro de sala de aula, essa prática contribui para a aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliando a capacidade de leitura, desenvolvimento da competência literária e linguísticas, bem como diversas habilidades sociais.

Cosson entende que a metodologia baseada em círculos de leitura impõe duas questões fundamentais. A primeira se dá na ideia de que “nossa capacidade de aprender cai além de qualquer estratégia ou método didático” (COSSON, 2014, p. 179) e que nesse sentido, os passos propostos para um círculo de leitura não constituem mera prescrição. A segunda questão remete a concepção de que os círculos de leitura incorporam diversas formas de leitura e meios de circulação do saber, por serem “espaços de compartilhamento” ela em si evidencia uma natureza dialógica de leitura e sua relevância como uma prática social e historicamente situada de construção de sentidos, uma construção que é humana na medida em que “ler não tem contraindicações, porque é o que nos faz humanos.”

Há, no entanto três tipos de círculos de leitura, assim definidos: *os estruturados*: os participantes seguem um roteiro com atividades já pré-definidas; *os semiestruturados*: a atividade é controlada por um condutor, que organiza as atividades e orienta o processo; e *os abertos ou não estruturados*: têm condução coletiva das atividades de leitura.

Para a nossa proposta de trabalho nessa aula 2, utilizaremos o círculo de leitura semiestruturado, já que nossa proposta não é possuir um formato tão engessado. Não há um

roteiro específico a se seguir, mas há orientações que serão seguidas de modo a guiar o andamento do grupo. Nesse tipo de círculo, um professor moderador é o responsável por guiar o grupo, podendo este adaptar, navegar entre os fragmentos de texto, bem como aprofundar ou ampliar os mesmos e promover alguns esclarecimentos sobre eles, quando necessário.

A proposta de metodologia é iniciar uma discussão em forma de debate utilizando os fragmentos literários como ponto de sensibilização, ou seja, através dos excertos selecionados reconhecer nas obras pontos que despertem razões e sensibilidades da escrita do autor e pontos de convergência as nossas próprias sensibilidades, entre o que está sendo lido e o que foi/é sentido pelos alunos ao lerem os fragmentos em um processo relacionado ao vivido.

O ambiente da sala de aula será organizado em círculo, e utilizaremos 5 fragmentos de textos selecionados (3) de *A peste* e (2) de *O ensaio sobre a cegueira*, que será lido e debatido com a turma. A cada rodada, faremos a leitura em voz alta para toda a turma e posteriormente uma leitura individualizada, mais introspectiva para extrair o máximo de informações do texto. Será sugerido que os alunos façam anotações das partes que chamaram mais atenção sobre cada fragmento de forma que eles possam expor no momento em que tivermos debatendo.

Após a leitura de um fragmento, iniciaremos um debate de ideias de forma livre, deixando à vontade os alunos para o uso da fala naquilo que eles tiveram de mais significativo no contato com os textos. A intervenção do professor no processo é importante, como forma de direcionamento e propostas de intervenção que encaminham as discussões a pontos mais assertivos dentro da aula, mas, ainda sim é interessante deixar transcorrer a atividade de forma mais livre possível.

Por se tratar de uma aula de exposição de ideias que tem como eixo o desenvolvimento de razões e sensibilidades, a liberdade para os alunos exporem aquilo que sentem/sentiram dentro de todo esse processo que vem de uma experiência extra sala de aula e se complementa em sala de aula, como verdadeiro palco de exposições do sensível faz-se necessário.

A proposta, enfim, funciona como um caminho de duas frentes. Um primeiro recurso parte de um ponto de sensibilização pelas interpretações que os fragmentos literários proporcionam de modo que gerem pontos de convergência entre as narrativas ficcionais e as narrativas vividas e o segundo recurso se dará do encontro dos fragmentos com os sentimentos experimentos pelos alunos, gerando uma mobilização de debate e exposição de ideias que tendem a ressignificar as experiências vividas e possibilitando novos olhares.

Abaixo faremos algumas propostas de exploração dos fragmentos selecionados em sala de aula, obviamente que esse é mais uma vez, uma entre tantos pontos possíveis de explorarmos.

A *peste* deve ser entendida como uma representação que transcende questões do plano da narrativa literária. Ela é obra do seu tempo, ambientada, escrita e vivida por Camus em um percurso que vai muito além de uma história pandêmica que gera uma crise socioeconômica em uma cidade sitiada na Argélia. Deve-se considerar as raízes de fundo histórico de sua redação, por trás dos testemunhos dos personagens que compõem a crônica narra-se indiretamente a ocupação da França pelo exército alemão na segunda guerra mundial.

Entre tantas possibilidades que a obra nos indica, escolhemos trabalhar com um conceito chave, que exploram muito as sensibilidades quando imaginamos o universo em que o autor e o livro estavam inseridos e que, portanto, nos adverte caminhos para extrair do texto literário percepções pelas razões através do contexto de sua escrita. Para trazer as minúcias dessa percepção à tona, trabalharemos com o a banalidade do mal através do absurdo.

A ideia de acontecimentos incomuns e que de alguma forma se constituiriam como absurdos a nossa realidade é indicada já no primeiro parágrafo do texto: “*Os curiosos acontecimentos que são o objeto desta crônica ocorreram em 194..., em Oran. Segundo a opinião geral, estavam deslocados, já que saíam um pouco do comum.*” (CAMUS, 2020, p.9).

A escolha pela crônica para narrar os acontecimentos de Oran é reflexo da sua vivência do cotidiano, desses fatos que marcaram a sua experiência da Segunda Guerra Mundial. Camus deixa claro o seu papel de expor os fatos para além de interpretações naturais ou inverossímeis, e que para além das contradições que essas interpretações podem gerar, cabe a ele narrar o que de fato aconteceu. Dentro da perspectiva da construção dos personagens, como narradores e testemunhos do acontecido, Camus nos propõe pensar através deles, expondo as várias interpretações, por meio dos múltiplos debates, conflitos e pontos de vista. Esse é o mote do ***Fragmento 1*** que iremos apresentar aos alunos:

FRAGMENTO 1

“Agora, podemos admitir sem dificuldade que nada podia fazer prever aos nossos cidadãos os incidentes que se produziram na primavera desse ano e que foram, como compreendemos depois, os primeiros sinais dos acontecimentos graves cuja crônica nos propusemos fazer aqui. Esses fatos parecerão a alguns perfeitamente naturais e a outros, pelo contrário, inverossímeis. Mas, afinal, um cronista não pode levar em conta essas contradições. Sua tarefa é apenas dizer: “Isso aconteceu”, quando sabe que isso, na verdade, aconteceu; que isso interessou à vida de todo um povo, e que, portanto, há milhares de testemunhas que irão avaliar nos seus corações a verdade do que ele conta.”

(CAMUS, 2020, p.12)

A proposta desse ***Fragmento 1*** é trazer uma espécie de introdução de perspectivas às razões e sensibilidades para os alunos. Ressalta-se do fragmento a imprevisibilidade dos acontecimentos e o papel do “cronista” no relato dos fatos que realmente “aconteceram” e que importaram e podem ser legitimados por aqueles que vivenciaram os incidentes

A ideia inicial aqui, que queremos que os alunos reflitam, é o papel que o narrador (autor) do livro tem na condução da história, de modo que para além de ser uma literatura ficcional, os acontecimentos como crônicas reforçam uma observação sensível de fatos que se sucederam no período da Segunda Guerra Mundial e que observado e sentido por milhares de testemunhas impactou de forma crucial a vida das pessoas. Como uma literatura que se propõe a trazer as razões e sensibilidades de uma escrita autoral (Camus), esse fragmento expõe as pertinências do que será escrito e validado por nós leitores.

Camus atribui ao absurdo da vida e a banalidade do mal elementos que se inserem na ordem do entendimento da condição humana em seu tempo. Já no início do livro ele expõe o que vai circundar toda narrativa: “*O importante é ressaltar o aspecto banal da cidade e da vida.*” (CAMUS. 2020. p 11). O flagelo que recai sobre a vida dos personagens, através da peste bubônica, é peça fundamental à investigação do sentido de absurdo e vai delinear todo o encadeamento entre texto e contexto. Evidencia-se o absurdo pelo espírito humano na medida em que o tempo todo se questiona o sentido da existência. O sentimento do absurdo surge deste sentimento de não pertencimento do homem em relação ao mundo e desse constante conflito do homem com o seu próprio mundo.

A peste que no romance representa o absurdo em forma de mal é, pois, o absurdo dos fatos, o mal evidenciado por outra peste, a peste real, a “peste marrom”²⁰ e nesse sentido, há a aproximação de sensibilidades ao associar a experiência trágica dos cidadãos sob a influência da epidemia ao que foi vivido pelas pessoas que tiveram os direitos e a vida suprimidas pela guerra.

O absurdo que nasce dessa ruptura do torpor cotidiano, e que invade as entranhas da vida de uma sociedade para o choque com o mal é experimentada na falta de consciência do destino que lhes é traçado. A descrição de uma sociedade que se adequa por manter hábitos e costumes reflete na falta de lucidez frente a absurdo da sua condição. “Mas os dias transcorrem sem dificuldades, desde que se tenham criado hábitos. A partir do momento em que nossa cidade favorece justamente os hábitos, pode-se dizer que tudo vai bem” (CAMUS, 2020, p.11). O homem acostumado a viver e continuar vivendo, raras vezes questiona o seu

²⁰ Referência aos exércitos alemães nazistas conhecidas pela cor das fardas em tom marrom.

cotidiano. Ao ser absorvido pelas suas obrigações diárias, pessoais e profissionais e a acostumar-se a se prender aos hábitos, perdem a capacidade de refletirem por questões fundamentais da condição humana, o **Fragmento 2** irá expor isso.

FRAGMENTO 2

“Apesar desses espetáculos inéditos, parece que nossos concidadãos tinham dificuldade em compreender o que lhes acontecia. Havia os sentimentos comuns, como a separação ou o medo, mas continuavam a colocar em primeiro plano as preocupações pessoais. Ninguém aceitara ainda verdadeiramente a doença. A maior parte era sobretudo sensível ao que perturbava seus hábitos ou atingia seus interesses. Impacientavam-se, irritavam-se, e esses não são sentimentos que se possam contrapor à peste.” (CAMUS, 2020, p.56).

Nesse ponto podemos perceber algumas nuances que respondem à sensibilidade de um escritor frente às observações de uma sociedade que apegarem-se as atividades do cotidiano. Buscamos a compreensão dos alunos a direcionarem seu olhar para observar a busca por hábitos e padrões que acabam por fazer perder o potencial de reflexão sobre a conscientização da sua própria natureza.

