



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

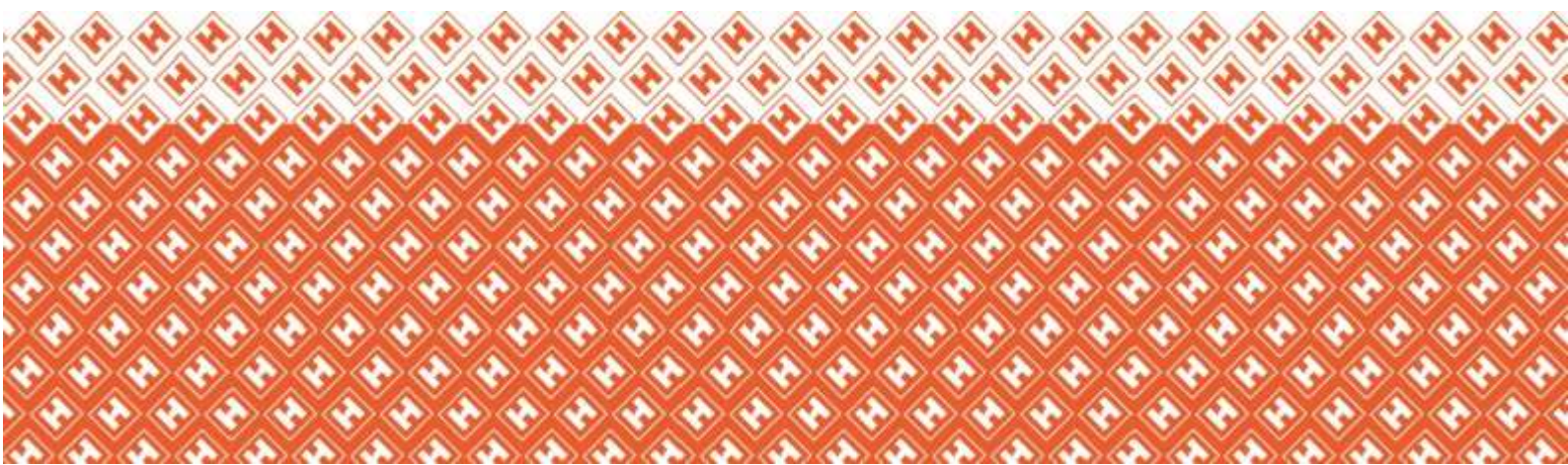
LUCAS DE FARIAS SILVA

# A Morte nas Fronteiras do Ensino de História: Literatura, Sensibilidades e Propostas Didático-pedagógicas



Universidade Regional do Cariri-URCA

03/2024



Lucas de Farias Silva  
**A Morte nas Fronteiras do Ensino de História: Literatura, Sensibilidades e  
Propostas Didático-pedagógicas**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Regional do Cariri com parte da obtenção do título de mestre.

Área de concentração: História/Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema  
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Silva, Lucas De Farias

S586m A Morte nas Fronteiras do Ensino de História: Literatura, Sensibilidades  
e Propostas Didático-pedagógicas / Lucas De Farias Silva. Crato - CE, 2024.

171p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade  
Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos

1.Ensino de História, 2.Morte, 3.Sensibilidade, 4.Literatura; I.Título.

CDD: 907

Lucas de Farias Silva  
**A Morte nas Fronteiras do Ensino de História: Literatura, Sensibilidades e  
Propostas Didático-pedagógicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de  
História-PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri-URCA para obtenção do  
título de Mestre em História em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Mara Regina do Nascimento - UFU  
Avaliador 1 (membro externo)

---

Profa. Dra. Paula Cristine de Lyra Santos - URCA  
Avaliador 2 (membro interno)

---

Prof. Dr. Cícero Joaquim dos Santos – URCA  
Orientador

Dedico este trabalho ao meu filho *Álvaro Virgulino Farias*, que esteve presente desde o início desta jornada, meu maior incentivador e grande motivo de seguir adiante.

## AGRADECIMENTOS

É com imensa gratidão que expresso meus mais sinceros agradecimentos a todos que contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado. Primeiramente, gostaria de agradecer a mim mesmo por ter aceitado o desafio deste percurso. Por ter superado os desafios, dificuldades e pela consciência de que não teria realizado sozinho. Pelo aprendizado e experiência que tornou possível saber e reconhecer minhas imperfeições, meus limites, minhas debilidades e meus monstros. Agradeço a mim, não como uma saudação para massagear o ego, mas para o autoconhecimento que possibilite aumentar minha vontade de potência, minha atuação enquanto profissional, minha alteridade, empatia e humanidade.

À minha mãe, Maria José Farias, cujo apoio incondicional e paciência tornaram possível o início e a conclusão deste processo. Sua presença constante e seu suporte foram fundamentais em cada etapa dessa jornada, este trabalho não seria possível sem você.

À minha querida esposa, Mileide Virgulino, meu mais profundo agradecimento por estar ao meu lado em todos os momentos, sejam eles bons ou ruins. Sua presença e incentivo foram essenciais para que eu pudesse me superar e alcançar o melhor de mim mesmo. Sem você, nada disso seria possível.

Ao meu grande amigo e irmão Gesner Farias, cuja amizade, solidariedade e boa vontade foram essenciais, agradeço por ter aceitado dividir o peso das angústias, sua presença foi fundamental ao longo deste percurso. O amigo ama a todo o tempo e para a angústia nasce o irmão.

Ao meu orientador, Cícero Joaquim, expresso minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa, apoio constante, suporte, solidariedade, alegria, paciência e amizade sincera. Seu suporte foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho e o meu melhoramento enquanto pessoa.

Não poderia deixar de mencionar a importância do apoio de Miler Virgulino, que esteve ao meu lado durante todo o percurso, oferecendo companheirismo, boa vontade e incentivo constante.

Ao meu irmão, Mateus Farias, por todo apoio, pelas palavras de incentivo, carinho e orgulho. Sua presença foi fundamental e revigorante.

A Tatiane Pereira, secretária do programa, gostaria de expressar minha gratidão por toda paciência e boa vontade ao ter acompanhado todos os processos administrativos e disposição em auxiliar na resolução de problemas.

Gostaria de agradecer a coordenadora do programa Profa. Dra. Sônia Menezes, por todo trabalho, dedicação e paciência. Seus ensinamentos foram essenciais.

Ao Prof. Dr. Egberto Melo, por todo conhecimento, carisma, amizade e dedicação, sua presença foi indispensável.

Ao Prof. Dr. Thiago Florêncio, por toda boa vontade e aprendizagens, suas aulas marcaram positivamente minha visão de mundo e ajudaram a refletir melhor meus próprios objetivos enquanto pessoa e profissional.

Agradeço também a todos os professores e colegas de turma, cuja troca de experiências e aprendizagens enriqueceu sobremaneira meu percurso. Suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta dissertação. Este trabalho é o resultado de muitas vozes e esforços combinados, e por isso agradeço a cada um de vocês por fazerem parte desta jornada. Se de alguma forma pude enxergar um pouco mais longe, foi porque estive apoiado em ombros de gigantes.

Com sinceros votos de gratidão.

A morte e a vida não são contrárias. São irmãs.

*(Rubem Alves)*



## RESUMO

Este estudo apresenta reflexões sobre os usos da literatura no ensino de História, a fim de apresentar caminhos possíveis para se trabalhar a história da morte no ensino de história na educação básica, mais precisamente no Ensino Médio. Constituindo uma pesquisa bibliográfica, esta investigação analisa fontes literárias como ferramentas pedagógicas para compreender as representações e sensibilidades históricas sobre a morte. Além da análise da produção historiográfica sobre a morte e o morrer, bem como o debate sobre as conexões entre literatura e ensino de história, o estudo faz uso da obra *Morte e Vida Severina* como fonte de análise e caminho metodológico propositivo para o ensino de história. Utilizando os conceitos representação e sensibilidade a partir da História Cultural, essa dissertação apresenta ainda um caderno didático-pedagógico que auxilie as professoras e professores a abordar o tema da morte de forma mais significativa e sensível, utilizando narrativas literárias para aprofundar a compreensão desse fenômeno histórico.

**Palavras-Chave:** Ensino de História, Morte, Sensibilidade, Literatura.

## **ABSTRACT**

This study presents reflections on the uses of literature in teaching History, in order to present possible ways to work on the history of death in teaching History in basic education, more precisely in High School. Constituting a bibliographical research, this investigation analyzes literary sources as pedagogical tools to understand historical representations and sensibilities about death. In addition to analyzing the historiographical production on death and dying, as well as the debate on the connections between literature and history teaching, the study uses the work *Morte e Vida Severina* as a source of analysis and a propositional methodological path for teaching history. . Using the concepts of representation and sensitivity from Cultural History, this dissertation also presents a didactic-pedagogical notebook that helps teachers to approach the topic of death in a more meaningful and sensitive way, using literary narratives to deepen the understanding of this historical phenomenon.

**Keywords:** Teaching History, Death, Sensitivity, Literature.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Rio Capibaribe e percurso do personagem Severino conforme narrado na obra .....	130
--	-----

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. A MORTE COMO PONTO DE PARTIDA .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.1 Do Sagrado ao Sobrenatural: Intersecções entre vivos, mortos e fantasmas .....	36
2.2 Entre Dois Mundos: Os Mortos Fantasmagóricos e a Crença no Purgatório... 41	
2.3 A Miatização da Morte: Impactos e Considerações no Espaço Escolar .....	50
2.4 Compreendendo a Morte Através do Ensino de História: Desafios e Perspectivas .....	61
3. ENTRECruzando História e Literatura .....	70
3.1 Por uma história sensível: Entre imaginários, sentidos e símbolos .....	79
3.2 A morte como tema sensível no imaginário moderno e suas interfaces com o ensino de história.....	96
4. POR UM ENSINO QUE TRANSGRIDA O TABU DA MORTE: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA .....	109
4.1 Estruturação da obra e percurso da morte e vida em Severino.....	118
4.2 A vida e a morte como fios entrelaçados .....	122
5. PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SOBRE A MORTE E O MORRER .....	139
Módulo 1 – O Autor e seu Lugar de Fala .....	142
Módulo 2 – Entendendo e interpretando a morte. ....	143
Módulo 3 – Relação entre a morte e a história.....	146
Módulo 4 – Narração prática sobre a morte .....	148
Módulo 5 – Consolidação do aprendizado histórico sobre a morte .....	150
Módulo 6 - Avaliação, Síntese e Socialização.....	151
Expectativas e conclusão .....	152
6. CONCLUSÃO .....	154
7. FONTES.....	160
8. REFERÊNCIAS .....	161

# 1. INTRODUÇÃO

Ser professor é um ato de resistência. Mesmo tendo iniciado minha carreira enquanto professor de história há pouco tempo, a partir de 2019, já pude sentir no cotidiano muitas dificuldades que a envolvem. Conclui minha graduação em Licenciatura em História no ano de 2016, porém, não exerci de imediato a docência, embora eu tenha tido um contato com a sala de aula através dos estágios supervisionados e, eventualmente, algum contrato de 1 ou 2 meses em escolas. Resolvi me mudar em definitivo para o estado de São Paulo para respirar novos ares e buscar novas experiências. No período em que mantive residência na cidade de São Bernardo do Campo – SP, tive a oportunidade de passar pelo curso de Bacharelado em Filosofia na Universidade Federal do ABC. Foi um período muito importante para a minha formação, pois pude ampliar meus horizontes enquanto pessoa e principalmente, como professor.

Ao retornar para Serra Talhada – PE, minha cidade natal, comecei a exercer a função docente a partir de contratos temporários, pouco tempo antes do início da pandemia da COVID-19. Foi nesse período de introspecção, distanciamento social, descasos e banalizações da morte que eu pude refletir a respeito desta temática no espaço escolar. Algo comum do professor de história é ser considerado também como professor de Ciências Humanas, em todas as escolas que trabalhei sempre dei aulas de todas as disciplinas das humanidades, História, Geografia, Filosofia e Sociologia, algo que me possibilitava um amplo repertório de discussões e trabalhos interdisciplinares. Além das aulas de História, costumava problematizar questões sobre a morte, o morrer e o sentido da vida nas aulas de Filosofia. Explorava a morte na perspectiva sociológica, e nas aulas de Geografia, quando possível, trabalhava esse tema em perspectivas demográficas, pelo estudo de desigualdades e geopolítica.

Porém, as acepções que desenvolvíamos em sala de aula eram quase que totalmente teóricas, pois ficávamos restritos as teorias, gráficos e eventualmente algum relato pessoal trazido por algum estudante que usávamos para contextualizar nossas discussões. Naquelas aulas percebi que a temática da morte levantava certa curiosidade e interesse por parte de alguns estudantes, por ser um tema relativamente

misterioso e que muitas vezes envolve crenças e imaginários, parte dos estudantes lidavam com ele como mais uma “teoria” ou “crença pessoal”. Embora, existia certa parcela de estudantes que evitavam ou mesmo diziam que não gostavam de falar sobre a morte, pois trazia mau-agouro ou também diziam se sentir indiferente.

Quando ingressei no programa de mestrado do ProfHistória da Universidade Regional do Cariri – URCA em março de 2022, era docente nas disciplinas de História, Geografia e Filosofia do ensino médio no Colégio de Aplicação – CA, escola privada de Ensino Fundamental II e Médio, localizada em Serra Talhada – Pernambuco. Ao ter os primeiros contatos com as disciplinas ofertadas no programa, pude entender de forma mais ampla como poderia não só problematizar a morte no cotidiano escolar, mas entender que poderia a partir do ensino de história, tecer uma proposta mais refinada que pudesse construir um aprendizado histórico sobre a morte. A partir deste intento, durante o primeiro ano do programa construímos a base daquilo que seria nossa proposta de dissertação e produto educacional, a saber: observar a relação entre a morte e o ensino, como as experiências da morte chegam ao ensino de história, utilizar a literatura como material didático a fim de construir uma metodologia para um aprendizado histórico sobre a morte e, por fim, a elaboração de um manual sobre como trabalhar a temática da morte no ensino de história a partir da literatura.

Com os objetivos traçados, ainda tínhamos um longo caminho a percorrer, o manual seria pensado a partir de uma aplicação prática em sala de aula a partir sequências didáticas. A proposta de elaborar um instrumental no qual abordaríamos a partir da literatura desde um conhecimento prévio de sua utilização como fonte e como poderíamos observar conclusões iniciais sobre o seu significado até uma consolidação do aprendizado histórico sobre a morte, foi uma pretensão bruscamente interrompida. Ainda no ano de 2022, prestei concurso para Professor de História da Rede Estadual de Educação de Pernambuco, tive a felicidade de ter sido aprovado na 2º colocação geral no polo de Serra Talhada/Calumbi. Antes do chamamento dos aprovados que estava previsto para maio de 2023, no início do ano, recebi a proposta da Gerencia Regional de Ensino para assumir uma vaga de contrato temporário na Escola de Referência em Ensino Médio Solidônio Leite – EREMSOL, na cidade de Serra Talhada, porém, não lecionaria a disciplina de História. Recebi uma carga-horário de disciplinas do Novo Ensino Médio como Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Eletivas, Geografia e Sociologia.

Alinhado com meu período de curso no mestrado, acreditava que quando assumisse a vaga como Professor de História, poderia aplicar o instrumental no 2º semestre de 2023 e utilizar os dados para construir o produto. Tendo em vista que já estava escrevendo as discussões teóricas e metodológicas durante o 1º semestre, poderia me dedicar exclusivamente à parte final e produto após tomar posse no concurso, tendo um tempo hábil para tal tarefa. Nossa pretensão seria criar uma disciplina eletiva na qual trabalharíamos de forma direta os estudos sobre a morte no ensino de história e poderíamos aplicar o instrumental. Tudo estava acertado até que a convocação do Estado foi publicada. Por grande ironia (ou talvez acaso), além de apenas o 1º lugar em história ter sido nomeado para o polo inteiro de Serra Talhada/Calumbi, região que conta com mais de 100 mil habitantes e mais de 10 escolas estaduais, o único convocado foi localizado exatamente na escola em que trabalhava. Acabei tendo meu contrato reincidente e fiquei afastado da sala de aula com expectativa de ser convocado apenas no 2º semestre de 2024.

Todo este quadro que passei revela não apenas o descaso com a educação básica no Brasil, como também a grande desvalorização das disciplinas de Ciências Humanas na escola. A partir dos dados oficiais da Secretaria de Educação de Pernambuco, uma convocação mínima de 2,903 mil professores frente a mais de 27,000 mil contratos temporários em todo o estado, demonstra de maneira prática os desdobramentos que os professores precisam lidar em busca de uma educação pública de qualidade e valorização profissional.<sup>1</sup>

Como medida derradeira, tivemos que repensar a dinâmica da construção de nosso trabalho, frente a estas dificuldades. Embora tenha pesado de diversas formas, não só no âmbito financeiro, mas pessoal e familiar, seguimos resistentes. Então, nosso produto foi pensado: ao invés de ser ele elaborado e aplicado com os estudantes, tornou-se propositivo. Quando afirmei no início desse texto que ser professor é um ato de resistência, é porque acredito plenamente que boas práticas de ensino e bons profissionais são forjados em meio as dificuldades, sigo acreditando que a partir de experiências como essa, possamos traçar práticas no ensino que contribuam significativamente para uma educação de qualidade no campo da história.

Neste sentido, a proposta da pesquisa tem como objetivo traçar uma reflexão capaz de construir um diálogo sobre o aprendizado a respeito do tema da morte no

---

<sup>1</sup> Ver: <https://www.lai.pe.gov.br/see/contratos/> Acesso: 13/09/2023.

ensino de história. Desta maneira, nosso trabalho visa analisar a morte como fenômeno histórico e suas possibilidades de aplicação no ensino de história. O objetivo deste estudo reside em uma abordagem que procura compreender as representações e sensibilidades em relação à morte no espaço escolar, utilizando a literatura como enquanto fonte. Na perspectiva do ensino de história, a integração da literatura pode ser encarada como uma via que promove a interdisciplinaridade e se manifesta como uma ferramenta para o aprendizado histórico.

O objetivo do presente trabalho se constrói a partir de uma reflexão sobre a sensibilidade que a morte representa na percepção dos alunos. Neste sentido, pensar na morte como fenômeno histórico e seus desdobramentos em uma perspectiva que envolve o ensino de história, traduz um eixo da experiência humana em consonância com o emocional, sensações e subjetividades manifestadas pelos estudantes.

Segundo Faria (2022), devemos perceber a formação do espaço escolar a partir de sua dinâmica e complexidade, observando que a constituição de sua prática como elemento orientado para a transformação social, possui suas próprias especificidades. Desta forma, de que maneira podemos perceber asserções sobre como a noção de morte pode ser trabalhada dentro do espaço escolar, a partir do processo que relaciona a dinâmica do qual, segundo Chervel (1990), a cultura que adentra e adapta, conforma novos entendimentos sobre a morte?

Devemos tomar como ponto de partida a ideia de que o espaço escolar é constituído de uma autonomia no que diz respeito a constituição de práticas e formas de ensino. Sua formação encarna a própria rede de influências que a globalização e as questões contemporâneas o trazem, relacionando as particularidades, necessidades e tendências sociais em sua própria dinâmica de ensino. A cultura escolar percebida neste cenário, torna-se um elemento motivador e atuante no processo de formação dos estudantes. Neste sentido, podemos entendê-la como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos: normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (Julia, 2001, p. 10)



O conjunto de particularidades que constroem o espaço escolar conforma sua autonomia no processo de ensino e formação de sua própria identidade. Sendo assim, a relação da cultura escolar com o ensino de história, pode objetivar um melhor entendimento sobre o seu papel como sujeito histórico, bem como, segundo Faria (2022), auxiliar no processo de conscientização a partir dos conteúdos e questões contemporâneas, uma vez que o ensino “sendo visto como instrumento de compreensão e atuação no mundo, devendo possibilitar ao aluno refletir sobre o que ouve e vê, e não apenas repetir informações, o que não contribui para elevar o nível de consciência crítica e autonomia do mesmo.” (Faria, Almeida e Silva, 2022, p. 337).

Sobre o fazer histórico na sala de aula, podemos pensar sobre a utilização das fontes literárias enquanto ferramenta que exercite a capacidade crítica e interpretativa. A partir da reflexão de que os estudantes são sujeitos históricos passíveis de compreender sua condição e posição no mundo, a relação que aproxima a história e literatura atua como possibilidade no diálogo sobre como se faz história em suas particularidades teóricas e metodológicas. Sendo possível compreender de maneira prática como as obras literárias trazem diferentes representações ao abordar a realidade social.

Podemos utilizar a literatura no ensino de história a partir de um amplo repertório metodológico. Analisando as formas e representações que podem ser percebidas e problematizadas em textos literários, utilizando fragmentos narrativos ou sua própria utilização na íntegra. Entendemos “assim como as demais linguagens, gradualmente, a Literatura se tornou nas últimas décadas um importante documento para o professor que faz do texto literário uma fonte de investigação do passado” (Cardoso et al, 2015, p. 277).

Tendo em vista um arcabouço de obras literárias que apresentam discussões e narrativas sobre a morte, metodologicamente pode ser entendida segundo Ferreira (2012) como uma “fonte fecunda” de novas conclusões sobre a finitude humana e os seus traços decorrentes de uma ampla construção acerca de vários elementos interligados a experiência da morte e suas especificidades. Nesta perspectiva, as reflexões necessárias para a formulação desta proposta se manifestaram a partir da observação da minha própria experiência vivida enquanto professor e sobre como a aprendizagem histórica sobre a morte carece de novas formas de interpretação.

As nossas concepções sobre a morte podem ser percebidas nas atitudes de mudanças que este tema vivenciou ao longo processo de construção de períodos históricos, modelos sociais, culturas, religiosidades e valores aos quais a morte é percebida e refletida. Apenas o que não se difere em cada período ou espaço, seria o fato que determinadas atitudes partem do princípio da ideia do medo em relação ao desconhecido, mas, como lembra Ariès (2012, p.31), “não se morre sem ter tido tempo de saber que se vai morrer”.

De acordo com Ariès (2012, p. 84), “a morte, tão presente no passado, de tão familiar, vai se apagar e desaparecer. Torna-se vergonhosa e objeto de interdição”. O distanciamento do ser humano em relação à morte é descrito como a "morte interdita", no sentido que, o processo de afastamento com a morte começa a ser percebido a partir da segunda metade do século XIX, com um sentimento expresso a respeito da postura assumida pelos indivíduos em relação ao moribundo<sup>2</sup>. O esforço de poupá-lo da gravidade do seu estado, começou a justificar motivações de mentira em relação ao enfermo, a fim de poupar o sofrimento de sua provação.

Desta forma o ser humano, ao longo de sua história, tentou encontrar alguma forma de compreensão deste processo inibidor do viver, em consequência, torna-se possível o surgimento das mais diversas formas de especulações que relacionam a finitude da vida. Dessa maneira, surgiram as ideias mais reconhecidas de Céu, Inferno, Purgatório, sofrimento e medo, como elementos que moldaram o imaginário da humanidade ao longo da modernidade.<sup>3</sup>

Essas ideias se manifestaram à medida que se solidificaram em regras, signos, símbolos, rituais, comportamentos, práticas e valores, originados tanto de crenças religiosas quanto da própria cultura. O entendimento sobre a morte se constitui como uma presença fixa e viva na memória dos indivíduos e sociedades, apresentando-se com as devidas relações de cada espaço e perpetuando atitudes sociais e culturais no cotidiano.

---

<sup>2</sup> O moribundo é uma pessoa que está próxima da morte, geralmente devido a uma doença grave, ferimento ou velhice avançada. O termo é frequentemente usado para descrever alguém que está nos estágios finais da vida e cujos sinais vitais estão diminuindo. Cf. Elias (2001).

<sup>3</sup> É importante entender o além cristão (composto pelo Céu, o Purgatório e o Inferno) como uma construção processual nas estruturais mentais. Ele foi inventado num tempo de longa duração, no terreno do imaginário e das mentalidades. Cf. Santos (2017).

Segundo Ariés (2012), a tentativa de evitar emoções excessivamente fortes, não era em relação ao moribundo, mas a sociedade. A consciência em relação a morte começou a tornar-se um problema em função dela representar a ruptura de uma harmonia de vida. Este sentimento fora fundamentado pelo deslocamento do lugar da morte. Não se morre mais em casa, no antro familiar, morre-se no hospital, sozinho e muitas vezes desacompanhado. A partir de Elias (2001, p. 8), a solidão dos moribundos reforça “a fragilidade dessas pessoas é muitas vezes suficiente para separar os que envelhecem dos vivos. Sua decadência as isola”.

A morte neste contexto passa a ser percebida como um empecilho a felicidade da vida, evitando o seu diálogo e subalternizando os ritos, práticas, luto e experiência da morte para aqueles que ainda vivem. Começou então uma busca moral pela felicidade e seu estado constante, ainda que a vida não seja feliz, busca-se fugir de toda e qualquer manifestação de aborrecimento ou que lhe possam causar tristeza.