Podemos refletir em sala sobre o absurdo estar na forma de justificar ou procurar entender a falta crítica que foram os acontecimentos Pré-Segunda Guerra até a própria guerra em si. Como o mundo de certa forma foi drenado para acontecimentos tão impactantes e que mudaram tanto as suas vidas sem um maior processo de reflexão e de entendimento. Trazendo para um cenário mais contemporâneo, podemos destacar alguns pontos que saltam aos olhos nesse fragmento, entre eles: 1 – acontecimentos inéditos dos fatos; 2 – a pouca ou nenhuma compreensão dos fatos; 3 – sentimentos/ sensações x preocupações/desejos pessoais.

O **Fragmento 3** é outro ponto importante da obra que podemos trazer à tona para extrair pontos de sensibilidades conectadas ao conceito de absurdo como metáfora dos acontecimentos. Trata-se de uma passagem do quinto e último ato da obra, nesse momento de desfecho, em que a peste retrocede o seu devastador caminho de destruição das vidas. Depois de aproximadamente 10 meses Camus constrói na narrativa pontes para entender que de certa forma a peste tenha partido da maneira como viera “Tinha-se apenas a impressão de que a doença se esgotara por si própria, ou talvez de que se retirava depois de ter alcançado todos os seus objetivos. De qualquer maneira, o seu papel acabara.” (CAMUS, 2020, p. 236).

No entanto, a partir desse sentimento de recomeço, com insinuações de volta à normalidade com abertura da cidade e saída de isolamento, Jean Tarrou, o jornalista estrangeiro, personagem engajado, contrai e morre rapidamente da doença. Podemos observar

que a morte desse personagem é para Camus uma representação do absurdo do mundo, uma vez que sua morte acontece em um momento que a peste já não acomete mais os cidadãos de Oran, dando o tom de perenidade desse mal, como algo que não tivesse fim.

FRAGMENTO 3

“o bacilo da peste não morre nem desaparece nunca, pode ficar dezenas de anos adormecido nos móveis e na roupa, espera pacientemente nos quartos, nos porões, nos baús, nos lenços e na papelada. E sabia, também, que viria talvez o dia em que, para desgraça e ensinamento dos homens, a peste acordaria os seus ratos e os mandaria morrer numa cidade feliz.” (CAMUS, 2020, p. 269)

Podemos perceber que usando das palavras do Dr. Rieux (**Fragmento 3**), Nossa ideia é que os alunos alcancem a perenidade da doença, que pode ser enxergada como a perenidade do mal e em certa medida do absurdo, numa metáfora dos nossos dias. A sensibilização que encontramos nesse excerto é que Camus utilizando uma representação do vivido ao expor que a peste nunca morre, e que por mais que se encontre adormecido, esquecida ou escondida, é sabido que em algum lugar em algum momento ela voltará como um mal para assolar as nossas vidas. A peste representa o absurdo materializado, que obriga os personagens a despertarem de uma vida mecânica, destruindo todos os seus cenários medíocres, e fazendo surgir, dessa experiência, uma consciência humana antes adormecida. Ela traz consigo a morte, única coisa que impede o homem de viver plenamente sua condição.

Jose Saramago por meio de suas obras sempre manifestou seu desconforto perante as angústias e inquietações sobre o mundo. Ele se interessou em grande parte dos seus escritos por trazer temáticas causadas pela subversão das formas explícitas e implícitas de poder que ocupa um espaço da desagregação social, produzindo uma literatura que nos faça repensar os valores do mundo moderno.

A sensibilidade de sua obra se insere nesse contraste apresentado pela sociedade pós-moderna, entre um contexto de degradação moral e reformulação de valores. Em *O ensaio sobre a cegueira* o que podemos destacar como cerne das razões e sensibilidades de sua obra é o constante questionamento sobre o mundo contemporâneo, mundo dos objetos, que abandona valores essenciais como solidariedade e respeito ao próximo e nos conduz para uma espécie de “cegueira” coletiva.

O universo em que está inserido *O ensaio sobre a cegueira* nos possibilita enquanto professores explorar bastante as capacidades sensíveis do texto, e com isso trazer essa referência de ambientação do texto e contexto para os alunos, de forma a introduzir na dinâmica da aprendizagem uma modalidade interpretativa pelo viés da sensibilidade. Ao ser uma obra que suscita uma espécie de multiplicações de sentidos, provocando uma tensão

entre o olhar – no sentido de percepção visual, consequência física do sentido humano da visão – e o ver – observação atenciosa, de examinação daquilo que nos aparece à vista.

O ensaio sobre a cegueira nos permite trabalhar com múltiplas possibilidades para explorar as sensibilidades da obra em sala de aula. Tendo o livro como fonte é possível trazer ao debate temas geradores de conflitos como o sofrimento, o desespero, a morte ou a violência, no entanto, nossa escolha se dará por um tema que permeia toda a trama e que em si é a essência da origem de todos os conflitos, conduzindo todas as ações. Falamos aqui da palavra do título: cegueira.

Na epígrafe do livro, Saramago escreve “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”. A ação de reparar, nesse contexto, pode ser entendido como algo que está além da superficialidade que a visão pode alcançar: o interior humano. É essa nuance que podemos despertar nos alunos ao trabalhar as sensibilidades de um texto. Vamos analisar o **Fragmento 4** selecionado:

FRAGMENTO 4

“Se o caso fosse de agnosia, o paciente estaria vendo agora o que sempre tinha visto, isto é, não teria ocorrido nele qualquer diminuição da acuidade visual, simplesmente o cérebro ter-se-ia tornado incapaz de reconhecer uma cadeira onde estivesse uma cadeira, quer dizer, continuaria a reagir correctamente aos estímulos luminosos encaminhados pelo nervo óptico, mas, para usar uns termos comuns, ao alcance de gente pouco informada, teria perdido a capacidade de saber que sabia e, mais ainda, de dizê-lo. Quanto à amaurose, aí, nenhuma dúvida. Para que efectivamente o caso fosse esse, o paciente teria de ver tudo negro, ressaltando-se, já se sabe, o uso de tal verbo, ver, quando de trevas absolutas se tratava. O cego afirmara categoricamente que via, ressalve-se também o verbo, uma cor branca uniforme, densa, como se se encontrasse mergulhado de olhos abertos num mar de leite. Uma amaurose branca, além de ser etimologicamente uma contradição, seria também uma impossibilidade neurológica, uma vez que o cérebro, que não poderia então perceber as imagens, as formas e as cores da realidade, não poderia da mesma maneira, para dizê-lo assim, cobrir de branco, de um branco contínuo, como uma pintura branca sem tonalidades, as cores, as formas e as imagens que a mesma realidade apresentasse a uma visão normal, por muito problemático que sempre seja falar, com efectiva propriedade, de uma visão normal.” (SARAMAGO, 2020, p.29-30)

Esse é um momento em que o médico oftalmologista está analisando as possibilidades de doenças que acometeram os primeiros pacientes que chegaram em seu consultório durante o dia. É possível perceber no relato que o médico não encontra explicação plausível dentro da medicina que diagnostique de forma correta a possível cegueira branca. Podemos afirmar, que a cegueira apresentada na ficção se desdobra em duas: a cegueira convencional se associa a uma cegueira ficcional, nomeada de mal branco, ambas são fisiológicas e não permitem que os órgãos visuais exerçam sua função de enxergar o mundo ao seu redor, nas palavras de Saramago: “cegos que, vendo, não veem” (SARAMAGO, 2020, p.310). No entanto essa

cegueira branca também escapa ao diagnóstico médico, e pode ser entendida como algo para além do mal físico e esse alcance que queremos sensibilizar os alunos em sala de aula, ao trabalhar a cegueira como um elemento do social, algo que escapa a uma doença propriamente física. Uma cegueira coletiva, sintomática de um condicionamento social, que lança as vítimas em um branco desumanizador, como um estranhamento necessário para distanciar os homens de uma rotina, obrigando-os a observar por outros prismas.

A partir dessa cegueira surge uma nova forma de compreensão e uma nova possibilidade de estruturação dessa nova sociedade. A cegueira permite aos envolvidos criar e explorar novos valores e sentidos diante do quadro trágico que os impõe. Dentro de um mundo exterior, *racionalidade* e *organização* são atributos chaves para minimizar o caos estabelecido, como forma de sobrevivência, estes dois elementos são caminhos para a sobrevivência.

Em um mundo interior é preciso ir além de um campo visual já não mais acessível. Reestruturar o seu interior parte por buscar referências nas lembranças de um passado, na medida em que encontram maneiras de enxergar para além dos olhos, usando agora outros sentidos, o que se ouve, o que se cheira e o que se sente.

FRAGMENTO 5

“sem olhos os sentimentos vão tornar-se diferentes, não sabemos como, não sabemos quais, tu dizes que estamos mortos porque estamos cegos, aí está, Amas o teu marido, Sim, como a mim mesma, mas se eu cegar, se depois de cegar deixar de ser quem tinha sido, quem serei então para poder continuar a amá-lo, e com que amor, Dantes, quando víamos, também havia cegos, Poucos em comparação, os sentimentos em uso eram os de quem via, portanto os cegos sentiam com os sentimentos alheios, não como cegos que eram, agora, sim, o que está a nascer são os autênticos sentimentos dos cegos, e ainda vamos no princípio, por enquanto ainda vivemos da memória do que sentíamos” (SARAMAGO, 2020, p.242)

A ideia a ser desenvolvida com os alunos nesse **Fragmento 5** caminha a uma espécie de *ruína alegórica*²¹, onde essa nova constituição de uma sociedade de “cegos”, representa a renovação, por um modo novo de se organizar, que não renuncia a alguns valores de uma sociedade anterior, mas que nessa nova experiência cria paradigmas novos. A volta ao passado, a um estado melancólico que lamente, mas, principalmente, proponha uma reflexão sobre o que poderia ter sido feito e não foi, para enfim, a partir dos escombros enfrentar o que

²¹ Sobre ruína alegórica em Walter Benjamin ver: **Sobre o Conceito da História**. In: *Magia e Técnica, Arte e Política. Obras escolhidas*. Volume 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. A obra é ruína alegórica que testemunha o sido e o não-sido da história, uma vez que documenta um passado concretizado e aponta, ao mesmo tempo, para o que poderia ter sido e não foi (o sonho). Também como ruína alegórica pode ser vista a própria história enquanto detrito da possibilidade concretizada (consciente) e índice do que não se concretizou (inconsciente)

está por vir. A sensibilidade imposta pela cegueira é ao mesmo tempo motivadora de todo um caos social, mas também aquela que vai inserir uma nova ordem, uma reconstrução de um mundo regido pela alienação.