As manifestações aparentes do luto são condenadas e desaparecem. Não se usam mais roupas escuras, não se adota mais uma aparência diferente daquela de todos os outros dias. Uma dor demasiado visível não inspira pena, mas repugnância; é um sinal de perturbação mental ou de má educação. É mórbida. Dentro do círculo familiar ainda se hesita em desabafar, com medo de impressionar as crianças. Só se tem o direito de chorar quando ninguém vê nem escuta: o luto solitário e envergonhado é o único recurso. (Ariés, 2012, p.87).

Articulamos desta forma a problemática lançada na pesquisa, propõe enveredar por uma série de categorias relevantes para o seu entendimento, como as representações e sensibilidades diante o tema. As reflexões aqui presentes buscam questionar alguns elementos, como a formação de crenças e saberes tradicionais decorrentes da construção do imaginário construído a respeito da morte. A partir da reflexão desta temática que por vezes é invisibilizada no cotidiano escolar, a morte e seu entendimento requer um esforço para a compreensão do seu cerne. Observando como a lógica das sensibilidades constitui a dimensão subjetiva do ser. Para Pesavento (2003), esta discussão conceitual pode ser compreendida como os meios pelos quais o indivíduo ou grupos sociais interpretam uma representação da realidade com base em sentimentos e emoções.

Nesta perspectiva, compreender as razões que levam os alunos se afastarem ou mesmo evitar falar sobre o tema, levanta uma problemática a ser explorada. Como constituir a partir do ensino de história, uma reflexão sobre o fenômeno da morte e como ela é percebida entre os estudantes, se valendo de uma metodologia pela qual

possa empreender uma maior significância no processo de construção do conhecimento e consciência do seu papel enquanto sujeito histórico?

Em síntese, a compreensão da morte é uma experiência profundamente enraizada na história humana, com diferentes culturas e épocas oferecendo uma ampla gama de soluções para a questão da (in)finitude. A consciência da morte serve como uma via pela qual passam influências notáveis, que moldam as percepções humanas sobre a vida, a morte e o mundo. Como resultado, podemos conceber a morte como uma experiência intrinsecamente histórica, uma vez que a maneira como é compreendida e abordada varia consideravelmente de acordo com o tempo, o local e é fortemente influenciada por fatores culturais, sociais e históricos.

A consciência humana da morte não supõe apenas a consciência de que era inconsciente no animal, mas também uma ruptura no seio da relação indivíduo-espécie uma promoção da individualidade em relação a espécie, uma decadência da espécie em relação à individualidade. (Morin, 1998, p. 54) [...] A consciência da morte não é algo inato, e sim produto de uma consciência que capta o real. É só 'por experiência', como diz Voltaire, que o homem sabe que há de morrer. A morte humana é um conhecimento do indivíduo. (Morin, 1998, p. 61).

Morin (1998) salienta que a consciência humana não se limita apenas à percepção da ausência de consciência após a morte, como ocorre nos animais, mas também representa uma ruptura fundamental dentro da relação entre indivíduo e espécie. Este traço implica na promoção da individualidade em relação à espécie, resultando em uma decadência do ser em relação à individualidade. O autor enfatiza ainda que a consciência da morte não é inata ao ser humano, mas sim o produto de uma consciência que é capaz de apreender o real. Portanto, a compreensão da morte é adquirida ao longo da vida, à medida que os indivíduos se confrontam com a inevitabilidade de sua própria mortalidade. Essa consciência está intrinsecamente ligada à percepção da individualidade e à noção de que cada ser é único e mortal dentro de sua espécie.

As representações da morte e neste contexto, a percepção com o qual ela é concebida no cotidiano escolar, tem a sua força medida pela capacidade de mobilizar e constituir legitimidade e reconhecimento. De acordo com Chervel (1990), o espaço escolar se constitui como um agente catalizador de influências externas, transmuta a cultura que absorve e pode ressignificar a própria cultura da sociedade que a atravessa. Ao passo que as reflexões acerca do ensino de história possibilitam significar questões do cotidiano, sociais, políticos, religiosos, econômicos e tantas

outras possibilidades, que os estudantes percebem um maior sentido as dinâmicas históricas, análises de diferentes realidades, grupos, períodos e espaços.

Na perspectiva da morte no ensino de história, seu sentido está alinhado com elementos práticos do cotidiano. Este panorama constrói uma competência de hábitos, saberes e experiências que concebe os alunos enquanto sujeitos de sua própria realidade. Necessariamente pelo exercício da cultura escolar, segundo Bittencourt (2004), há uma lógica inerente pela diversidade de agentes atuantes em seu meio, de maneira que podemos percebê-la como espaço que conforma certa autonomia nos seus processos de ação pedagógica.

Ao longo dos capítulos deste trabalho, exploraremos diversos aspectos relacionados à morte no contexto da historiografia e do ensino de história. No primeiro capítulo, iniciaremos com uma discussão sobre um breve panorama da historiografia da morte, examinando sua construção ao longo do tempo e suas influências no entendimento da morte como uma experiência histórica. Além disso, abordaremos a relação entre a morte e o ensino de história, bem como a crescente midiatização desse tema na sociedade contemporânea e como estas acepções chegam no espaço escolar.

No segundo capítulo, discutiremos nossa análise teórica, explorando os conceitos de sensibilidade e representações, e examinaremos a interseção entre história e literatura, destacando suas implicações na compreensão da morte. No terceiro capítulo, concentraremos nossa atenção em forma propositiva desses conceitos, especialmente no ensino de história. Construimos uma abordagem pedagógica que integra a discussão sobre a morte como parte do processo de aprendizagem histórica, utilizando a obra "Morte e Vida Severina" como ponto de partida para uma análise reflexiva do tema. Ao final, apresentaremos nosso produto final: um caderno didático-pedagógico destinado a facilitar o ensino sobre a morte e o morrer no contexto do ensino de história.

## 2. A MORTE COMO PONTO DE PARTIDA

Na construção do primeiro capítulo, abordaremos um breve panorama sobre a historiografia da morte, a partir da problemática que o paradigma moderno ao seu respeito fora construído. Buscamos evidenciar, neste sentido, como a mudança das mentalidades entorno do que significa a morte e o morrer concebeu novos significados a este fato inerente a condição humana. A partir do conceito sensibilidade, podemos traçar o conjunto de percepções pelas quais os indivíduos atribuem e constroem significados para os elementos presentes no seu cotidiano. Desta forma, iremos analisar como a formação dos imaginários dialogam com as representações da morte, no sentido que possamos identificar evidências capazes de constituir possibilidades de melhor compreender e lidar com este evento natural e incontornável.

Rodrigues (2006) apresenta uma questão complexa relacionada ao desafio que representa para um ser pensante a contemplação da morte, uma vez que envolve a tentativa de compreender a condição de não-pensamento, ou seja, o próprio estágio de cessação da consciência pensante. “A que tipo de lógica recorreria um existente para pensar a não-existência, se o próprio ato de pensar o aniquilamento, o nada, se o conceito de 'nada' é já, em si mesmo, alguma coisa?” (Rodrigues, 2006, p. 8). Na ordem das ideias, palavras como "aniquilamento," "nada," e "não-existência" tendem a ser conceitos desprovidos de significado definitivo, como sugerido pela máxima cartesiana "cogito ergo sum"<sup>4</sup>. Para um ser pensante, o verdadeiro desafio não reside na morte como uma categoria geral e abstrata, mas sim no reconhecimento de que ele, o sujeito pensante, enfrentará a morte, a percepção de que o "eu" será afetado pela finitude. Neste sentido, refletir sobre a morte pode ser um dilema, uma vez que a morte implica a condição de não-existência, e o ato de pensar sobre a morte pode parecer paradoxal, pois o pensamento pressupõe a existência.

Os animais não têm a capacidade de representar a morte ou de conceitualizá-la, como discutido por Morin (1988). Embora os animais possuam uma percepção instintiva da morte como uma ameaça que paira sobre eles, identificando seus

---

<sup>4</sup> A frase "Penso, logo existo" é uma famosa citação do filósofo René Descartes, que resume sua filosofia e sua abordagem epistemológica. Essa expressão é encontrada em sua obra "Discurso do Método" e serve como uma afirmação da certeza do próprio ser através do processo do pensamento. Descartes argumenta que, mesmo que tudo o mais seja duvidoso, a própria capacidade de duvidar e pensar prova a existência de um ser pensante, ou seja, o eu. Assim, o ato de pensar é visto como uma evidência irrefutável da própria existência. Cf. Descartes (2019).

predadores e reagindo instintivamente para se preservar, eles não têm a capacidade de compreender a morte como um conceito abstrato. Essa incapacidade dos animais de perceberem a própria mortalidade está intrinsecamente ligada ao fato de não se reconhecerem como seres conscientes de sua existência finita. "O indivíduo age como espécime e manifesta, nas citadas reações, não uma inteligência individual, mas sim uma inteligência específica, isto é, um instinto" (Morin, 1988, p.55). O autor observa que os animais experimentam a morte de seus semelhantes de forma imediata e instintiva. Suas reações à morte de outros membros de sua espécie são moldadas por seus instintos de sobrevivência e pela hierarquia social. Em outras palavras, os animais não têm a capacidade de refletir a morte como um conceito abstrato, mas reagem instintivamente a ela como uma ameaça que representa um perigo para sua própria sobrevivência.

A reação instintiva diante da morte frequentemente engloba uma variedade de comportamentos observados em animais sociais<sup>5</sup>. Entre essas respostas, podemos destacar a demonstração do que parece ser uma forma rudimentar de luto em grupos de animais, a cautela em evitar cadáveres para prevenir doenças e, em certos contextos, a inclusão do consumo de cadáveres como parte integrante do ciclo natural. "Os animais não têm uma concepção da morte, nem, evidentemente, uma concepção da sua mortalidade, mas, em sua vida prática e social, estão continuamente diante da morte e respondem instintivamente a isso." (Morin, 1988, p. 56). A apreensão da morte por parte dos animais está intrinsecamente relacionada à sua experiência imediata, sem envolver uma reflexão profunda sobre a experiência. Ao contrário dos seres humanos, os animais não possuem a capacidade de conceber a morte como um evento inevitável, eles reagem a ela como uma realidade presente e concreta que afeta diretamente suas vidas.

Neste sentido, podemos encarar a temática da morte como um tema insurgente para a história? À primeira vista, segundo Elias (2001), há um desconforto peculiar pelos vivos na presença dos moribundos, o desalento do embate que virá um dia para

---

<sup>5</sup> Animais sociais são organismos que vivem em grupos ou comunidades e exibem comportamentos sociais complexos, incluindo comunicação, cooperação, cuidado parental, divisão de tarefas e hierarquia social. Esses animais interagem entre si de maneira organizada e frequentemente dependem uns dos outros para sobrevivência, reprodução e proteção contra predadores. Exemplos de animais sociais incluem formigas, abelhas, lobos, golfinhos e seres humanos. O grau de sociabilidade pode variar amplamente entre as espécies, desde grupos altamente estruturados e cooperativos até interações sociais mais simples. Cf. Morin (1988).

aqueles que permanecem. Sua natureza tornou-se interdita, o desejo de afastamento da morte é construído a partir do seu entendimento como um processo de ruptura de uma harmonia de vida, um fatídico e indesejável acontecimento, proibida, silenciada e separada por aqueles que vivem.

Os mortos não possuem problemas, pois a morte é um problema dos vivos. Nesses termos, “na verdade não é a morte, mas o conhecimento da morte que cria problemas para os seres humanos” (Elias, 2001, p.11). Precisamos repensar as atitudes diante da morte. É necessário construir um diálogo que esclareça a morte, sua natureza, o que significa morrer e novamente socializá-la. A partir de uma historiografia que possa desbravar a história das atitudes diante da morte, figuras percussoras como Phillipe Ariès remontam como o Ocidente moderno propôs diálogos e entendimentos sobre a temática, e de que maneira ela foi historicamente traçada.

De acordo com a historiadora Marcílio,

A história é filha do seu tempo; se a “morte” entrou em seu campo de observação e reflexão, isto não é gratuito. Se a história hoje está redescobindo o tema da morte é, seguramente, porque um novo comportamento e mudanças esboçam nas sensibilidades coletivas das sociedades industriais ou pós-industriais, dos países do ocidente. (Marcílio, 1983, p. 62)

O conjunto de representações sobre a morte que os povos da antiguidade demonstravam, nos serve de indício na tentativa de situar no tempo e espaço, de que maneira fora concebida seus ideais e como eles se transformaram. Ariès (2012), argumenta que a Idade Média trazia consigo uma noção de familiaridade junto a morte, observada em um lugar de naturalidade no processo que concebe a existência humana<sup>6</sup>. A familiaridade com o qual ela era tratada, como um aspecto a ser contemplado na experiência da vida e colocada em um lugar de naturalidade nas relações sociais, foi sendo substituída por um crescente medo na era contemporânea, sendo negada e distanciada na consciência humana.

No período da Antiguidade e Idade Média no Ocidente europeu, o entendimento sobre a morte pode ser compreendido a partir de uma dicotomia própria, que começa pela coexistência entre os vivos e os mortos. Neste ponto, havia uma proximidade e distanciamento, uma familiaridade e estranhamento, convívio e separação nos

---

<sup>6</sup> Embora Ariès traga uma discussão sobre a morte como uma experiência familiar no contexto da Idade Média, o medo e a incerteza do porvir também moldavam as relações de significados sobre o tema. Cf. Delumeau (2009).



diálogos sobre a morte, pois “o mundo dos vivos deveria ser separado do mundo dos mortos” (Ariès, 2012, p. 41). Esta percepção fala sobre uma das objetividades dos rituais funerários, que consistiam em uma espécie de garantia que os mortos não voltassem para incomodar os vivos.

Entendendo que Ariès apresente uma visão mais romântica sobre a morte, familiar e contemplada como um acontecimento comum na sociedade medieval, sua natureza não foi tão pacífica. Conforme Reis (1991), ainda que as sociedades tradicionais não fizessem uma separação radical entre vida e morte, como há nos dias de hoje, o temor e preocupação se fazia bem presente. O medo da morte se configurava a partir de sua natureza repentina, morrer de forma trágica, sem uma devida preparação e principalmente longe de ritos, funerais e sepulturas, projetou uma série de cuidados que os indivíduos deveriam ter para se precaver. Desta forma, “desde que os vivos cuidassem bem dos seus mortos, enterrando-os segundo os ritos adequados, eles não representariam perigo espiritual ou físico especial. Tais ritos eram experimentados por vivos e mortos de maneira a marcar com ênfase a passagem para o outro mundo.” (Reis, 1991, p. 74).

Para uma boa morte<sup>7</sup>, prescindiam ritos e formas bem estabelecidas para o momento do trespasse. Segundo Reis (1991), ao analisar os ritos de passagem no Brasil oitocentista, os funerais eram pensados em dois momentos distintos; ritos de separação e ritos de incorporação. Entre as duas formas, o morto estaria à mercê dos vivos para completar sua passagem, necessariamente, o sucesso desses rituais definia o equilíbrio e harmonia entre o reino dos vivos e mortos. O imaginário e doutrinas eclesiásticas sobre a morte admitiram uma série de práticas que deveriam ser realizadas a fim de garantir não apenas o bem morrer, mas os acontecimentos que o sucedem. Neste sentido, os ritos de separação e incorporação consistiam como formas que demarcam uma fronteira entre vivos e mortos, o falecido deveria ser preparado e transportado para locais adequados para realização do funeral, eram realizadas cerimônias de purificação, assim como a destruição de objetos pessoais do cadáver (Reis, 1991). Os rituais consistiam em um marco de separação, com fim a

---

<sup>7</sup> Ars Moriendi, trata-se de um manual devocional destinado a instruir sobre práticas adequadas para alcançar uma "boa morte", com o propósito de auxiliar na redenção da alma. Existem duas versões: uma mais extensa, influenciada pelos escritos de Jean Gerson, conhecida como Ars Tripartitum (por volta de 1408), sem ilustrações, direcionada aos eclesiásticos; e outra mais concisa, a Ars Moriendi, com ilustrações, dedicada aos leigos. Ambas são compostas como block-books, nos quais ilustrações e texto são esculpados em blocos de madeira de um lado do papel. Cf. Zierer (2022).

expulsar o morto de sua casa e do próprio meio dos vivos, garantindo segurança para os mortos e para aqueles que permaneciam.

Neste sentido, apesar das possíveis dificuldades para cumprir todas as etapas dos ritos funerários, morrer “não é um ato instantâneo, ela não é vista como mera destruição, mas como transição” (Hertz apud Reis, 1991, p. 89). A crença consiste no pleno trespasse, quando o morto seria capaz de interceder pelos vivos e comunidade. Em síntese, apesar de que a boa morte fosse pautada em uma preparação em vida, seguindo os preceitos e orientações cristãs, participando dos sacramentos e penitências, segundo Zierer (2022, p. 47), na hora da morte, “pode levar tudo a perder, pois os demônios são traiçoeiros e podem levar à perdição da alma”.

Entre as diligências na preparação para a boa morte, a providencia de testamentos era um rito bastante apreciado entre os devotos. Conforme Reis (1991), este ato pode ser compreendido como um rito inicial de separação, pois ele consistia no entendimento que embora o sujeito pudesse ser surpreendido por uma morte repentina ou trágica, suas aspirações para o além estariam resguardadas, desde as instruções de como proceder com o seu cadáver, cuidados pela alma e seus bens materiais. Em uma cartilha distribuída pela Igreja Católica em meados do século XIX, orientava que como regra para o bem viver, os devotos deveriam redigir seus testamentos enquanto possuíam boa saúde para tal, embora, boa parte da convecção destes escritos aconteciam em momentos de graves doenças, quando a morte passava a ser uma presença constante no cotidiano.

Conforme Reis,

O temor da morte, no entanto, não deve ser visto como medo sem controle. O grande medo era mesmo morrer sem um plano, o que para muitos incluía a feitura do testamento. A preparação facilitava a espera da morte e aliviava a apreensão da passagem para o além. (Reis, 1991, p. 95)

No contexto da modernidade, Nascimento (2006) destaca que a preparação para a morte em situações de iminente fim da vida evidencia um sentido mais pronunciado de coletividade entre os fiéis. A noção de que a morte era impressa no coletivo, se observa no ato que “em situações de doença grave ou incurável, quando se aproximava o momento da despedida, amigos, parentes e confrades apresentavam-se para o último encontro com o doente e, muitas vezes, traziam, a pedido deste, o pároco para que administrasse os últimos sacramentos” (Nascimento, 2006, p. 176). Conforme apontado pela autora, as missas de sufrágio das almas,

seguindo as orientações da Igreja Católica, tinham como objetivo consolidar uma dupla essência: a intercessão individual em prol da salvação da própria alma e uma devoção coletiva em benefício de parentes, amigos próximos e da comunidade como um todo. Nas palavras de Nascimento,

Desde o século XVI, a Igreja Católica incentivava os fiéis a praticarem essa dupla corrente de devoção religiosa, tendo de um lado a piedade pessoal, visando a própria salvação, e de outro a oração coletiva pela família. Rezar pela libertação das almas de confrades, amigos e parentes era, segundo as orientações canônicas, virtude e compaixão cristã. Entretanto, o bom cristão não poderia esquecer de precaver-se também das ameaças infernais à sua própria alma. Suas boas ações em vida reverteriam em orações em prol da sua alma. (Nascimento, 2006, p. 215)

Esse enfoque coletivo não apenas fortalecia os laços de fé, mas também realçava a importância da solidariedade espiritual em momentos cruciais, como a proximidade da morte. O ato de buscar a presença do pároco e participar das missas de sufrágio refletia não apenas uma preocupação individual com a salvação pessoal, mas também um compromisso coletivo em busca da paz espiritual para toda a comunidade, ou seja, salvação da alma era individual, porém, alcançá-la perpassava uma prática coletiva.

Conforme discutido por Almeida (2007), à medida que a morte adquire uma dimensão clericalizada, a Igreja Católica desempenhou um papel significativo nas relações que se desenvolveram na sociedade medieval em relação ao conjunto de atitudes diante da morte. A presença marcante da Igreja Católica influenciou profundamente as percepções, rituais e comportamentos associados à morte, moldando as atitudes coletivas e individuais em relação a esse fenômeno universal. A clericalização da morte não apenas conferiu à Igreja um papel central no estabelecimento de cerimônias fúnebres, mas também desempenhou um papel crucial na formação de crenças e práticas relacionadas ao luto e à vida após a morte. “Além do mais era objetivo, através da evangelização controlar, absorver, filtrar os comportamentos e tradições pagãs, inserindo aquelas consideradas lícitas e acordadas com a doutrina cristã” (Almeida, 2007, p. 58).

Em meio aos ritos pós-morte, Rodrigues (2008), destaca que a crença na necessidade de purificação foi intensificada pela prática dos sufrágios. Entendidos como forma de auxiliar no rápido período de purgação e libertação das almas no purgatório, o morto então necessitava dessas intervenções dos vivos, com orações,

esmolas e principalmente missas fúnebres dedicadas ao morto por seus parentes e pessoas próximas. Neste sentido, Reis (1991), acrescenta que as cerimônias fúnebres além de abreviar a estadia da alma no purgatório, as mesmas possuíam uma grande importância de fator econômico e simbólica para a igreja. Pelo fato que a mesma “recomendava enfaticamente a suas ovelhas que provassem sua devoção deixando em testamento quantas missas pudessem pagar” (Reis, 1991, p. 205). Esta prática conformava não apenas uma manutenção das práticas eclesíásticas, mas também um temor em relação ao destino das almas.

Se, por um lado, a Igreja adotava esta pedagogia da morte baseada no medo, por outro, ela mesma ofereceria a esperança e a segurança, através das garantias de proteção proporcionadas por ritos tranquilizadores. Nesta perspectiva, ela ofereceu a imagem de um Deus misericordioso para aqueles que se confessassem, se arrependessem e se preparassem com antecedência para a morte – testando, buscando os sacramentos, instituindo legados piedosos e sufrágios. (Rodrigues, 2008, p. 263)

Esta pedagogia da morte criava por parte da igreja uma intensa necessidade de os fiéis estarem sempre vivenciando os ritos eclesíásticos para resguardar a sua própria segurança e da comunidade. Segundo Nascimento (2006), o temor em relação a salvação da alma era uma preocupação coletiva, uma angústia compartilhada por ricos e pobres na sociedade. Nessa perspectiva, o grande receio em relação à morte encontrava-se entrelaçado à crença no Dia do Juízo Final. Ocasão essa que unia todos os indivíduos em um único corpo e destino, sob a expectativa que Cristo retornasse para julgar a humanidade, destinando os ímpios à condenação eterna e conduzindo os justos ao Céu, proporcionando-lhes uma vida eterna.

Conforme indicado por Rodrigues (1997), essa visão escatológica<sup>8</sup>, permeada pelo entendimento do Juízo Final como um evento determinante para o destino pós-morte, moldava significativamente a relação das pessoas com a finitude. O temor associado a esse juízo iminente não apenas influenciava as práticas religiosas, mas também permeava o tecido social, instilando um senso de responsabilidade moral e o anseio pela salvação eterna. Nesse contexto, a morte não era apenas vista como um

---

<sup>8</sup> O termo Escatologia deriva do grego, sendo uma combinação das palavras "eschaton", que significa "fim", e "logia", que se traduz como "conhecimento". Portanto, as definições para escatologia incluem o estudo do fim, dos tempos finais ou de assuntos relacionados ao fim. De maneira geral e objetiva, compreende-se que a temática dos últimos tempos ou das coisas do fim é vasta, e, conseqüentemente, é necessário entender a que fim ou fins a escatologia se refere. Cf. Farofa (2022).

término, mas como uma transição crucial, na qual as ações terrenas seriam julgadas de maneira definitiva, determinando o destino eterno de cada indivíduo.

De acordo com Delumeau (2009), é possível afirmar com razoável segurança que a morte sempre exerceu um papel significativo no imaginário coletivo do Ocidente. Para esses indivíduos, o temor da morte não foi simplesmente um drama; ao contrário, estabeleceu-se como um pressuposto fundamental para a compreensão dos dilemas daquela época e como ponto de partida para encontrar soluções. O receio em relação à morte emergiu como um elemento crucial que impulsionou a vontade de modificar as formas de existência dessa população, promovendo transformações significativas em seu cotidiano e cultura. Desta forma, “Quer que haja ou não em nosso tempo mais sensibilidade ao medo, este é um componente da experiência humana, a despeito dos esforços de superá-lo”. (Delumeau, 2009, p. 23).

O medo da morte, nesse contexto, desempenhou um papel mais amplo do que apenas inspirar inquietação individual; foi um motivador essencial que permeou os anseios coletivos por mudanças. A consciência da finitude não apenas moldou as perspectivas individuais, mas também catalisou movimentos culturais e sociais que buscavam redefinir as bases da existência. Dessa forma, o temor da morte não apenas refletiu os anseios de uma sociedade em constante evolução, mas também atuou como uma força propulsora que impelia a busca por novas formas de compreensão e abordagem diante dos desafios da vida e da própria mortalidade.