3.2.2 Aula 3: “Leitura das fontes: Fragmentos da Literatura Pandêmica: Verossimilhanças”

Decepção, frustração, horror, fraqueza, confusões sobre o ser humano, abatimento, isolamento... Quais desses sentimentos já não acometeram em algum momento da nossa atual condição, ainda para quem como grande partícipe dessa orquestra de terror ou como mero observador, que não consegue fechar os olhos para o descalabro dessa nova realidade? Seja deslocado em casa ou dentro de nossas próprias angústias por força da pandemia, seja distante de amigos e familiares por desejar protegê-los, enxergamos incrédulos a morte de mais de 600 mil pessoas só no Brasil ser naturalizada²². Perturbados, perguntamos: como chegamos até aqui, nesse ponto de indiferença? Como foi e é possível tamanho absurdo?

Nos furtaremos ao trabalho de analisar aspectos da verossimilhança nas obras de escritores como Camus e Saramago de forma ao testemunhar histórias, explorando o que nos conecta e que encontramos ressonância. A partir dessas indagações frente a realidade posta onde o sentimento de obscurantismo emerge justamente aos grandes traumas coletivos, que abala uma perspectiva a fé na condição humana, em que pese atribuir um sentido lógico e prático à vida e questiona-se as convicções na razão humana.

Dentro desse amplo leque de possibilidades que ambas obras podem acender a grandes reflexões, fizemos a escolha de indicar caminhos para se perceber a verossimilhança das obras em um aspecto que vai do particular ao universal, sem nos apegar a uma análise que comprove uma certa veracidade pela verossimilhança dos fatos e acontecimentos narrados. Portanto, muito mais que nos preocupar com uma proposta de verossimilhança das obras pela via interna, de comprovação das possíveis verdades por trás do texto, vamos adentrar numa proposta pela verossimilhança, via experimentação, externa, aquela, onde o leitor encontra espelho do que está sendo lido e espelha isso a sua vivência ou realidade. Nesse sentido a escolha pelos fragmentos dos textos irão pelo caminho de indicar propostas de se trabalhar em

²² O número de casos e mortes pela Covid-19 até hoje foram de 21,9 milhões de casos no Brasil com 609 mil mortes e em todo o mundo são 250 milhões de casos com um total de 5,05 milhões de óbitos. Fonte: <https://news.google.com/covid19/map?hl=ptBR&mid=%2Fm%2F015fr&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419>. acessado em: 06/11/2021.

sala de aula e explorar uma aproximação via verossimilhança dos alunos que leem na narrativa a sua própria experiência pandêmica.

Após as duas primeiras aulas, acreditamos que a temática da SD já esteja bastante encaminhada para os alunos, partindo de uma leitura e discussão do poema, passando pela apresentação das obras, autores e lugares de fala deles e finalizando no desenvolvimento de sensibilidades proposto na aula dois, o aluno já terá cumprido três pilares das fases propostas por Cosson (Motivação, Introdução e Leitura).

Continuando a explorar a proposta de leitura de Cosson, iremos trabalhar as verossimilhanças entre o texto literário e a realidade e escolhemos por desenvolver uma atividade em grupo que será baseado em leituras de fragmentos literários escolhido por nós que destacam elementos importantes à essa verossimilhança.

A atividade proposta para essa aula 3 se dará da seguinte forma: primeiro separaremos em grupos a turma (total de 5). Depois de separados os grupos, teremos as escolhas dos fragmentos para leitura e desenvolvimento de ideias para a apresentação. Os primeiros 50 minutos de aula cada grupo reunido fará a leitura/interpretação de ideias, buscando nos fragmentos respostas que tragam pertinência a construção de verossimilhança entre o texto e a nossa realidade pandêmica, vivida e experimentada por eles. O papel do professor nessa atividade é sanar as dúvidas e direcionar algumas possibilidades de leituras que facilitem o elo entre o lido e o vivido. A segunda parte da aula 3, será para as apresentações feitas pelos grupos (10 minutos para cada grupo), onde eles farão a leitura do fragmento para a turma toda e após suas apresentações.

A montagem das apresentações para o segundo momento da aula é de livre escolha dos grupos, sendo possível o uso de qualquer recurso, em especial o acesso à internet, para que estabeleça pontos de contato que de alguma forma fuja a memória coletiva ou que tragam mais subsídios para a apresentação. A atividade de apresentação pode utilizar reportagens, notícias, vídeos, relatos pessoais etc.

Ao ler os trechos selecionados não é preciso ser um crítico literário para se encantar com o conteúdo descrito. Aliás, é perceptível que qualquer aluno (leitor) se reconhecerá imediatamente em algum, senão alguns momentos das tramas narradas. A potência que perpassa toda a construção estética pela via do absurdo, naturalizando a morte, os sentimentos e a condição humana trazem o cerne dos fragmentos que serão trazidos.

Tanto em *A peste* quanto em *Ensaio sobre a cegueira* se estabelece uma espécie de jogo misto entre o verossímil e o insólito. Ficará nítida ao aluno (leitor) a temática como uma crítica à ordem e ao sistema que sustentam o estado e a sua sociedade, denunciando suas

falhas e contradições, corrupções, degenerações e abusos de poder em desfavorecimento dos cidadãos que ficam a margem da esfera de decisão política e de organização da sociedade. Ainda que expostas todas essas faces de uma sociedade moderna, os autores lançam mão, principalmente, da representação alegórica e do diálogo entre o verossímil e o insólito para expor, discutir e devassar propostas de mudanças em face de uma crise moral e ética.

Quem de nós não se contaminaria ao ler trechos que despertam múltiplas sensações, ao aproximar os seus sentimentos dentro de uma perspectiva verossímil com uma realidade experimentada como podemos observar nos fragmentos abaixo? Junto a exposição dos fragmentos faremos algumas indicações de caminhos e possibilidades de análises dos excertos pelos alunos.

Nas duas narrativas, o início das suspeitas de que algo estava fora do normal até a cristalização de um cenário que se encaminhava para uma situação de crise de saúde pública de maiores proporções passam por dois pilares de sustentação que nos aproxima de uma realidade experimentada. O primeiro é de natureza técnica, que parte do conhecimento da medicina, que são encarnados via os personagens do “Médico oftalmologista” em ensaio sobre a cegueira e do “Dr. Rieux” em a Peste. E o segundo se coloca pelo debate público pelo viés das autoridades políticas que tem a obrigação de discutir e enfrentar o problema que começa a infligir a população. Podemos perceber que há uma perspicácia em ambas as obras de trazer personagens com certo conhecimento técnico para o desenrolar da trama. O **Fragmento 1** se dedica a expor essa nuance.

FRAGMENTO 1

E agora, que vamos fazer, perguntava entre lágrimas, Avisar as autoridades sanitárias, o ministério, é o mais urgente, se se trata realmente duma epidemia é preciso tomar providências, Mas uma epidemia de cegueira foi coisa que nunca se viu, alegou a mulher, querendo agarrar-se a esta derradeira esperança, Também nunca se viu um cego sem motivos aparentes para o ser. e neste momento já há pelo menos dois.

Ainda era cedo quando o médico acabou de tomar, imaginemos com que gosto, a chávena de café e a torrada que a mulher teimou em preparar-lhe, cedo demais para encontrar já nos seus lugares de trabalho as pessoas a quem deveria informar. A lógica e a eficácia mandavam que a sua participação do que estava a acontecer fosse feita directamente o mais depressa possível a um alto cargo responsável do ministério da Saúde, mas não tardou a mudar de ideias quando percebeu que apresentar-se apenas como um médico que tinha uma informação importante e urgente a comunicar não era suficiente para convencer o funcionário médio com quem. por fim, depois de muitos rogos. a telefonista condescendera em pô-lo em contacto. O homem quis saber de que se tratava antes de o passar ao superior imediato, e estava claro que qualquer médico com sentido de responsabilidade não iria pôr-se a anunciar o surgimento de uma epidemia de cegueira ao primeiro subalterno que lhe aparecesse pela frente, o pânico seria imediato. Respondia de lá o funcionário, O senhor declara-me que é médico. Se quer que lhe diga que acredito, pois sim, acredito. mas eu tenho as minhas ordens, ou me diz de que se trata? ou não dou seguimento? É um assunto confidencial? Assuntos confidenciais não se tratam por telefone? o melhor será vir cá pessoalmente? Não posso sair de casa? Quer dizer que está doente? Sim? estou doente? disse o cego depois de uma hesitação? Nesse caso o que você deverá fazer é chamar um médico? um médico autêntico? retorquiu o funcionário? e, encantado com o seu próprio espírito, desligou o telefone.

E agora. quando compreendeu que tinha estado a perder tempo, que a única forma de fazer chegar a informação aonde convinha, por via segura? seria falar com o director clínico do seu próprio serviço hospitalar? de médico para médico, sem burocratas pelo meio, ele que se encarregasse depois de pôr a maldita

engrenagem oficial a funcionar. A mulher fez a ligação, sabia de memória o número do telefone do hospital. O médico identificou-se quando responderam, depois disse rapidamente? Bem? muito obrigado? sem dúvida a telefonista perguntara, Como está, senhor doutor? é o que dizemos quando não queremos dar parte de fraco, dissemos? Bem? e estávamos a morrer? a isto chama o vulgo fazer das tripas coração. fenómeno de conversão visceral que só na espécie humana tem sido observado. Quando o director veio ao telefone? Então? que se passa? o médico perguntou-lhe se estava só? se não havia gente por perto que pudesse ouvir? da telefonista não havia que recear? tinha mais que fazer que escutar conversas sobre oftalmopatias? a ela apenas a ginecologia lhe interessava. O relato do médico foi breve mas completo? sem rodeios? sem palavras a mais? sem redundâncias? e feito com uma secura clínica que? tendo em conta a situação chegou a surpreender o director? Mas você está mesmo cego? perguntou? Totalmente cego, Em todo o caso, poderia tratar-se de uma coincidência, poderia não ter havido realmente, no seu exacto sentido, um contágio, De acordo, o contágio não está demonstrado, mas aqui não foi o caso de cegar ele e cegar eu? cada qual em sua casa? sem nos termos visto? o homem apareceu-me cego na consulta e eu ceguei poucas horas depois? Como é que poderemos encontrar esse homem? Tenho o nome e a direcção no consultório? Vou lá mandar alguém imediatamente? Um médico? Sim? um colega? claro? Não lhe parece que deveríamos comunicar ao ministério o que se está a passar? Por enquanto acho prematuro? pense no alarme público que iria causar uma notícia destas? com mil diabos? a cegueira não se pega, A morte também não se pega, e apesar disso todos morremos, Bom, deixe-se estar em casa enquanto eu trato do assunto? depois mando-o buscar aí? quero observá-lo? Lembre-se de que se estou cego foi por ter observado um cego? Não há a certeza? Há? pelo menos uma boa presunção de causa e efeito, Sem dúvida, contudo ainda é demasiado cedo para tirarmos conclusões, dois casos isolados não têm significado estatístico, Salvo se nesta altura já somos mais do que dois, Compreendo o seu estado de espírito, mas devemos defender-nos de pessimismos que podem vir a verificar-se infundados, Obrigado, Voltarei a falar consigo, Até logo. (SARAMAGO, 2020, p.39-40)

Em *O ensaio sobre a cegueira* a palavra epidemia quando é citada pela primeira vez, parte das observações práticas de um médico oftalmologista ao ser acometido pela cegueira que horas antes observara em um de seus pacientes, não chegando a nenhuma constatação lógica para a doença daquele paciente, visto que nos manuais médicos não havia nada que pudesse relacionar os sintomas com alguma experiência anterior e o fato de a cegueira ter se dado de uma forma antinatural, sem apresentar nenhum indício anterior de que causaria tal mal. O médico, agora cego, se alerta pelo fato de talvez se tratar de uma doença altamente contagiosa, que o acometeu pelo contato com o seu paciente e inicia-se assim todo um protocolo de comunicação com as autoridades para o enfrentamento mais rápido de novos possíveis casos. Iniciando assim a fase em que discurso médico e discurso político se fundem no encadeamento dos fatos.