Segundo Delumeau (2009), a Igreja Católica utilizou categoricamente o sentimento de temor coletivo em relação a morte e seus desdobramentos no além para consolidar seu domínio como mediadora entre vida e morte. A partir da ideia que a sua atuação como agente capaz de “identificar” e oferecer “caminhos” no constante embate do bem e do mal construiu um dos maiores imaginários coletivos do ocidente, a crença do paraíso, purgatório e vida após a morte. “Uma ameaça global de morte, viu-se assim segmentada em medos, seguramente temíveis, mas “nomeados” e explicados, porque refletido e aclarados pelos homens de Igreja. Essa enunciação designava perigos e adversidades contra os quais o combate era, se não fácil, ao menos possível, com ajuda da graça de Deus”. (Delumeau, 2009, p. 44). A habilidade da Igreja em canalizar e interpretar os anseios existenciais das pessoas em face da mortalidade não apenas reforçou sua posição como guia espiritual, mas também estabeleceu uma estrutura de significados que moldou profundamente a visão de

mundo ocidental. Ao apresentar-se como a detentora das chaves para a compreensão do além, a Igreja Católica forjou uma conexão íntima entre a vida terrena e as esferas divinas, consolidando assim seu papel central na experiência humana.

Consoante Delumeau,

Se a obsessão do Anticristo e o medo do fim do mundo – apreensões de origem clerical – atingiram em meados do século XIV camadas da população provavelmente muito mais amplas que no ano mil, isso se deve não só as desgraças da época, mas também, e talvez sobretudo, aos meios de difusão desses terrores escatológicos. (Delumeau, 2009, p. 318)

E o referido historiador continua:

O teatro religioso contribuiu por sua vez para difundir o temor ao Anticristo e ao Juízo Final, porque as representações tinham lugar diante de multidões consideráveis e mobilizavam um número importante de atores. (Delumeau, 2009, p. 320)

Conforme Delumeau (2009), o papel da Igreja enquanto representante de Cristo no mundo terreno, consistia em apontar o grande inimigo do gênero humano: Satã, com sua obsessão constante de conquistar o maior número de almas até o momento do Juízo Final. Neste contexto, ao longo dos séculos, a igreja exerceu influência não apenas na construção das crenças individuais e coletivas, mas também na formação de uma cosmovisão compartilhada. A ideia de um paraíso celestial como recompensa para os justos, o purgatório como um estado transitório de purificação, e a vida após a morte como um destino definitivo, serviu como um alicerce moral e espiritual para inúmeras gerações. Essas aspirações teológicas não só conferiram à Igreja Católica uma autoridade incontestável sobre as questões transcendentais, mas também permearam a arte, a literatura e as práticas cotidianas, consolidando sua influência nas estruturas mais profundas da sociedade ocidental. Nesse contexto, a igreja não apenas se posicionou como a guardiã das verdades eternas, mas também como a detentora das respostas para as inquietudes fundamentais da existência humana.

A concepção de mudança sobre a morte ganha contornos mais nítidos a partir do alvorecer contemporâneo no século XIX<sup>9</sup>. Nesse contexto, influências

---

<sup>9</sup> Sobre os quatro fenômenos que discutem esta transição de mentalidades ao longo do tempo. O primeiro fenômeno é assinalado por uma percepção a respeito momento do Juízo Final, no qual o ser é confrontado e a vida é pesada e avaliada. O segundo fenômeno é dado também por um juízo, mas particular, no próprio leito em que o moribundo reside, onde Deus e sua corte e o diabo e seus demônios testam uma última prova, em que a vida inteira se passa diante seus olhos e que sua atitude diante a morte iminente, definirá o curso de sua condenação ou salvação. O terceiro fenômeno está relacionado

socioculturais, avanços científicos e transformações tecnológicas começam a lançar novas luzes sobre o significado e a experiência da morte. O paradigma anterior, quando a morte era encarada como um estágio inevitável, começa a ceder espaço para uma visão multifacetada. No curso desse desenvolvimento, as sociedades começam a questionar e desafiar antigas normas e tabus associados à morte. Avanços na medicina prolongam a vida, enquanto movimentos filosóficos e culturais exploram novas maneiras de compreender a finitude humana. O surgimento da tecnologia também desempenha um papel fundamental, proporcionando meios de comunicação e compartilhamento de experiências que transcendem fronteiras geográficas.

Conforme destacado por Schmitt (2023), a consciência inerente ao fenômeno da morte impede que possamos elaborar conclusões definitivas sobre nosso próprio fim. A complexidade reside na dificuldade de concebermos os detalhes de nosso próprio término, independentemente das crenças religiosas que adotemos, a ideia de um pós-morte nos permite elaborar narrativas e especulações ao nosso bel-prazer. Apesar de toda subjetividade, secular ou sagrada, podemos concluir que no “momento final é mera teoria e projeção – porque a experiência da morte é social, obtida ao testemunhar a morte de outrem ou as suas representações (nos filmes, na arte, nas imagens que vemos) (Schmitt, 2023, p. 32-33). Dessa forma, a compreensão do fenômeno da morte é moldada pela interação com as experiências e representações da morte na sociedade, influenciando, assim, nossas percepções individuais.

Para compreender bem esses fenômenos, é preciso ter presente que esta familiaridade tradicional implica uma concepção coletiva da destinação, o homem desse tempo era profunda e imediatamente socializado. A família não intervinha para atrasar a socialização da criança. Por outro lado, a socialização não separava o homem da natureza, no qual só podia intervir por milagre. A familiaridade com a morte era uma forma de aceitação da ordem da natureza. (Ariès, 2012, p. 49).

As transformações das mentalidades ao seu respeito apresentam o seu afastamento baseado na lógica construída como um aspecto vergonhoso e objeto de interdição (Ariès, 2012). Segundo Piovezan (2022), pensar sobre o reconhecimento

---

com a decomposição dos corpos, quando o horror à morte física e sua decadência, não estava associada a mentalidade comum da idade média. Por fim, o quarto fenômeno diz respeito ao gradual abandono da lógica coletiva dos túmulos, para uma individualização das sepulturas, onde o esforço de perpetuar a memória de quem foi, “no espelho de sua própria morte, cada homem redescobria o segredo de sua individualidade”. Cf. Ariès (2012).

da finitude humana é um aspecto condicionante na maneira em que concebemos os ideais sobre a morte. Desde o processo de elaboração de estratégias de enfrentamento ao luto, angústias e sofrimentos até a dimensão do trauma. Elias (2001), traz uma importante reflexão sobre como as sociedades contemporâneas constroem significados sobre a morte. Pontuar uma perspectiva tão ampla torna-se uma tarefa complexa, porém, identificar certas características e problematizá-las, aparenta ser um caminho viável. Para tal, as estruturas de personalidade relacionadas as imagens que a sociedade projeta sobre a morte, revelam seu grau de recalçamento com ela.

É importante notar que as sociedades modernas muitas vezes adotam uma abordagem ambivalente em relação à morte. Por um lado, a mesma é frequentemente vista como um tabu, um tópico evitado ou reprimido nas conversas cotidianas. Segundo Elias (2001), há uma tendência a afastar a morte da vida pública, levando-a para o domínio privado das instituições médicas e funerárias. Isso pode refletir um grau de recalçamento coletivo em relação à morte, uma relutância em confrontar a finitude da vida. Por outro lado, a sociedade contemporânea também busca construir narrativas e rituais em torno da morte, muitas vezes como uma forma de dar sentido e significado a essa experiência inevitável. As celebrações funerárias, os memoriais online e outros rituais são exemplos de como as pessoas tentam enfrentar a morte e honrar aqueles que partiram. Essas práticas também podem ser vistas como uma forma de lidar com a ansiedade e o recalçamento em relação à morte, permitindo que as emoções e os sentimentos sejam expressos de maneira socialmente aceitável.

De acordo com Elias.

A reticência e a falta de espontaneidade na expressão de sentimentos de simpatia nas situações críticas de outras pessoas não se limitam à presença de alguém que está morrendo ou de luto. Em nosso estágio de civilização manifesta-se em muitas ocasiões que demandam a expressão de forte participação emocional sem perda do autocontrole. Algo semelhante ocorre em situações de amor e de ternura (Elias, 2001, p. 31).

As sensibilidades constituídas pela recepção dos novos significados da morte no Ocidente moderno, realçam as atitudes de negação em relação a mesma. No sentido que não só o ato de “morrer”, mas no manejo com o moribundo, explica Ferreira (2022), concebe a negação de realidade como um mecanismo de defesa para os indivíduos que se deparam com situações conflitantes diante da morte. Como a



tentativa de evitar emoções excessivamente fortes (Ariès, 2012), revelando uma fragilidade que fundamentou o deslocamento do lugar da morte.

Ainda segundo Elias,

Aqui encontramos, sob forma extrema, um dos problemas mais gerais da nossa época – nossa incapacidade de dar os moribundos a ajuda e afeição de que mais que nunca precisam quando se despedem dos outros homens, exatamente porque a morte do outro é uma lembrança de nossa própria morte. A visão de uma pessoa moribunda abala as fantasias defensivas que as pessoas constroem como uma muralha contra a ideia de sua própria morte. (Elias, p.16, 2001)

Conforme Ferreira (2022), a sabedoria popular que nos diz sobre a única certeza da vida é a morte. Isto revela que a tomada de consciência da nossa própria finitude não é suficientemente capaz de desassociá-la do “mal” que ela figura. Na forma que sua natureza passa a ser considerada como uma abrupta interrupção da vida, sua subalternização na rotina dos que vivem demonstra uma constante busca a partir de um discurso moral pela felicidade, evitando assim qualquer indício de tristeza ou aborrecimento que as várias facetas da morte e o morrer possam representar. Edgar Morin (1988), em sua obra *O Homem e a Morte*, explora os aspectos da consciência da morte no ser humano, destacando a complexidade dessa compreensão em comparação com a dos animais. Os seres humanos têm uma consciência única da morte, caracterizada por uma profunda reflexão sobre sua própria mortalidade e uma compreensão do inevitável e abstrato futuro da morte. Morin descreve a consciência da morte nos seres humanos: "O homem vive uma dupla morte: uma concreta, em que ele pode ver morrer seus semelhantes; e uma abstrata, que o faz pensar no futuro, isto é, na sua morte pessoal." (1988, p. 75).

A consciência da mortalidade no ser humano vai além da mera observação da morte alheia, incorporando também uma profunda reflexão sobre a própria finitude. Os seres humanos possuem a notável capacidade de reconhecer a inevitabilidade da morte e a ciência de que, em algum ponto no futuro, eles também encararão esse destino. Essa consciência da morte, desencadeia uma miríade de questões de ordem filosófica e existencial. Isso inclui a busca incessante por significado na vida, a inquietação em relação à transitoriedade da existência e a exploração de meios para enfrentar a ansiedade intrínseca à morte. Essa consciência, não apenas define a natureza humana, mas também exerce uma influência profunda e disseminada na cultura, na religião e na filosofia.

A percepção da morte representa um aspecto tangível da finitude que uma sociedade específica constrói à medida que seus membros gradualmente deixam de existir. Essa percepção, conforme discutido por Rodrigues (2006), assume uma importância particular porque desempenha um papel crucial na maneira como as pessoas abordam a vida e está intrinsecamente ligada ao contexto coletivo. A consciência da morte, uma faculdade exclusiva do ser humano, permite-lhe contemplar a própria mortalidade e a de seus semelhantes. Embora essa consciência nunca possa experimentar a própria morte diretamente, ela carrega consigo ao longo de toda a sua existência uma representação empírica da finitude.

Portanto, a morte, sob o ângulo humano, não é apenas a destruição de um estado físico e biológico. Ela é também a de um ser em relação, de um ser que interage. O vazio da morte é sentido primeiro como um vazio interacional. Não atinge somente os próximos, mas a globalidade do social em seu princípio mesmo, a imagem da sociedade impressa sobre uma corporeidade cuja ação – dançar, andar, rir, chorar, falar... – não faz mais que tornar expressa. (Rodrigues, 2006, p. 11).

Segundo Morin (1988), a consciência da mortalidade desempenha um papel significativo, pois influencia nossa capacidade de atribuir valor à vida e de tomar decisões cruciais sobre como conduzir nossas existências. O autor enfatiza que a experiência da morte de alguém próximo, especialmente quando há um vínculo afetivo, pode ser uma das maneiras mais profundas de se aproximar da consciência da própria finitude. "A experiência da morte de um ser querido é um dos principais caminhos para a tomada de consciência da morte" (Morin, 1988, p. 72). Em resumo, a consciência da morte representa uma imagem empírica da finitude construída por uma sociedade a partir do gradual desaparecimento de seus membros, desempenhando um papel vital ao auxiliar na valorização da vida e na tomada de decisões cruciais sobre como conduzir nossas vidas.

Morin (1988) salienta que, ao longo dos tempos ancestrais, a humanidade tem elaborado uma rica variedade de representações que cercam tanto a própria morte quanto a morte de seus semelhantes. A consciência da mortalidade humana é como uma passagem que conduz a notáveis forças transformadoras, que moldam profundamente a perspectiva das pessoas em relação à vida, à morte e ao universo que as cerca. Um exemplo tangível dessa transformação pode ser observado na prática da sepultura, que, ao longo da história, evidencia um avanço no conhecimento objetivo. Entretanto, podemos enfatizar que esse progresso não está ligado, ou está

minimamente vinculado, a supostas razões, sejam elas reflexivas ou intuitivas, culturais ou instintivas, higiênicas ou instrumentais.

Em uma primeira análise, podemos fazer um simples exercício de imaginação. Podemos assinalar da seguinte forma: Em sociedades que possuem uma alta expectativa de vida, a consciência individual e mesmo coletiva da finitude humana, tende a ser um fenômeno remoto. Este distanciamento se refere a extensão da vida individual, embora este entendimento não anule o reconhecimento do indivíduo sobre morrer, ele o afasta durante certo período da vida. Isto realça a ideia que “mesmo em sociedades avançadas, um perigo da morte está sempre presente, como deve ser para todas as coisas vivas. Mas pode ser esquecida” (Elias, 2001, p. 54-55).

Em sociedades com altas expectativas de vida, é possível que a consciência individual e coletiva da finitude humana seja, de fato, mais distante e menos presente na vida cotidiana das pessoas. O alongamento da vida individual pode criar uma sensação de imortalidade relativa, onde o pensamento sobre a própria morte é adiado para um futuro distante. No entanto, como Elias (2001) argumenta, isso não significa que as pessoas nessas sociedades estejam totalmente alheias à ideia da morte. É preciso lembrar que a morte continua sendo uma realidade inerente à condição humana. Como segunda característica, temos a reconfortante noção de que a natureza da existência de tudo aquilo que vive, caminha para um inevitável fim. Para Elias (2001), as sociedades contemporâneas que partam seus meios de organização sob o signo da ciência, concebem a experiência da morte como a conclusão do processo natural da vida. Seja pelo progresso das Ciências Médicas ou pelo forte senso de razão nas leis da natureza, o fardo de lidar com o fim se torna mais brando.

Essa concepção da morte como parte integrante e natural da existência pode ser relacionada a perspectiva de Schmitt (1994), quando no contexto Medieval, a morte era frequentemente vista como uma transição para outro estado de existência, não necessariamente como um fim absoluto. As crenças religiosas desempenhavam um papel fundamental nessa visão, com a ideia de que a alma continuava sua jornada após a morte. No entanto, nas sociedades contemporâneas, a perspectiva religiosa muitas vezes cedeu lugar à ciência e à racionalidade. O avanço das ciências médicas e a compreensão cada vez maior das leis naturais contribuíram para a visão de que a morte é parte intrínseca do ciclo da vida. O desenvolvimento de tratamentos médicos

e cuidados paliativos também pode tornar a experiência da morte mais suportável e menos misteriosa.

Elias (2001) apresenta a ideia que nas sociedades modernas a morte é frequentemente concebida como uma parte inerente do ciclo natural da vida. O progresso das Ciências Médicas e o avanço do conhecimento científico contribuíram para essa visão da morte como uma conclusão natural. Essa transformação na percepção da morte é exemplificada pela forma como a medicina moderna lida com a terminalidade. “O conhecimento científico e as descobertas médicas transformaram a morte de um evento misterioso em uma experiência que pode ser compreendida dentro do contexto das leis naturais” (Elias, 2001, p.57).

Os avanços na medicina não apenas prolongaram a expectativa de vida, mas também proporcionaram uma compreensão mais profunda dos processos de envelhecimento e doença. Isso pode tornar a experiência da finitude menos temida e mais racionalizada, pois as pessoas podem entender a morte como o resultado de processos naturais. No entanto, mesmo com essa concepção mais "brandas", Elias (2001) argumenta que a morte ainda é um fenômeno carregado de ambiguidades e emoções. As emoções ligadas à perda e ao luto continuam a ser profundas e complexas, mesmo quando ela é vista como parte do curso natural da vida. Além disso, as atitudes em relação à morte podem variar amplamente entre indivíduos e culturas.

A forma com o qual se desenvolve as relações na sociedade apontam para uma terceira característica que destacaremos aqui. Elias (2001) explica sobre como o processo de seguridade social implica certa peculiaridade. Neste sentido, a experiência de grande pacificação produz a percepção da morte como aceitável quando a mesma é dada também de forma pacífica, pelo processo de envelhecimento ou de doenças. Neste quadro, o entendimento da morte violenta é visto como algo extraordinário a ordem natural, “o tratamento da morte violenta como algo excepcional e criminoso não surgem da visão pessoal das pessoas envolvidas, mas de uma organização muito específica da sociedade” (Elias, 2001, p. 57).

Podemos observar que a relação entre a seguridade social e a percepção da morte reflete as normas e valores da sociedade contemporânea. A morte pacífica é aceitável porque se encaixa na narrativa de uma vida que segue um curso natural. A morte violenta, por outro lado, é vista como uma ameaça a essa ordem, uma anomalia

que exige uma resposta legal e social. No entanto, essa percepção da morte é moldada pela cultura e pela época em que vivemos. Em sociedades passadas, a morte violenta podia ser mais comum e talvez não fosse vista com a mesma aversão. Portanto, a relação entre uma sociedade pacífica e sua percepção da morte é um exemplo da maneira como as normas sociais e culturais influenciam nossas atitudes em relação a morte e a finitude. Enfim, a morte é um fenômeno histórico.

## **2.1 Do Sagrado ao Sobrenatural: Intersecções entre vivos, mortos e fantasmas**

Temos uma questão problemática na relação entre vivos e mortos, que se apresenta como uma recusa persistente para a possibilidade de retorno daqueles que já se foram. Ao analisarmos a cultura eclesiástica da Alta Idade Média, Schmitt (1994) aponta que essa recusa se dava pela tentativa de afastamento as heranças de crenças do paganismo antigo relativas ao retorno dos mortos. Embora o esforço de assimilação de tais práticas não constitua apenas reprovações e ocultamentos, podemos observar certas razões neste processo de domesticação dos fantasmas. Rever conjugação.

Segundo Delumeau (2009), a mentalidade coletiva da Idade Média não concebia uma separação tão nítida entre a vida e a morte, favorecendo a crença da presença e manifestações dos fantasmas. Neste sentido, Santos (2022) explica que embora a ideia da presença dos fantasmas tenha ganhado força a partir da clericalização da morte, a crença na sua existência possui raízes antigas, um conhecimento agregado de diferentes culturas. Levando em consideração que “a crença da convivência entre vivos e mortos faz parte do imaginário”. (Santos, 2022, p. 74), a doutrina a respeito dos fantasmas durante a Idade Média era tão presente nas relações sociais quanto a existência de entidades visíveis e concretas. O imaginário a seu respeito partia do princípio que após o falecimento, “os mortos encontravam-se, ao menos durante certo tempo, entre esses seres leves meio materiais, meio espirituais com que mesmo a elite da época povoava, com Paracelso, os quatro elementos”. (Delumeau, 2009, p.120).

Para Santos (2022), as manifestações dos mortos na contemporaneidade ocorrem de várias formas e maneiras distintas. O autor apresenta um exemplo bastante difundido na Idade Média quanto nos dias de hoje a partir de experiências

oníricas. Neste sentido, a crença dizia-se que aparições de mortos poderiam ter vários significados, desde mensagens, pedidos em relação alguma pendência devida pela alma ou para comunicar sua situação no além-vida. Embora também existam relatos de mortos que durante a vida foram pessoas ruins e cruéis, tornam-se estes mortos assombrosos, carregam consigo maus presságios e mensagens de dor, pois em grande parte já estão condenados ao inferno (Santos, 2022). As manifestações oníricas são apenas um dos vários exemplos que podemos observar a convivência entre vivos e mortos.

Na convivência entre vivos e mortos, estes podem aparecer de formas diferentes: visuais, sonoras, táteis e olfativas, ou seja, suas presenças são percebidas através dos sentidos do corpo e das sensibilidades das pessoas. Isto é, as pessoas podem ver as manifestações dos mortos, como, por exemplo, luzes, claridades e sombras misteriosas. Há também mortos que se manifestam através dos sons, cantando músicas, se lamentando, chorando, gritando, etc. Há casos de parte dos corpos dos mortos que aparecem, como as mãos e as costas. Também, e menos comum, são os casos dos cheiros provocados pelos mortos, seja seus perfumes preferidos, seja o café sendo preparado por eles em suas casas, nas madrugadas. (Santos, 2022, p. 77)

Embora a sensação de que os ritos empregados da sociedade medieval para os seus mortos tragam a ideia de proximidade e familiaridade, seu entendimento não é apenas em via única, também há narrativas contrárias. A preocupação com os mortos fora construída sob uma sólida base de medos e culpas, para Fleck (2022, p. 189), “Um medo mobilizado pela disseminação da culpabilização por uma pastoral do medo empenhada em anunciar a proximidade dos castigos imputados aos pecadores”. Esse antagonismo na relação proximidade/afastamento pode ser bem entendido pela relação da população medieval com os cemitérios. Ao passo que durante o dia o cemitério era tido com um espaço de convivência, onde as pessoas costumavam se encontrar, “entretanto, e ao mesmo tempo, os mortos provocavam medo: não se devia ir a noite a um cemitério”. (Delumeau, 2009, p. 130). Isto acaba por revelar que as ações de apaziguamento eram motivados por um imaginário e crença coletiva que buscava por meio dos sacramentos, oferendas, procissões e rituais, a graça divina para afastar de si as tentações demoníacas, os mortos, feiticeiras etc. (Fleck, 2022).

Estes ritos cristãos atenuavam, sobretudo, o medo do inferno, difundindo a ideia de que, pela graça divina, todo homem e toda mulher de boa vontade poderia escapar à punição universal. Vale lembrar que no começo da Época moderna, a vida era rude e dolorosa para a maioria das pessoas, o que alimentava a crença em um paraíso que pudesse compensar todos os males e sofrimentos terrenos. Até porque estas pessoas não duvidavam de que houvesse um outro mundo, além das coisas visíveis, livre do permanente

medo da morte que as epidemias inspiravam. Para Delumeau, dentre os efeitos das pestes que se abatiam sobre populações inteiras estavam a ruptura com o habitual e o traumatismo psíquico que recaía sobre os sobreviventes imersos em condições insustentáveis de horror. (Fleck, 2022, p. 189)

Em suma, a presença dos mortos (fantasmas, almas) cristianizados foi uma marca muito difundida na Europa católica. Especialmente para aqueles que não conseguiram alcançar seu fim desejável, o purgatório serviu como o principal destino para esses espíritos (Delumeau, 2009). Portanto, é necessário observarmos o processo histórico de institucionalização das práticas relacionadas à morte pela Igreja Católica. Segundo Rodrigues (2005), o referido “marco” dado pela Igreja foi constituído por uma pedagogia do bem morrer, dois fatores foram importantes neste processo. Primeiro, a aversão pelas práticas consideradas pagãs e segundo, o desenvolvimento de uma liturgia dos mortos. Temos então a partir destes aspectos, respectivamente a transposição e gerência pública dos mortos por parte da Igreja, sendo também ela própria a interlocutora desta relação.

A quebra do sentido familiar que a cultura greco-romana trazia consigo, foi dada inicialmente pelos ritos fúnebres em torno dos mártires<sup>10</sup>. Rodrigues (2005), argumenta que a sepultura e as práticas de sepultamento eram traços significativamente familiarizados. A morte era um sinônimo do privado, cada família possuía seu túmulo e o manejo com seus mortos eram realizados em cerimônias domésticas. As primeiras formas de institucionalizar as práticas funerárias pela Igreja, se deram exatamente neste seio da morte familiar, na ação sob celebrações e banquetes prestados no túmulo dos mártires, pois “se tornaram objeto de questionamento eclesial quando passaram a ser destacados da multidão dos demais mortos por parte da igreja” (Rodrigues, 2005, p. 41).

Neste sentido, retornando a Schmitt (1994), a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na transformação das práticas funerárias e na construção de um novo significado em torno da morte na Idade Média. A partir do culto aos santos e mártires, a Igreja assumiu o controle das celebrações dos mortos e promoveu um

---

<sup>10</sup> Na visão católica, mártires são indivíduos que sacrificam suas vidas em testemunho da sua fé em Deus e nos ensinamentos da Igreja Católica. Eles aceitam o martírio, muitas vezes enfrentando perseguições, tortura e até mesmo a morte, em vez de renunciar às suas crenças religiosas. Os mártires são considerados exemplos de coragem, fidelidade e dedicação à fé católica, e são venerados como santos pela Igreja Católica. Suas vidas e feitos são frequentemente lembrados e celebrados como testemunhos do poder da fé e do amor a Deus. Cf. Rodrigues (2005).

afastamento das práticas funerárias familiares. Ao desenvolver o culto dos santos e mártires, transformou a morte em um evento sagrado e institucionalizou as práticas funerárias. Isso resultou na separação dos mortos comuns dos santos e mártires, destacando-os como objetos de devoção eclesiástica. Isso não apenas tornou a morte uma questão religiosa central, mas também estabeleceu um vínculo entre os vivos e os mortos que perdura até hoje (Le Goff, 2017).