Percebemos um tom de incredulidade no fragmento, por parte da mulher do médico que prefere não querer acreditar que se tratava de uma pandemia, e se agarrar a uma falsa esperança de que acontecimentos como aquele não poderiam ser possíveis. Ou por parte do funcionário burocrata do ministério da Saúde, que desde o momento do contato com o oftalmologista trata os fatos com indiferença, fazendo pouco caso da situação e até mesmo desconfiando que aquilo passasse por algo crível. Quando o médico decide ter uma conversa de “médico pra médico” com o diretor do hospital em que trabalhava, de forma a buscar um apoio nessa situação delicada, o mesmo se propõe a ajudar, mas adverte dos possíveis perigos da propagação que essas informações podem trazer.

Na mesma direção em *A peste*, as observações são experimentadas pelo Dr. Rieux, médico, personagem principal do livro e que acompanha bem de perto os acontecimentos pré-pandêmicos que vão da fase de surpresas até a fase de pânico. As observações iniciais são de uma grande infestação de ratos, causando grande surpresa pela forma incomum que começavam a morrer aos montes por toda a cidade. Essa surpresa se dá também ao mesmo tempo em que cessa de uma hora para outra as mortes dos ratos e que começam a se multiplicar os casos de mortes de pessoas, algumas dessas tratadas pelo Dr. Rieux.

No momento em que o Dr. Rieux conversando com seu outro amigo Castel, também médico, e questionando os fatos e a incredulidade da situação, podemos constatar que aqueles acontecimentos se tratavam de algo até então impensável, mas incrivelmente, aquilo estava a acontecer e que essa contatação de certa forma poderia trazer grande desconforto e desconfiança.

“Foi o momento que Castel, colega de Rieux, muito mais velho que ele, escolheu para ir visitá-lo.

- Naturalmente - perguntou - sabe do que se trata, Rieux?

- Estou esperando o resultado das análises.

- Pois eu sei. E não preciso de análises.

Fiz uma parte da minha carreira na China e vi alguns casos em Paris, há uns vinte anos. Simplesmente, não se teve a coragem de lhe dar um nome. A opinião pública é sagrada: nada de pânico. Sobretudo, nada de pânico. E depois, como dizia um colega: “É impossível, tojo mundo sabe que ela desapareceu do Ocidente”. Sim, todos sabiam, exceto os mortos. Vamos, Rieux, você sabe tão bem quanto eu o que é. Rieux refletia. Pela janela do escritório olhava a falésia rochosa que se fechava, ao longe, sobre a baía. O céu, embora azul, tinha um brilho pálido que se esbatia à medida que a tarde avançava. - É verdade, Castel - respondeu.

- É incrível, mas parece peste.

Castel levantou-se e dirigiu-se para a porta.

- Você sabe o que vão nos responder - disse o velho médico:

- “Ela desapareceu dos países temperados há muitos anos”. - Que quer dizer isso... desapareceu? - perguntou Rieux, encolhendo os ombros.

- Sim, não se esqueça: em Paris ainda, há quase vinte anos.

- Bem, esperemos que não seja mais grave hoje que naquela época. Mas é realmente incrível.” (CAMUS, 2020, p.38-39)

Podemos trabalhar com os alunos percepções para além do texto que podem em maior ou menor escala ser encontrados em observações verossímeis aos nossos acontecimentos contemporâneos. Destaca-se no fragmento 1 e no diálogo de *A peste*, a incredulidade, a surpresa e a força como de tais doenças tem potencial para causar máculas em grande proporção e romper situações até então estáveis de uma sociedade podem ser lidas nesses trechos. O papel da ciência, insculpida na classe médica como investigadora e detectadora dos casos investigados, e o conhecimento que pode ser aliado ao combate e preservação de vidas é

um outro fator observado. Outro ponto importante é o papel de comunicação de autoridades como prevenção para o alastramento das infecções e o temor, pânico, peso que informações e o que elas podem causar no meio social, inclusive o seu caráter de descrença.

Alguns pontos de verossimilhança que os alunos podem destacar nas suas apresentações (FRAGMENTO 1)

- O papel das autoridades sanitárias no controle pandêmico (providências).
- A questão de se trata de uma pandemia inédita X o sentimento de esperança por uma não possibilidade pandêmica/ incredulidade que possibilita gerar o pânico ao divulgar uma doença nova.
- O papel do médico (cientista) na divulgação para o conhecimento do problema (sentido de responsabilidade técnica).
- O embate de classe médica (ciência) x burocratas estatais – pessimismo ou cautela.
- Preocupação com a proliferação dos contágios.

O tom político é uma marca registrada nos dois autores, sendo fundamental a sua composição nas obras. É possível perceber o teor que ambos autores atribuem na construção das obras a capacidade de destacar os derivados políticos como elemento chave para toda a construção do enredo que vão além de aspectos meramente médico- sanitários dos casos e suas implicações sociais. A política e os seus debates são inerentes aos acontecimentos que se impõem na sociedade e exploraremos essa vertente como ponte de diálogo pela verossimilhança como possibilidade de se trabalhar em sala de aula. Sabemos que em toda questão que envolve crises de saúde pública, a despeito de ser um momento crucial para a vida de milhares de pessoas, as autoridades políticas têm o dever de adotar medidas de combate à doença e a sua propagação. A potência diretiva do fazer política e os seus debates se destacam por poder ser um encontro em dois planos, da real e da ficção. Os dois autores destacam momentos em que autoridades políticas questionam, debatem e elaboram medidas para o combate das pandemias e focado nesse trecho que iremos propor algumas observações de análise para se extrair verossimilhança pela leitura dos alunos.

FRAGMENTO 2

Enquanto não se apurassem as causas, ou, para empregar uma linguagem adequada, a etiologia do mal-branco, como, graças à inspiração de um assessor imaginativo, a malsonante cegueira passaria a ser designada, enquanto para ele não fosse encontrado o tratamento e a cura, e quiçá uma vacina que prevenisse o aparecimento de casos futuros, todas as pessoas que cegaram, e também as que com elas tivessem estado em contacto físico ou em proximidade directa, seriam recolhidas e isoladas, de modo a evitarem-se ulteriores contágios, os quais, a verificarem-se, se multiplicariam mais ou menos segundo o que matematicamente é costume denominar-se progressão por quociente. Quod erat demonstrandum, concluiu o ministro. Em palavras ao alcance de toda a gente, do que se tratava era de pôr de quarentena todas aquelas pessoas, segundo a antiga prática, herdada dos tempos da cólera e da febre-amarela, quando os barcos contaminados ou só suspeitos de infecção tinham de permanecer ao largo durante quarenta dias, até ver. Estas mesmas palavras, Até ver, intencionais pelo tom, mas sibilinas por lhe faltarem outras, foram pronunciadas pelo ministro, que mais tarde

precisou o seu pensamento, Queria dizer que tanto poderão ser quarenta dias como quarenta semanas, ou quarenta meses, ou quarenta anos, o que é preciso é que não saiam de lá. Agora falta decidir onde os iremos meter, senhor Ministro, disse o presidente da comissão de logística e segurança, nomeada rapidamente para o efeito, que deveria encarregar-se do transporte, isolamento e suprimento dos pacientes. De que possibilidades imediatas dispomos, quis saber o ministro, Temos um manicômio vazio, devoluto, à espera de que se lhe dê destino, umas instalações militares que deixaram de ser utilizadas em consequência da recente reestruturação do exército, uma feira industrial em fase adiantada de acabamento, e há ainda, não conseguiram explicar-me porquê, um hipermercado em processo de falência, Na sua opinião, qual deles serviria melhor aos fins que temos em vista, O quartel é o que oferece melhores condições de segurança, Naturalmente, Tem porém um inconveniente, ser demasiado grande, tornaria difícil e dispendiosa a vigilância dos internados, Estou a ver, Quanto ao hipermercado, haveria que contar, provavelmente, com impedimentos jurídicos vários, questões legais a ter em conta, E a feira, A feira, senhor ministro, creio ser preferível não pensar nela, Porquê, A indústria não gostaria com certeza, estão ali investidos milhões, Neste caso, resta o manicômio, Sim, senhor ministro, o manicômio, Pois então que seja o manicômio, Aliás, a todas as luzes, é o que apresenta melhores condições, por que, a par de estar murado em todo o seu perímetro, ainda tem a vantagem de se compor de duas alas, uma que destinaremos aos cegos propriamente ditos, outra para os suspeitos, além de um corpo central que servirá, por assim dizer, de (terra-de-ninguém), por onde os que cegarem transitarão para irem juntar-se aos que já estavam cegos, Vejo aí um problema, Qual, senhor ministro, Vamos ser obrigados a pôr lá pessoal para orientar as transferências, e não acredito que possamos contar com voluntários. Não creio que seja necessário, senhor ministro, Explique lá, No caso de um dos suspeitos de infecção cegar. como é natural que lhe suceda mais cedo ou mais tarde, tenha o senhor ministro por certo que os outros, os que ainda conservarem a vista, põem-no de lá para fora no mesmo instante, Tem razão, Tal como não permitiriam a entrada de um cego que se tivesse lembrado de mudar de sítio, Bem pensado, Obrigado, senhor ministro, podemos então mandar avançar, Sim, tem carta branca (SARAMAGO, 2020. pp.45-46).

O fragmento 2 é cruel. Nele, o autor expõe uma aproximação real da literatura com a nossa realidade posta. Mobiliza a tensão, o medo, a insegurança com que todos nós estamos vivendo atualmente com a proximidade da morte e como ela evolui a cada dia. A narrativa literária aqui é viva, com detalhes a parte, ela pode ser sentida por todos nós inserida em nosso cotidiano.

Em “Ensaio sobre a cegueira” o governo, ao perceber que é necessário a tomada de medidas mais bruscas para conter a “infecção” de cegueira, começa a intensificar os debates sobre como iriam preservar a vida das pessoas que ainda não estavam infectadas pela doença e decide que o método mais eficaz é o isolamento, encarceramento das pessoas que já estavam cegas. Os trechos nos permitem várias leituras interessantes. A escolha, feita de forma crua, a margem das opiniões técnicas, ou de um olhar mais humanitário sobre a condição daquelas pessoas é uma grande crítica na obra de Saramago. É possível vermos no **Fragmento 2** a ideia de cegueira das pessoas, mas uma ideia de cegueira moral, uma cegueira de espírito. Ao mesmo tempo que se exigem medidas rápidas e firmes para conter o alastramento da pandemia, vemos escolhas serem feitas embasadas em um espírito genérico, que ao longo da história se mostra altamente cruel e arbitrário e de certa forma pouco efetivo.

Percebemos que assim como nossa experiência pandêmica, as autoridades ao defrontar com um grande desconhecimento sobre aquela doença que começara a atingir as pessoas, se viu na necessidade de adotar medidas práticas aos moldes de outras grandes infecções que a

sociedade já conhecia e que de certa forma surtiria um efeito melhor para diminuir as taxas de infecção. A palavra quarentena ganha força no texto e pode ser observada como uma práxis médica para conter o alastramento sobre qualquer doença que ainda precisa de certo conhecimento.

Já em “A Peste” trouxemos um longo texto sobre os debates políticos feitos pela comissão sanitária, que reuniu médicos, técnicos e políticos, com o objetivo de discutir o que de fato estava acontecendo na cidade, que doença era essa e quais medidas adotar para o combate e a diminuição dos casos de infecção.

FRAGMENTO 3

No dia seguinte, graças a uma insistência tida como fora de propósito, Rieux obtinha a convocação para a Prefeitura de uma comissão sanitária.

- É verdade que a população se inquietava - reconheceu Richard. - E depois os falatórios exageraram tudo. O prefeito me disse: “Vamos agir depressa se quiser, mas em silêncio”. Aliás, ele está convencido de que se trata de um alarme falso.

Bernard Rieux levou Castel, no seu carro, à Prefeitura.

- Sabe - disse-lhe - que o departamento não tem soro? - Sei. Telefonei para o depósito. O diretor caiu das nuvens. É preciso mandar vir de Paris. - Espero que não demore

- Já telegrafei - respondeu Rieux.

O prefeito estava amável, mas nervoso.

- Começemos, senhores. Querem que resuma a situação? Richard achava que era inútil. Os médicos conheciam a situação. A questão era apenas saber que medidas convinha tomar.

- A questão - interveio brutalmente o velho Castel - é saber se se trata de peste ou não.

Dois ou três médicos se sobressaltaram. Os outros pareciam hesitar. Quanto ao prefeito, estremeceu e voltou-se automaticamente para a porta, como para verificar se ela havia impedido aquela enormidade de se espalhar pelos corredores. Richard declarou que, em sua opinião, não se devia ceder ao pânico. Tratava-se de uma febre com complicações inguinais e era tudo o que se podia dizer, já que as hipóteses, na ciência como na vida, são sempre perigosas. O velho Castel, que mastigava tranquilamente o bigode amarelecido, levantou os olhos claros para Rieux. Depois dirigiu um olhar benevolente à plateia e declarou que sabia muito bem que era a peste, mas que, é claro, reconhecê-lo oficialmente implicaria medidas implacáveis. Ele sabia que era isso, no fundo, que fazia os colegas recuarem e, portanto, estava disposto a admitir, para tranquilidade deles, que não era a peste. O prefeito agitou-se e afirmou que, em todo caso, não era uma boa maneira de argumentar.

- O importante - insistiu Castel - não é que essa maneira de argumentar seja boa, mas que ela nos obrigue a refletir.

Como Rieux se calasse, perguntaram-lhe a sua opinião.

- Trata-se de uma febre de caráter tifóide, mas acompanhadas de abscessos e de vômitos. Fiz incisões nos abscessos. Pude, assim, provocar análises em que o laboratório julga reconhecer o bacilo da peste. Para ser preciso, é necessário dizer, entretanto, que certas modificações específicas do micróbio não coincidem com a descrição clássica.

Richard ressaltou que isso justificaria hesitações e que seria preciso esperar, pelo menos, o resultado estatístico da série de análises que começara há alguns dias.

- Quando um micróbio - disse Rieux, depois de um curto silêncio - é capaz, em três dias, de quadruplicar o volume do baço, de dar aos gânglios mesentéricos o volume de uma laranja e uma consistência de mingau, já não permite hesitações. Os focos de infecção encontram-se em extensão crescente. Pela rapidez com que a doença se propaga, se não for detida, pode matar metade da população em menos de dois meses. Consequentemente, pouco importa que lhe deem o nome de peste ou febre de crescimento. O essencial é apenas impedi-la de matar metade da cidade.

Richard achava que era preciso não ver as coisas tão pretas e que, além disso, o contágio não estava provado, já que os parentes dos doentes estavam ainda imunes.

- Mas morreram outros - observou Rieux. - E, é preciso que se entenda, o contágio nunca é absoluto. Senão, teríamos uma progressão matemática infinita e um despovoamento fulminante. Não se trata de ver as coisas pretas, trata-se de tomar precauções.

Entretanto, Richard pensava em resumir a situação, lembrando que, para deter a doença, se ela não parasse por si só, seria necessário aplicar as graves medidas de profilaxia previstas na lei e que, para isso, seria necessário admitir oficialmente que se tratava da peste; como a certeza a esse respeito não era absoluta, isso exigia

reflexão.

- A questão - insistiu Rieux - não é saber se as medidas previstas em lei são graves, mas se são necessárias para impedir que metade da população morra. O resto é com as autoridades, e, justamente, nossas leis preveem um prefeito para resolver essas questões.

- Sem dúvida - retrucou o prefeito -, mas preciso que os senhores reconheçam oficialmente que se trata de uma epidemia de peste.

- Se não o reconhecermos, ela pode, apesar de tudo, matar metade da cidade.

Richard interveio com certo nervosismo.

- A verdade é que nosso colega acredita na peste. Sua descrição da síndrome o comprova.

Rieux respondeu que não descrevera uma síndrome, tinha descrito o que observara. E o que observara eram os furúnculos, as manchas, as febres delirantes, fatais em quarenta e oito horas. Poderia o Dr. Richard assumir a responsabilidade de afirmar que a epidemia se deteria sem medidas profiláticas rigorosas?

Richard hesitou e olhou para Rieux:

- Diga-me, sinceramente, o seu pensamento: tem certeza de que é a peste?

- O problema está mal colocado. Não é uma questão de vocabulário, é uma questão de tempo.

- A sua ideia - interveio o prefeito - seria que, mesmo que não se tratasse de peste, deveriam adotar-se as medidas profiláticas indicadas em tempo de peste.

- Se é absolutamente necessário que eu tenha uma ideia, é essa, com efeito.

Os médicos consultaram-se, e Richard acabou por dizer:

- É preciso, portanto, que se assuma a responsabilidade de agir como se a doença fosse a peste.

A fórmula foi calorosamente aprovada: - É também a sua opinião, meu caro colega? - perguntou Richard. - A fórmula me é indiferente - respondeu Rieux. - Digamos apenas que não devemos agir como se metade da cidade não corresse o risco de morrer, porque senão ela morrerá de fato.

Em meio à irritação geral, Rieux partiu. Alguns momentos depois, no subúrbio que cheirava a fritura e a urina, uma mulher, com gritos terríveis, as virilhas ensanguentadas, voltava-se para ele (CAMUS, 2020, p.50-53).

Percebemos um rico relato no debate sobre como deveriam anunciar a crise de saúde pública. O discurso médico e o discurso político nos parecem andar em caminhos opostos, enquanto os médicos na figura de Rieux e Castel defendem um anúncio o mais rápido possível de que se tratava de uma infestação de Peste, e que isso possibilitaria uma intervenção mais rápida no contágio, o que poderia garantir a sobrevivência de metade da população. O Prefeito Richard se mostra o tempo todo descrente de que a melhor saída fosse esse anúncio, defende que haja sim algumas medidas, mas que isso fosse feita de forma silenciosa. Para não alardear a população em geral ele questiona o tempo todo a veracidade sobre a possibilidade daquela doença se tratar mesmo de Peste.

Camus nos brinda com essa passagem que traz à tona o jogo de interesses que há em torno de uma questão séria e isso nos permite ler como paralelo das tensões políticas que vivenciamos com a nossa experiência pandêmica. Podemos perceber dois discursos, dois caminhos e duas propostas de intervenção sobre a doença e podemos perceber também o relato técnico dos médicos, pessoas capacitadas para exercer uma melhor proposição para a resolução da crise ser colocada a prova o tempo todo por motivos de outra ordem, motivos de cunho político e de cunho econômico, bastante verossímil a questões bem atuais da nossa realidade.

Os **Fragmentos 2 e 3** expõe outras aproximações. A ideia de quarentena, de exílio, de confinamento como forma de combate à infecção e as políticas públicas. Nesse sentido, ao aluno (leitor) há uma aproximação pela perspectiva da natureza sanitária e de saúde das pessoas e o embate político sobre as melhores formas para conter essa pandemia. Podemos aqui discutir com os alunos esses dois fenômenos que nos acompanham: a questão da quarentena e isolamento social e as medidas das políticas públicas ensaiadas como alternativas para resolução das questões.

Alguns pontos de verossimilhança que os alunos podem destacar nas suas apresentações (FRAGMENTO 2 e FRAGMENTO 3).

- Aspectos da cura – vacina (tratamento);
- Isolamento (contatos humanos) – medidas profiláticas, prevenção, cuidados;
- Métodos quantitativos e estatísticos sobre os casos e mortes (Verdades, mentiras e possibilidades);
- Quarentena (espelho a outras realidades históricas);
- Responsabilidades políticas – ação ou omissão?
- Medo do contágio – justificação para a imposição da força?
- Interpretações sobre o encontro ao desconhecido - E agora o que fazer? Como fazer?