A partir do século V, observamos que este processo de clericalização transformou a relação com os mortos de uma prática familiar para um caráter público/cristão. O efeito de tal empreendimento, segundo Rodrigues (2005), tinha por objetivo substituir até mesmo o parentesco carnal, tanto dos vivos quanto dos mortos, pelo parentesco espiritual. Este projeto foi pouco a pouco consolidando-se ao passo que a Igreja assumia a responsabilidade pelas celebrações dos fiéis mortos, “sob o argumento de que se ocupava das almas e não dos corpos, da salvação e não apenas de suas sepulturas” (Rodrigues, 2005, p. 42).

Conforme Rodrigues,

Foi justamente nesse período que os corpos dos mártires foram levados para o interior das basílicas, como forma de os bispos porem o culto dos mortos sob seu controle. As tumbas passaram a ser propriedade pública, diferentemente das demais sepulturas. Desse modo, a igreja assumia, gradativamente, o monopólio sobre as sepulturas e os sepultamentos, num processo crescente de retirada dos mortos do espaço e do controle doméstico e familiar, colocando sob domínio direto e simbólico. (Rodrigues, 2005, p. 42-43).

No contexto mencionado, a transferência dos corpos dos mártires para o interior das basílicas pode ser vista como uma estratégia da Igreja Católica para consolidar o controle sobre a devoção aos santos e mártires. Ao centralizar o culto dos mártires nas basílicas, a Igreja não apenas tornava essas práticas mais visíveis e controláveis, mas também fortalecia sua própria autoridade. Os bispos e clérigos passaram a desempenhar um papel fundamental na mediação entre os fiéis e os santos, exercendo controle eclesiástico sobre as questões relacionadas à morte e à devoção aos mortos.

Os últimos atos que o moribundo vivenciava antes de sua passagem para o além estava no sacramento da extrema-unção. Este derradeiro rito firmava o último elo entre vida e morte e garantia o auxílio final para o fim da vida. Segundo as regras da Igreja, os últimos sacramentos só eram ministrados mediante a condição do enfermo, e tinha por objetivo auxiliar na hora da morte a resistência das tentações



demoníacas que se tornavam mais fortes, pois neste momento, o sujeito seria mais suscetível a cair em pecado devido sua debilidade (Reis, 1991). O rito possuía uma execução bem definida pela Igreja, visando o sucesso em proteger a alma do enfermo e guia-la de forma prudente para o além.

O ato, os objetos e atores eram também bem definidos. Só um pároco ou, em seu impedimento, um sacerdote apropriado podia administrar a extrema-unção. Os objetivos do rito: “sobrepeliz, e estola roxa, levando nas mãos os Santos-Óleos em sua ambula com toda a decência”. Acompanhado o pároco, iam ajudantes – entre os quais podiam se incluir outros clérigos – carregando cruz, caldeira de água benta e livro do ritual romano. Assim preparados, deixavam a igreja rumo a casa do doente, formando a procissão do viático, assim chamada por levar a comunhão eucarística “como provisão espiritual e mística da viagem para a eternidade”. (Reis, 1991, p. 103).

O interesse da Igreja na salvação da alma resultou na simplificação das práticas funerárias, juntamente com uma ênfase na importância da sepultura. Neste caso, Schmitt (1994) observa que a única exceção seria para a figura dos santos ou mártires, considerados mortos excepcionais para a igreja. Segundo Sequeira (2021), a morte elevaria a condição de um mártir além do cristão comum que realizavam o trespasse por vias “normais”. “Por esta razão, os mártires ascendiam imediatamente ao paraíso para junto de Deus, ao contrário dos outros cristãos que teriam de aguardar pelo dia do juízo final” (2021, p. 41).

O culto ao mártir, bem como o tipo de diálogo com os mortos constitui uma presença viva dessas relações durante toda Idade Média. Embora o processo de assimilação tenha vindo, conforme Schmitt (1994), de uma tentativa de reaproveitar traços do paganismo greco-romano, a forma com o qual se estabeleceu esse culto possui uma diferença fundamental. A essência do culto aos heróis, vindas da cultura helenística e romana, nas quais se prestava honras, lembranças e celebrações em datas específicas, ganha novos contornos. Segundo Sequeira (2021), agora este defunto excepcional tem seus atos de heroísmo embasados em sua relação com o divino, sendo no pós vida um agente intercessor como nenhum herói poderia ser.

As formas de mediação com esses mortos especiais possuíam meios específicos, a relação com os fantasmas foi pensada longe de qualquer forma de culto material com os mortos. Segundo Schmitt (1994), a aparição daqueles que já se foram apenas se concretiza pela visão espiritual, ou seja, nos domínios do imaterial. No entendimento do que forma o homem, a relação com o corpo era entendida apenas como princípio vital e transitório da verdadeira essência divina, a alma. “Segundo

Santo Agostinho, o corpo morto não merece nenhum “cuidado”, a não ser por razões de conveniência social” (Schmitt, 1994, p. 49).

Desta forma, a essência imaterial da alma performava aparições distintas aos vivos. As descrições destas visões espirituais iam desde relatos de aparecimento do morto de maneira fisicamente reconhecida a visões umbraticas<sup>11</sup>, apenas de aparência similar. Embora o objetivo dessas aparições pudesse ter diversos objetivos, desde trazer certos alertas aos vivos ou informar sobre determinadas situações e característica do lugar em que esteja. A presença viva deste imaginário fomentou diversas práticas fúnebres ao longo do tempo.

Os cristãos procuravam sepultar os seus defuntos próximo dos mártires por acreditarem que o mártir velaria o corpo e expulsaria profanadores. Esta crença devia-se a opinião popular, onde ainda subsistia uma crença que eles partilhavam com os “*Antigos*”: a violação de uma sepultura poderia impedir ou comprometer o despertar do defunto para a vida eterna. Além disso, os cristãos acreditavam ainda que o enterramento junto dos mártires lhes providenciaria a partilha do poder destes no momento da Ressurreição. Assume-se que esta partilha seria assente numa lógica de solidariedade entre mundos, em que os mártires sendo venerados e privilegiados no acesso ao Paraíso, poderiam ajudar os cristãos que neles procuravam benefícios, os quais lhes favoreciam a salvação. (Sequeira, 2021, p. 44-45).

Segundo a interpretação de Sequeira (2021), o ato de sepultamento junto aos mártires era considerado um vínculo significativo para os entes falecidos. “Os mortos importar-se-iam com os vivos, tal como os vivos se importavam com os defuntos sem saber a sua condição: se não estivessem preocupados, não rezavam a Deus por eles como era prática corrente” (2021, p. 45). Segundo este entendimento, os mártires podiam não apenas se comunicar com os vivos, como também interceder e intervir junto aqueles que o invocavam, sendo a concessão desta capacidade uma manifestação do milagre e do poder divino.

## **2.2 Entre Dois Mundos: Os Mortos Fantasmagóricos e a Crença no Purgatório**

Nas fronteiras do além cristão, a morte e os mortos têm sua projeção conferida por aqueles que vivem. Parte essencial do nosso imaginário, se dá pela capacidade de refletir significados das diversas instâncias de representações culturais, pelas

---

<sup>11</sup> Umbral, em termos espirituais ou religiosos, geralmente se refere a um estado ou local intermediário entre o mundo material e o mundo espiritual, muitas vezes associado a conceitos de vida após a morte ou reinos espirituais.

experiências, tradições e vivências, que em uma relação de continuidade e rupturas, amalgamam nossas percepções de realidade construída. Na relação daquilo que é, expressamos a subjetividade que significamos daquilo que pode vir a ser. O fascínio do por vir atribui esse horizonte de respostas e tentativas de resposta, em cada tempo e espaço que a consciência da morte como aspecto inibidor do viver se manifeste.

Há um rico capítulo na história dos mortos que diz respeito ao conjunto de aparições que de muitas formas podem representar um imaginário de continuidade para com os vivos. Na crença Medieval, conforme Schmitt (1994), o trato com as manifestações de fantasmas revela um deslocamento no caminho em direção ao além. Esta perspectiva está alinhada ao fato que o encontro encarnado com os mortos, oferecem pistas que revelam a natureza do por vir.

Seu objetivo é antes revelar aos vivos, ouvintes ou leitores da *visio*, a geografia dos lugares do além, os caminhos escarpados, os rios gelados, as fornalhas e o catálogo das torturas de além-túmulo, grandes reservatórios, durante séculos, do imaginário do Ocidente. Bem diferentes são a estrutura e a função dos relatos de fantasmas. (Schmitt, 1994, p. 8).

A assimilação destes conhecimentos, mostra-se em uma sequência paralela de interpretações. Se de um lado temos a figura do morto comum, do outro, temos os mortos proeminentes, figuras emblemáticas que em vida desempenharam papéis de grande relevância política, social ou religiosa, como os santos. Na lógica de Schmitt (1994), a aparição do morto comum é pouco assimilável as manifestações de outros seres sobrenaturais, como anjos, demônios, a figura de Cristo e os próprios santos.

Em tese, todos estes se encontram no além, permanecendo invisíveis e muitas vezes inalcançáveis, embora haja ocasiões em que se manifestam aos homens. O aparecimento dos fantasmas, neste caso, remete a um vínculo que os mantém ao plano dos vivos, dando uma justificativa para a morte e as consequências que a seguem. “Os fantasmas, ao contrário, têm ainda, por assim dizer, um pé na terra: apenas acabam de deixar os vivos aos quais aparecem e dos quais parecem não poder afastar-se.” (Schmitt, 1994, p. 9).

Há, neste caso, um desejo por parte dos mortos de manter-se conectado aos vivos? O embate que traçamos aqui é sobre a subjetividade que se encarna no âmago das relações sociais. Pois, adiante das grandes visões do além, seja a partir dos mortos proeminentes ou a revelação dos santos, a aparição de fantasmas e do morto comum, apontam para a situação do homem ordinário e seu vínculo positivo ou

negativo com aqueles que permanecem. Schmitt (1994), argumenta que os fantasmas eram vistos como uma manifestação da presença dos mortos entre os vivos. Eles eram considerados como mensageiros de além-túmulo e muitas vezes eram interpretados como indicativos de questões não resolvidas ou pecados não expiados.

Os fantasmas e os mortos comuns eram vistos como manifestações de almas que, de alguma forma, mantinham um vínculo com o mundo dos vivos. Esse vínculo era muitas vezes interpretado como um anseio por assistência, redenção ou alívio do sofrimento no purgatório. Os vivos, por sua vez, tinham um papel importante nesse relacionamento, pois podiam oferecer ajuda através de orações, rituais e atos de caridade. No entanto, a natureza desse vínculo podia variar, em alguns casos, os mortos eram vistos como protetores benevolentes, oferecendo orientação e apoio aos vivos. Em outros casos, especialmente quando se tratava de almas que haviam morrido em circunstâncias trágicas, a conexão podia ser percebida como negativa, trazendo infortúnio e medo.

Na sociedade medieval, assim como em muitas outras sociedades tradicionais, a forma particular de existência que se atribui aos defuntos depende do transcurso do "rito de passagem" da morte: os mortos voltam, de preferência, quando os ritos dos funerais e do luto não puderam efetuar-se normalmente, por exemplo, se o corpo de um afogado desapareceu e não pôde ser sepultado segundo o costume, ou ainda se um assassinato, um suicídio, a morte de uma mulher no parto, o nascimento de uma criança natimorta apresentam para a comunidade dos vivos o perigo de uma mácula. Esses mortos são geralmente considerados maléficos. (Schmitt, 1994, p. 11).

Assim, adiante das grandes visões do além, as aparições de fantasmas e dos mortos comuns apontam para a complexa relação entre o homem ordinário e aqueles que partiram. Esta relação não era apenas uma questão de crenças religiosas, mas também moldava as interações sociais, as práticas funerárias e o senso de responsabilidade em relação aos mortos. Ela revela subjetividades que permeavam as relações sociais na sociedade medieval e a profunda influência que as crenças sobre os mortos exerciam sobre a vida cotidiana das pessoas.