O **Fragmento 4** descreve a forma com que o governo vê como um dever o seu papel dentro da sociedade, como garantidor de proteger os seus concidadãos, justificando como um ato de solidariedade impõe o cárcere aos doentes e expõe as regras a serem seguidas.

Além disso, Saramago alinha ao papel da responsabilidade à solidariedade. Na medida em que se faz necessária uma organização social que limite o contágio na mesma proporção que mantenha a coesão social, o cumprimento de regras impostas pelo governo é o caminho para manter os isolados numa projeção de sociedade real, que ainda permanece, mesmo que em um espaço “especial” e delimitado justificado por um sentimento de solidariedade que legitima as intervenções na vida das pessoas e propõe um certo sentido de organização interno e externo.

FRAGMENTO 4

Nesse instante ouviu-se uma voz forte e seca, de alguém, pelo tom, habituado a dar ordens. Vinha de um altifalante fixado por cima da porta por onde tinham entrado. A palavra Atenção foi pronunciada três vezes, depois a voz começou, O Governo lamenta ter sido forçado a exercer energicamente o que considera ser seu direito e seu dever, proteger por todos os meios as populações na crise que estamos a atravessar, quando parece verificar-se algo de semelhante a um surto epidémico de cegueira. provisoriamente designado por mal-branco - e desejaria poder contar com o civismo e a colaboração de todos os cidadãos para estancar a propagação do contágio - supondo que de um contágio se trata. Supondo que não estaremos apenas perante uma série de coincidências por enquanto inexplicáveis. A decisão de reunir num mesmo local as pessoas afectadas, e. em local próximo, mas separado, as que com elas tiveram algum tipo de contacto, não foi tomada sem séria ponderação. O Governo está perfeitamente consciente das suas responsabilidades e espera que aqueles a quem esta mensagem se dirige assumam também, como cumpridores cidadãos que devem de ser. as responsabilidades que lhes competem, pensando que o isolamento em que agora se encontram representará. acima de quaisquer outras considerações pessoais, um acto de solidariedade para com o resto da comunidade nacional. Dito isto, pedimos a atenção de todos para as instruções que se seguem, primeiro, as luzes manter-se-ão sempre acesas, será inútil qualquer tentativa de manipular os interruptores, não funcionam, segundo, abandonar o edifício sem autorização significará morte imediata, terceiro, em cada camarata existe um telefone que só poderá ser utilizado para requisitar ao exterior a reposição de produtos de higiene e limpeza, quarto, os internados lavarão manualmente as suas roupas, quinto, recomenda-se a eleição de responsáveis de camarata, trata-se de uma recomendação, não de uma ordem, os internados organizar-se-ão como melhor entenderem, desde que cumpram as regras anteriores e as que seguidamente continuamos a enunciar, sexto, três vezes ao dia serão depositadas caixas de comida na porta da entrada, à direita e à esquerda, destinadas, respectivamente, aos pacientes e aos suspeitos de contágio, sétimo, todos os restos deverão ser queimados, considerando-se restos, para este efeito, além de qualquer comida sobranete, as caixas, os pratos e os talheres, que estão fabricados de materiais combustíveis, oitavo, a queima deverá ser efectuada nos pátios interiores do edifício ou na cerca, nono, os internados são responsáveis por todas as consequências negativas dessas queimas, décimo, em caso de incêndio, seja ele fortuito ou intencional, os bombeiros não intervirão, décimo primeiro, igualmente não deverão os internados contar com nenhum tipo de intervenção do exterior na hipótese de virem a verificar-se doenças entre eles, assim como a ocorrência de desordens ou agressões, décimo segundo, em caso de morte, seja qual for a sua causa, os internados enterrarão sem formalidades o cadáver na cerca, décimo terceiro, a comunicação entre a ala dos pacientes e a ala dos suspeitos de contágio far-se-á pelo corpo central do edifício, o mesmo por onde entraram, décimo quarto, os suspeitos de contágio que vierem a cegar transitarão imediatamente para a ala dos que já estão cegos, décimo quinto, esta comunicação será repetida todos os dias, a esta mesma hora, para conhecimento dos novos ingressados. O Governo e a Nação esperam que cada um cumpra o seu dever. Boas noites (SARAMAGO, 2020, p.49-50).

A experiência prática que podemos tirar da leitura desse fragmento é o potencial governamental de estabelecer regras e diretrizes que encaminham as ações de prevenção para uma possível contaminação em massa. Vale a reflexão de imposições, até que ponto é válido o Estado decidir sobre questões tão pessoais e individuais em defesa do coletivo? Vale um debate sobre direitos coletivos X liberdades individuais. Não queremos aqui defender nenhum ponto, mas propor reflexões e um debate aberto sobre limites e liberdades em tempos obscuros.

Outro ponto de reflexão importante que pertence a interpretação desse fragmento é o caráter desumanizador das ações do Estado. Seria válido certos tipos de obrigação? Até que ponto o uso de solidariedades como responsabilidades legitimam as ações de governo frente a população civil e qual seria o melhor caminho a ser seguido quando falamos em escolhas? Outra possibilidade que suscita um debate importante é a responsabilidade do Estado com a

saúde pública, principalmente em contextos de grandes epidemias, aonde encontra-se um desafio de grandes proporções.

Alguns pontos de verossimilhança que os alunos podem destacar nas suas apresentações (FRAGMENTO 4).

- Responsabilidades governamentais legitima excessos? Até que ponto vai?
- Debate em torno da pandemia: isolamento X colapsos sociais;
- Humanismo/civismo como um olhar para si e para o outro;
- Solidariedades em tempos de crise.
- Saúde Pública e Responsabilidades Estatais - desafios

O nosso último excerto, **Fragmento 5**, traz uma reflexão mais filosófica e densa em relação a todos os anteriores. Ele vai na direção de extrair capacidades interpretativas mais profundas, que não estão ligadas somente a leitura e a sua relação com o vivido, mas sim, com uma capacidade analítica sobre os homens nas suas ações e inquietações mais íntimas.

Nesse fragmento percebemos com maestria como ao ser pronunciada pela primeira vez no livro a palavra peste. No caminho entre o espanto e incerteza sobre as possibilidades reais de termos acontecimentos que encaminham para um fim drástico Camus nos brinda com uma reflexão que vai no constructo das grandes críticas do homem em seu tempo.

Ao expor suas reflexões, nós leitores podemos perceber a relação de verossimilhança, e principalmente das percepções e olhares sobre o homem do seu tempo – do nosso tempo. Ao descrever a peste como um flagelo que é de certa forma incompreensível, não enquanto doença, mas enquanto possibilidades de futuro, Camus faz uma reflexão sobre a humanidade, nos traz questões pertinentes para entender quem somos nós.

FRAGMENTO 5

A palavra “*peste*” acabava de ser pronunciada pela primeira vez. Neste ponto da narrativa, com Bernard Rieux atrás da janela, permitir-se-á ao narrador que justifique a incerteza e o espanto do médico, já que, com algumas variações, sua reação foi a da maior parte dos nossos concidadãos. Os flagelos, na verdade, são uma coisa comum, mas é difícil acreditar neles quando se abatem sobre nós. Houve no mundo igual número de pestes e de guerras. E, contudo, as pestes, como as guerras, encontram sempre as pessoas igualmente desprevenidas. Rieux estava desprevenido, assim como os nossos concidadãos; é necessário compreender assim as duas hesitações. Por isso é preciso compreender, também, que ele estivesse dividido entre a inquietação e a confiança. Quando estoura uma guerra, as pessoas dizem: “*Não vai durar muito, seria estúpido.*” Sem dúvida, uma guerra é uma tolice, o que não a impede de durar. A tolice insiste sempre, e nós a compreenderíamos se não pensássemos sempre em nós. Nossos concidadãos, a esse respeito, eram como todo mundo: pensavam em si próprios. Em outras palavras, eram humanistas não acreditavam nos flagelos. O flagelo não está à altura do homem; diz-se então que o flagelo é irreal, que é um sonho mau que vai passar. Mas nem sempre ele passa e, de sonho mau em sonho mau, são os homens que passam e os humanistas em primeiro lugar, pois não tomam as suas precauções. Nossos concidadãos não eram mais culpados que os outros. Apenas se esqueciam de ser modestos e pensavam que tudo ainda era possível para eles, o que pressupunha que os flagelos eram impossíveis. Continuavam a fazer negócios, preparavam viagens e tinham opiniões. Como poderiam ter pensado na peste que suprime o futuro, os deslocamentos e as discussões? Julgavam-se livres e jamais alguém será livre enquanto houver flagelos (CAMUS, 2020. pp.40-41).

A leitura do ***Fragmento 5*** demandará certos desafios, pois os elementos de verossimilhança desse texto não se impõem diretamente, como nos outros, ao que necessariamente será lido com o que foi vivido. Por ser tratar de um texto de reflexão as tessituras interpretativas exigem no exercício de espelhamento um trabalho cognitivo que vá para além do texto.

Quando no encontro da palavra pronunciada aos sentimentos de espanto e incerteza sobre os fatos que irão acometer a população de Oran, o flagelo, que nesse caso personifica a doença é posto como questão para expor as nuances dos homens frente a situações de crises. Tantas são as pestes e guerras que passamos, que na sua forma comum e rotineira, ainda que seja algo conhecido e reconhecido expõe grandes fragilidades nossas. A tolice surge a cena, em forma de individualidades, falta de solidariedade, estupidez, ganância, descrença e demonstra seu lado mais vil nas nossas ações ou omissões. A perspectiva de tempo, e nesse caso de supressão de futuro possibilitará ao nosso ver um grande fechamento as apresentações, pois colocará em xeque aonde chegaremos? Quais nossas possibilidades nesses tempos tão sombrios em que tudo se esvai com grande facilidade?

Alguns pontos de verossimilhança que os alunos podem destacar nas suas apresentações (FRAGMENTO 5).

- Incertezas, espanto, inquietações a um cenário novo;
- Descrença – do impossível ao argumento de continuidade (apoiando nas atividades rotineiras como legitimação);
- Crítica social ao homem e as suas ações na atualidade
- Horizonte de expectativa de Futuro – O que esperar?

Nos 5 fragmentos trazidos por nós, podemos estabelecer vários vínculos de verossimilhança entre a narrativa literária e a narrativa histórica imposta pela nossa realidade. Vemos que é possível perceber que mesmo nos textos literários há uma matriz que é das percepções do humano, das vivências e experiências dos autores. Daí se tem uma rica fonte de trabalho em sala de aula, explorando as narrativas literárias como caminho de perceber verossimilhanças entre textos escritos em um determinado contexto, sobre determinada questão, e, é possível percebermos certos paralelos, semelhanças e leituras aproximadas ao mundo real e para além do real. Ao aluno possibilitará um encontro entre o ficcional e o real, onde esse ficcional espelha situações reais e ajuda de certa forma elaborar possíveis interpretações sobre a sua própria experiência dando uma perspectiva a certa continuidade histórica, fazendo com que esse aluno saiba encadear tempos históricos sendo visto por três perspectivas. Ao passado, no encontro com os relatos e histórias via narrativa literária, ao presente, a partir de uma leitura como associação a sua experiência prática e ao futuro, como caminho a seguir, como um horizonte de expectativas que tem um encadeamento e possíveis projeções para uma maior significação do vivido.

3.2.3 A aula 4: “Oficina de criação literária: A produção de crônicas - Entre a literatura e a experiência pandêmica”

A quarta e última aula dessa sequência didática propõe como fechamento das atividades uma oficina de criação literária. Seguindo a proposta de Cosson essa aula trabalhará o 4º Momento do ciclo, chamado de Interpretação. Esta etapa depende muito do alinhamento dos

momentos anteriores da sequência, ajudando o leitor (aluno) na construção do sentido do texto.

Cosson (2018) define essa etapa como sendo composta por dois momentos: o interno e o externo. O interno é onde se faz o encontro do leitor (aluno) com a obra e o seu caminho de decifração dos códigos textuais e das palavras que traduzem o que a experiência com a leitura trouxe de representatividade. O autor destaca que a história e a experiência literária do leitor (aluno) bem como o contexto da leitura, são fatores que contribuem para em maior ou menor grau a capacidade de internalização da interpretação. Ao nos apegarmos a essa perspectiva, enquanto professor-pesquisador produtor desta sequência didática nos atemos ao objetivo de que o texto literário servirá como suporte para a construção das narrativas literárias (crônicas) ao retratar o lugar dos Sujeitos (alunos), produtores desses textos a partir dessas interpretações via texto literário, mas também, sobre as suas observações empíricas do processo.

O segundo momento, chamado externo, é a concretização, ou seja, a materialização da interpretação. Esta etapa consiste no falar sobre a nossa experiência sobre a leitura da obra, é o momento em que nós (professor-pesquisador), através de debates e atividades, colhemos os resultados de interpretação dos leitores (alunos).²³

O objetivo dessa aula é a confecção por parte dos alunos de uma crônica sobre a experiência deles na pandemia. Aqui o aluno individualmente produzirá um texto, da tipologia crônica, em que sistematize uma parte da sua percepção dessa experiência da pandemia do Covid-19 com a apropriação das atividades envolvidas com as fontes literárias e os conhecimentos históricos mobilizados.

A primeira parte da aula quatro consiste em levar aos alunos algumas explicações no que concerne a produção textual a ser feita, a tipologia textual e todos os aparatos que serão fundamentais para o desenvolvimento da oficina de criação literária.

Será destacado que a crônica é um tipo de texto que relata as ações de personagens em um tempo atual e um espaço determinado, possuindo uma linguagem simples e direta e presentes os elementos de linguagem que utilizam o humor ou a ironia. De texto curto, a crônica se caracteriza por relatar acontecimentos do cotidiano e de forma cronológica. Entre a

²³ Esse ciclo que compõe os dois momentos definidos por Cosson (interno e externo), são fundamentais para uma análise bem mais completa da interpretação gerada pelos alunos, no entanto, nosso trabalho se dedicará apenas ao primeiro momento (interno). Visto que se trata de uma proposta de aplicação de uma sequência didática para aulas em turmas de história. A parte analítica dos resultados das interpretações só será feita após o encaminhamento de toda a atividade proposta, onde, assim, poderemos fazer as análises textuais das apreensões concretizadas de toda a atividade. Nosso intuito aqui, se exaure num primeiro momento, até a parte de construção e aplicação da SD, ficando como proposta a ser feita as análises interpretativas de toda a dinâmica desenvolvida para um momento posterior.

tipologia textual se destacam a dissertativo-argumentativa ou a descritiva, podendo ainda conter os dois tipos.

Explicitada de forma sucinta, o que se propõe a ser uma crônica narrativa. A dinâmica, portanto, será a produção desse texto, numa espécie de escrita livre e criativa, onde serão pontuados na construção da crônica, alguns elementos que darão suporte aos textos. Entre esses elementos que deverão conter o texto dos autores (alunos), estão: **Enredo**: história da trama, onde temos o tema ou o assunto que será narrado; **Personagens**: pessoas presentes na história e que podem ser principais ou secundários; **Tempo**: indica o tempo no qual a história está inserida; **Espaço**: determina o local (ou locais) onde se desenvolve a história e **Foco narrativo**: é o tipo de narrador que pode ser um personagem da trama, um observador ou ainda onisciente.

A atividade proposta pela sequência didática consistirá na metodologia de interpretação do texto lido a partir da contextualização histórica e das referências de atributos literários como Razão e sensibilidade e Verossimilhança. De acordo com Cosson (2018), o objetivo desta etapa é levar o aluno a traduzir a impressão dos títulos e o impacto que ele teve sobre o texto. Utilizamos a contextualização histórica para relacionar o texto ao social e ao recorte temporal na medida em que essa atividade proporcione aos alunos a discussão e a aprendizagem sobre os conceitos mobilizados em toda o nosso trabalho e representem em suas produções os sentidos expressados nas respostas (textos produzidos) que mostram a efetividade gerada a partir da identificação com as obras de Camus e Saramago e a sua experiência pandêmica.

As crônicas produzidas pelos alunos serão feitas de forma livre por seus autores, a única exigência para a realização da atividade é a construção de um desfecho, um final que produza uma reflexão sua sobre a experiência vivida (na pandemia), aonde esses autores possam analisar uma experiência que demonstra a ideia de continuidade através da interpretação de um passado, compreensão de representações do presente e uma orientação para o futuro. A oficina de criação literária possibilitará aos alunos o papel de narradores da sua própria história, das suas experiências vivenciadas e experimentadas, e de como eles podem pensar os textos literários numa reflexão sobre situações passadas para ao mesmo tempo que pensam a historicidade do tempo presente ampliem suas projeções de futuro. Nesse sentido a produção literária, através dessas crônicas será capaz de estabelecer correlação entre presente e passado e trazer uma resposta própria sobre o seu horizonte de expectativa para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos aos momentos finais em que aqui faço breves considerações. Conforme dito em outro momento o nascimento dessa dissertação vem ao destino dos acontecimentos. Certamente que o tema e as discussões teóricas, bem como os caminhos escolhidos por nós não seriam o mesmo, diria inclusive, que estariam em campos de estudo e propostas de trabalho muito diferente dessas aqui apresentadas. Como marco fundamental encontra-se o fim do ano de 2019 e o surgimento de uma infecção viral que mudaria para sempre a trajetória de nossas histórias.

O estado de pandemia declarada em março de 2020 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), quatro meses após os primeiros casos da infecção, escancara ao mundo um inimigo até então desconhecido, invisível e com grande potencial lesivo que já em seus primeiros momentos mostrava sua capacidade de transformar vida em morte. Sabemos que a história do homem na terra se cruza em vários momentos com grandes epidemias e doenças que de forma súbita e silenciosa (ou até mesmo as conhecidas, mas que de alguma forma a ciência não aprendeu caminhos para o enfrentamento) se manifesta em diferentes sociedades, levando milhares à morte.

A pandemia de Covid-19 não vem sendo diferente, em números oficiais ela já atingiu em todo o mundo 270 milhões de pessoas, matando 5,3 milhões, sabemos que os números absolutos são ainda maiores. No entanto, agarrados a todas as formas possíveis de sobrevivência, nós buscamos nesse grande desafio que tem sido a luta pela vida um grande aliado nessas trincheiras – a ciência, e aqui cabe em algumas palavras nosso agradecimento.

Diante desse novo cenário mundial, a pandemia de covid-19, desafiou toda uma comunidade científica, que se colocou a serviço da luta contra essa doença, alinhando práticas consolidadas da medicina tradicional ao lado da vanguarda científica - a eles muito obrigado! Avançando nas pesquisas de forma nunca antes visto ao mesmo tempo que criava uma nova visão da ciência aos olhos da sociedade, o encontro de conhecimento, inovação e esforço coletivo de profissionais da área de saúde e cientista evitou e salvou milhões de vidas – a eles muito obrigado! Em meio a tragédia que passamos, em especial aqui no Brasil, contaminado em certo grau por um negacionismo científico ao mesmo tempo que lutavam contra essa nova doença, letal e extremamente contagiosa, milhares de cientistas produziam, em tempo recorde, formas de curar a maioria dos doentes e produziram o que até agora vem sendo nossa principal arma – a vacina – a eles muito obrigado!

Falando agora mais aos meus pares, e aqui se inserem historiadores, literários, filósofos, cientistas sociais, sociólogos, professores e todos os estudiosos das ciências humanas e sociais – Que difícil tem sido a produção intelectual em nosso tempo!

Ao lembrar um pouco dessa trajetória, percebo a quão longa foi essa caminhada, que se iniciou ainda em 2018, nas aulas obrigatórias do curso, quando quase nada do que foi escrito aqui sequer tinha sido em algum momento pensado como um possível trabalho de conclusão do mestrado. De lá pra cá são quase quatro anos, sendo dois anos aproximadamente dedicados a escrita dessa dissertação. Em termos cronológicos, diríamos que não é um tempo tão considerável, no entanto do ponto de vista da sensação dessa duração, certamente foi um longo percurso.

E falo disso, porque sinto que aquele que lê esse trabalho em algum momento ou alguns momentos de sua fase de escrita, seja ele um TCC, uma dissertação ou uma tese experimentou essas mesmas sensações. Esse tempo que muito mais que cronológico é metafísico, não se conta em horas de estudo líquidos, em dias úteis, em espaços temporais definidos, mas sim, em debates absorvidos, leituras e mais leituras... intermináveis leituras, escrita, revisões, recortes, escolhas, renúncias, mais escritas, dias de não escrita, mais revisões (isso para destacar apenas os aspectos que concernem a produção textual e suas particularidades, deixando de lado dessa análise todo o aspecto psicológico/mental que é a confecção de um trabalho dessa proporção – que se aqui fosse feito caberia facilmente em provavelmente mais um capítulo).

Tempos difíceis para a ciência! Tempos difíceis para a pesquisa no Brasil! Tempos difíceis para viver! O presente trabalho se insere nesse contexto e é resultado de um honesto esforço para expor uma contribuição a prática educativa do ensino de história que nasce como resposta natural as demandas do cotidiano em sala de aula e em nossas vidas. A sala de aula se faz um desafio a parte em todo o processo educacional escolar e na esperança de contribuir de alguma forma na produção de caminhos, mas também, de respostas a esses desafios que essa dissertação se fomentou.

Não poderia esquecer de brindar a fina literatura, que aqui encontramos em grande parte por formatos de fragmentos ou em alguns momentos através de ilações, pensamentos, crítica literária dos autores, suas obras e seus lugares de fala. Aqui em especial, faz-se necessário ressaltar o papel da escrita de Albert Camus e José Saramago no rico substrato que permeia toda a construção intelectual dessa dissertação, passando por outros autores que conduziram a base teórica desse trabalho, em destaque, Ana Maria Monteiro, Antônio Cândido, Rildo Cosson e Sandra Jutahy Pesavento.

Escrevo essas últimas palavras ao leitor na esperança de que aqui ele encontre algum refúgio. Certo que aqui encontrará uma densa pesquisa que mergulhou na literatura como uma das saídas para tempos sombrios e que através dela sedimentou uma proposta ensino de história mais atualizado, que responda as questões do seu tempo, que dialogue com as necessidades dos nossos jovens e que mobilizou caminhos como possibilidades de respostas na relação entre o ontem, o hoje e o amanhã.

Mais uma vez, reconheço humildemente que aqui encontraram apenas mais uma entre tantas formas de pensarmos a prática docente nas aulas de história. Em um universo gigantesco de possibilidades, esse trabalho dissertativo, construído carinhosamente as duras penas, sintomas do seu tempo, se apresenta como uma pequena contribuição, um convite! a novos caminhos... novos olhares... tempos de esperança...

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Jr. D. M. de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In: GABRIEL. C. T; MONTEIRO. A. M.; MARTINS, M.B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p.19-42.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Ana Maria Valente. 3.edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2008.

BATISTA, Rozilene da Costa; OLIVEIRA, Júlia Emanuely de; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Sequência didática–ponderações teórico-metodológicas**. XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endi2016/downloads/233_9937_37285.pdf

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução M. Cruz Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1998.

BENZAQUEN, Ricardo. História e narrativa. In: MATTOS, Ilmar Rohloff (Org). **Ler e escrever para contar – Documentação, historiografia e formação do historiador**. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998, p.221-258.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. “**Reflexões sobre o ensino de História**”. Estud. Av. vol.32, n.93, 2018, p.127-149.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou ofício do historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOSI, Alfredo. Debatedores: Alfredo Bosi e José Carlos Sebe Bom Meihy. In: CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio Wolf de (Orgs.). **Literatura e história na América Latina – seminário internacional**, 9 a 13 de setembro de 1991. São Paulo: Edusp, 1993, p.135-141.

BRESCIANI, Maria Stella. Projetos políticos nas interpretações do Brasil da primeira metade do século XX. **Revista de História** - edição especial, 2010, p.187-215.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMILLOTI, V, NAXARA, M. R. C. **História e literatura: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 50, pp. 15-49, jan./jun. Editora UFPR, 2009.

CAMUS, Albert. **A peste**. Tradução Valerie Rumjanek. 28º ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à Literatura e outros ensaios**. Angelus Novus Editora, Coimbra, 2004.

_____. **Literatura e sociedade. Estudos sobre teoria e história literária**. São Paulo, Nacional, 2006.

_____; ROSENFELD, A; PRADO, D e GOMES, P. **A personagem da ficção**. 11^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CARVALHO, José Murilo. Brasil: nações imaginadas. In: _____. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999. pp.233-268.

CARVALHO, Raul Costa de. **Ensino de história, cotidiano e literatura: escravidão e paternalismo em contos de Machado de Assis**. Rio Grande do Sul, 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. 6(2). Inverno 2001, p. 93-112.

_____. Ensino de História e Nação na Propaganda do "Milagre Econômico". **Revista Brasileira de História**, v. 22, n. 43, 2002.

_____. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2011. Coleção FGV de bolso. Série História.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história: as primeiras escolhas do IHGB. A historiografia brasileira entre os antigos e os modernos. In: GONTIJO, Rebeca (Org.). **Estudos de historiografia brasileira**. Rio de Janeiro: FGV, 2011. cap. 5, p.93-124.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

CUESTA, Virginia. “Enseñanza de la Historia y enfoque narrativo” **Revista História Hoje**, v. 4, no 8, 2015, p.152-173.

FARIA, Vanessa Fabíola de. O Ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 49/7, pp 1-12, 2009.

FERREIRA, Sandra Aparecida. **Da estátua à pedra (A fase universal de José Saramago)**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Letras – Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Da estátua à pedra: percursos figurativos de José Saramago**. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2015.

GINZBURG, Carlo. Paris, 1647: um diálogo entre ficção e história. In: **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p.79-93.

GUIMARÃES, Manoel L. S. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos**, v.1, 1988. p. 5-27.

HARTOG, François. *A arte da narrativa histórica*. In: BOUTIER, J.; Júlia D. **Passados recompostos**. Rio de Janeiro. Ed. Da UFRJ, 1998.

_____. Tempo, história e a escrita da história: a ordem do tempo. **Revista de História/USP**, n. 148, 2007, p.9-34.

_____. Presentismo pleno ou padrão? In: **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.9-37.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

LAMEIRINHA, Cristianne Aparecida de Brito. **O sentido de exílio em La Peste de Albert Camus**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, 2006.

LEMOS, Rodrigo de. **Enquanto o mundo se desfaz: Ler A peste, de Albert Camus, em tempo de quarentena**. Porto Alegre: Editora da UFCSPA, 2021.

LEONEL, Maria Célia; SEGATTO, José Antônio. Formação da literatura e constituição do Estado Nacional. **Revista Itinerários**, Araraquara, n.30, jan./jun, p.11-30, 2010.

LIMA, Deize. **Cegueira e Lucidez: Os ensaios de Saramago**. Feira de Santana, 2008. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural) – Faculdade Estadual de FERIA de Santana, 2008.

LIMA, Luiz Costa. Perguntar-se pela escrita da história. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p.395-423, jul./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p.43-61.

LOPES, Jackeline Silva. “**Na Prática a Teoria é Outra?**”: Sequências Didáticas Problemadoras para uma Educação Histórica Escolar. IX Encontro Estadual de História: “História e Movimentos Sociais”. Artigo ANPUH, 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.bahia.anpuh.org/resources/anais/8/1536160273_ARQUIVO_

MALLARD, Letícia. **História Literatura – ensaios**. Campinas: Unicamp: 1995.

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende [orgs.]. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p.7-10.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **O uso da Literatura como fonte histórica e a relação entre Literatura e História**. VII Congresso Internacional de História, 2015. Anais. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2015/trabalhos/1318.pdf>.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p.81-111.

_____. F.C.; PENNA, Fernando A. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, v. 36, p.191-211, 2011.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. A construção da identidade: um momento privilegiado. **Revista Brasileira de História**. 1991, vol.11, n. 23/24, p.181-190.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Literatura, história e identidade nacional. **Revista Vidya**. v. 19, n. 33 (2000).

_____. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, 2003, p.31-45

_____. **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

PINHA, Daniel. **Apropriação e recusa: Machado de Assis e o debate sobre a modernidade brasileira na década de 1870**. Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em História) – PUC-Rio, 2012.

PINTO, Flávia Alexandra Pereira. **Espaço e identidade: a percepção da paisagem na produção literária de José Saramago**. São Luís, 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, 2012.

QUINHONE, Eliane; SANTOS, Geniana dos; MARTINS, Jakline Estfane Alves Martins e BRUNELLI, Osinéia Albina. Sequências didáticas. **Caderno pedagógico ensino fundamental anos iniciais**. Org. Geniana dos Santos; Jakline Estfane Alves Martins. SAGE – Secretaria Adjunta de Gestão Educacional, SUPEB – Superintendência de Políticas de Educação Básica, Minas Gerais, 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/171373248-Caderno-pedagogico-ensino-fundamental-anosiniciais.html>

RAMOS, Fábio. **História e Literatura: ficção e veracidade**. Domínios de Linguagem II – 2003. Disponível em: <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d2-3.pdf>

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papyrus, 2010. v.3.

ROCHA, Helenice. Aula de história: evento, ideia e escrita. **História & ensino**, Londrina, v.21, n. 2, p.83-103, jul./dez. 2015.

ROMANO, Luís A. C.; SILVA, João R. B. A peste, de Albert Camus: a recepção no Brasil, a partir de Jacques Madaule e Benedito Nunes. **Scripta Alumni**. v. 23, n.2, jul-dez, p.22-39, 2020.

SARAMAGO, José. **O ensaio sobre a cegueira**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997, p.55-66.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**. Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Nilton. **A revolta na obra de Albert Camus**: posicionamento no campo literário, gênero, estética e ética. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

SILVEIRA, Cristiane da. **O alvorecer da República sobre o olhar interpretativo de Lima Barreto**. Uberlândia, 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

SOUZA, Adriana Vieira de. **Muito além do que se vê**: A alegoria, em ensaio sobre a cegueira, de José Saramago. Vitória, 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

STONE, Lawrence. In: CARVALHO, José Murilo. **O historiador às vésperas do terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Phoênix, n. 3. 1997.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13 (3): p.5-24, Jan-Abr, 2000.

TODD, O. **Albert Camus: uma vida**. Tradução de Monica Stahel. Rio de Janeiro: Record, 1998.

VASCONCELOS, José Antônio. A história e a sedução da narrativa. **Revista Uniandrade**, v.11, n.02, Jul./dez., 2010.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. **Fontes literárias e a construção de saberes históricos**: uma proposta didático-pedagógico no ensino de história. Tocantins, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). Universidade Federal do Piauí, 2016.

VENTURA, Roberto. História e crítica em Silvio Romero. In: MALLARD, Letícia. (org.): História da literatura. **Ensaio**. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 1995.

VIEGAS, Francisco José. Ensaio sobre a loucura do mundo. **Revista Visão**, Lisboa, p. 95-96, 2 nov. 1995.

WALTER, Benjamin. Sobre o Conceito da História. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras escolhidas. Volume 1. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso**: Ensaio sobre a crítica da cultura. São Paulo: EDUSP, 1994.

YUNES, Eliana. Pelo Avesso: A leitura e o Leitor. **Revista Letras**, n.44, p.141-150. 1995. Editora da UFPR.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as demais variáveis metodológicas. In: **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Emani F. F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.