Vale pontuar uma questão a respeito das atitudes cristãs em relação a morte, no que diz respeito a noção de memória dos mortos. Schmitt (1994), explica que a instituição do *libri memoriales*<sup>12</sup>, inaugurava na memória litúrgica uma forma

---

<sup>12</sup> Os "libri memoriales" são registros ou livros memoriais utilizados na Igreja Católica para registrar nomes de pessoas falecidas, especialmente aquelas pelas quais se deseja rezar ou oferecer missas em sufrágio de suas almas. Esses livros são usados como uma forma de manter viva a memória dos falecidos na comunidade religiosa e oferecer orações pela sua salvação ou alívio no purgatório, conforme a crença católica. Os nomes registrados nos "libri memoriales" são frequentemente

importante de manter viva a memória dos falecidos e de consagrar aqueles que deveriam ser lembrados e celebrados. Esta prática refletia a crença de que as almas dos falecidos podiam ser ajudadas através das orações e da intercessão da comunidade cristã. Era uma expressão tangível da responsabilidade dos vivos em garantir o descanso e a redenção das almas dos mortos.

A noção de memória dos mortos desempenhou um papel fundamental nas atitudes em relação à morte na sociedade medieval. Essa prática litúrgica tinha um calendário específico que simbolizava o compromisso contínuo da comunidade com a memória dos mortos. Como Schmitt (1994), menciona, essa consagração da memória era realizada através de missas em datas distintas após o falecimento: três dias, sete dias, um mês e, finalmente, no aniversário da morte.

Além disso, a introdução desta prática também tinha uma dimensão social, uma vez que as famílias e comunidades se uniam em torno dessas celebrações. Era uma maneira de solidificar laços comunitários e expressar solidariedade em momentos de luto. Portanto, a continuação desse processo envolveria não apenas a realização das missas programadas, mas também a participação ativa da comunidade na preservação da memória dos falecidos e na expressão de sua devoção religiosa.

A memória e os atos de rememorar tem uma familiaridade distinta com a morte. Podemos compreender a partir de Ferreira (2022), que a definição da memória pode ser encontrada na capacidade que os indivíduos humanos têm de organizar e preservar informações, sentimentos e sensibilidades sobre o passado. Seja em uma perspectiva individual ou coletiva, a memória resguarda o processo de equilíbrio na presentificação do passado.

Segundo esta perspectiva, na reflexão sobre a memória daqueles que já se foram, temos um risco de entendimento. Schmitt (1994), traça o objetivo dessa memória como ato de estabelecer um progressivo distanciamento entre vivos e mortos, seja a partir do sufrágio para diminuir a estadia da alma no purgatório ou pelo anonimato de maior parte das sepulturas nos cemitérios, que constantemente eram arados e esvaziados para serem reutilizados.

---

lembrados durante as celebrações litúrgicas, especialmente durante as Missas pelos Fiéis Defuntos, realizadas em datas como o Dia de Finados. Esses registros são uma expressão da comunhão dos santos na Igreja Católica, onde os vivos intercedem pelas almas dos falecidos, buscando sua purificação e redenção. Cf. Schmitt (1994).

Nesse sentido, observamos uma utilização da memória como uma estratégia para o esquecimento. Isso considerando que “o entendimento da nossa sociedade a respeito da morte não se resume a morte do corpo físico” (Ferreira, 2022, p. 195). Temos o vínculo afetivo que remete a continuidade dos mortos naqueles que ainda vivem. Há, nesta ocasião, uma expectativa de sobrevivência pela conservação da memória. Porém, o trato póstumo possuía sinais ambíguos, pois esta memória fora dada como uma memória coletiva, sendo um artifício social de esquecimento.

Tinha por função "esfriar" a memória sob o pretexto de mantê-la, apaziguar a lembrança dolorosa do defunto até que se esfumasse. Técnica classificatória, ela punha os mortos em seu lugar de mortos, para que os vivos, se porventura se lembrassem de seu nome, pudessem fazê-lo sem temor nem paixão. (Schmitt, 1994, p. 16)

Este “esfriamento” dado pela memória, manifesta sua ambiguidade em via de mão dupla. Se por um lado temos, segundo Ferreira (2022), a memória como uma poderosa operação que permite aos indivíduos transcenderem as limitações impostas pelo tempo e pela morte. Através do ato de recordar, celebrar e manter vivas as memórias dos que já se foram, as pessoas podem preservar uma conexão emocional e espiritual com aqueles que partiram. No outro, temos o entendimento que ao passo que o fenômeno da memória seja um aspecto da psique humana, deste modo, individual, sua articulação se dá pelo conjunto de influências socialmente estabelecidas. Desta forma, “a memória da morte naturalmente vai ficando mais fraca conforme o tempo passa e os vínculos com sua comunidade se afrouxam” (Ferreira, 2022, p. 196).

Como dito anteriormente, a memória não é uma experiência puramente individual, ela está intrinsecamente ligada ao contexto social. As lembranças e as práticas de memória são influenciadas pelas normas e tradições da comunidade em que vivemos. À medida que o tempo passa e os laços com a comunidade enfraquecem, a memória da morte ou dos mortos pode, de fato, enfraquecer. Isso ocorre porque a memória é alimentada pela interação social e pela partilha de histórias e lembranças com outros membros da comunidade.

Essa ambiguidade entre a memória individual e a memória coletiva revela como a relação entre os vivos e os mortos está em transformação. À medida que as sociedades mudam e as comunidades se transformam, a forma como recordamos e honramos aqueles que partiram também pode mudar. No entanto, a capacidade de lembrar e celebrar as vidas daqueles que já se foram continua a ser uma parte

importante da experiência humana, permitindo-nos, de certa forma, transcender a finitude de nossas vidas individuais e manter uma conexão duradoura com nossa história e identidade.

Outra questão fundamental sobre a relação com os fantasmas, se encontra no surgimento do purgatório. Esta percepção, segundo Schmitt (1994), está relacionada com a construção de uma influência moral do cristianismo em relação a noção de pecado, salvação e penitências. O autor destaca que o conjunto de transformações ao final do século XII, resulta no surgimento deste terceiro lugar intermediário entre o céu e o inferno. Conformando um espaço distinto de relatos dos fantasmas sobre o por vir.

Os mortos voltam de três lugares diferentes, de agora em diante claramente distintos na geografia do além: o paraíso, o inferno e, na grande maioria dos relatos, o purgatório. A preponderância das almas do purgatório explica-se por sua condição transitória e pelas funções de suas aparições: elas não visam apenas a informar os vivos sobre as realidades do além, a anunciá-lhes a iminência de seu trespasse ou a preveni-los contra os castigos do além. (Schmitt, 1994, p. 228)

Conformando esta visão, Le Goff (2017) pontua sobre este momento histórico quando a projeção do purgatório ganhou notoriedade na sociedade medieval. O mesmo argumenta que purgatório não era uma doutrina prontamente estabelecida na Igreja primitiva, mas sim uma ideia que se desenvolveu ao longo do tempo. Sustentando a ideia que o surgimento de purgatório teve suas raízes em várias influências, incluindo a tradição judaica, as práticas cristãs primitivas de orações pelos mortos e as ideias dos pais da Igreja.

Desde os primeiros séculos do cristianismo, os cristãos já estavam orando pelos falecidos, acreditando que essas preces poderiam de alguma forma beneficiar as almas após a morte. No entanto, foi durante a Idade Média que a ideia do purgatório começou a se solidificar. Le Goff (2017), destaca que a partir do século XII, houve um interesse crescente na discussão e na definição do purgatório como um estado ou lugar de purificação das almas após a morte. Isso se deu em parte devido à influência de pensadores como Santo Agostinho e Gregório o Grande, que discutiram temas relacionados à purificação após a morte.

A contribuição de Gregório o Grande à doutrina do purgatório é tripla. Nas *Moralia in Job*, fornece alguns esclarecimentos sobre a geografia do além. Nos *Dialogi*, mesmo trazendo algumas indicações doutrinárias, narra sobretudo historietas que apresentam mortos que estão em purgação antes do juízo

final. Por fim, a história do rei godo Teodorico levado ao inferno, ainda que não fale de um lugar “purgatório”, poderá ser mais tarde considerada como uma peça antiga do dossiê sobre a localização terrestre do purgatório. (Le Goff, 2017, p. 115).

Aqui a importância de Agostinho vem primeiro de seu vocabulário que por muito tempo irá se impor na Idade Média. Três palavras são essenciais: os adjetivos *purgatorius*, *temporarius* ou *temporalis e transitorius*. *Purgatorius*, que prefiro traduzir por *purgatório* (adjetivo) em vez de purificador, demasiado preciso para o pensamento de Agostinho, encontra-se justaposto a *poena purgatoriae*: as penas purgatórias (*Cidade de Deus*, XXI, XIII e XVI), *tormenta purgatoria*, tormentos purgatórios (*Cidade de Deus*, XXI, XVI) e, sobretudo, *ignis purgatorius*: fogo purgatório (*Enchiridion*, 69). *Temporarius* se encontra, por exemplo, na expressão *poenae temporariae*, penas temporárias, opostas a *poenae sempiternae*, penas eternas (*Cidade de Deus*, XXI, XIII). *Poenae temporales* se encontra na edição de Erasmo da *Cidade de Deus* (XXI, XXIV) (Le Goff, 2017, p. 90-91).

Gregório o Grande, enfatizou a ideia de que as almas após a morte poderiam passar por um processo de purificação. Ele acreditava que, para alcançar a plenitude da comunhão com Deus, as almas precisavam ser purificadas dos pecados veniais e das imperfeições que ainda carregavam após a morte. Para tal, Le Goff (2017), explica que a Igreja promoveu a prática de orações e missas em benefício das almas dos falecidos. Ele via essas intercessões como uma maneira de acelerar o processo de purificação das almas no além. Essa ênfase nas orações e nas missas pelos mortos refletia a crença de que as almas podiam ser ajudadas pelos vivos em sua jornada rumo à salvação.

Em outra instância, Le Goff (2017), demonstra também contribuições significativas de Gregório para a liturgia cristã. Ele introduziu elementos nas liturgias das missas que eram destinados a beneficiar as almas dos falecidos. Essas práticas litúrgicas ajudaram a solidificar a crença na existência de um estado intermediário de purificação após a morte. “Reencontra-se essa preocupação na liturgia, mas o que se pede para os defuntos é, se não o paraíso imediatamente, pelo menos a espera tranquila e a promessa da vida futura”. (Le Goff, 2017, p. 158).

No que diz respeito a Santo Agostinho, Le Goff (2017) descreve sua contribuição para a compreensão medieval do purgatório a partir da crença que enfatiza a necessidade de purificação das almas após a morte. Ele acreditava que, mesmo após a conversão e o perdão dos pecados, as almas podiam carregar consigo manchas ou imperfeições que precisavam ser purificadas antes de entrarem na



presença de Deus. Esse ensinamento sinalizou a ideia de um estado intermediário de purificação após a morte.

Embora Santo Agostinho não tenha usado explicitamente o termo "purgatório," ele falava de uma "purgação pelo fogo" que as almas poderiam enfrentar após a morte. Essa purgação, segundo esta crença, seria dolorosa, mas também restauradora, preparando as almas para a visão beatífica de Deus. Essa noção de purgação pelo fogo influenciou a compreensão posterior do purgatório. "Agostinho vai afirmar que existem sim dois fogos, um fogo eterno destinado aos danados, para os quais todo sufrágio é inútil; fogo sobre o qual insiste vigorosamente, e um fogo purgatório sobre o qual é mais hesitante". (Le Goff, 2017, p. 96).

Agostinho também defendia a prática de orações pelos mortos. Ele acreditava que as orações dos vivos poderiam ajudar as almas dos falecidos em seu processo de purificação após a morte. Esse ensinamento sobre as intercessões pelos mortos se tornou uma parte importante da crença no purgatório, com a ideia de que as almas podiam ser auxiliadas pelos vivos. Apesar do discurso do cristianismo sobre a definição do lugar dos mortos ser objetivo ao dizer que o caminho para o além tem como destino final o inferno ou paraíso. Neste sentido, Le Goff (2017), destaca que o intervalo entre a morte e ressurreição, a doutrina não está bem definida. No início do século XII, a postura da Igreja em relação aos mortos, conforme revelada nos documentos escritos por clérigos da época, pode ser resumida de forma direta.

Após o Juízo Final, a eternidade será caracterizada pela existência de dois grupos distintos de pessoas - os eleitos e os condenados. O destino desses indivíduos será, fundamentalmente, determinado por suas ações durante a vida terrena: a fé e as boas obras levarão à salvação, enquanto a impiedade e os pecados graves conduzirão à perdição no inferno. Porém, Le Goff (2017), explica que há uma segunda via de entendimento, no qual a partir das contribuições de Santo Agostinho, existe um "lugar" de provação antes de ir para o paraíso para aqueles que não são totalmente bons.

Quem merecerá sofrer este exame que, por mais doloroso que seja, é uma garantia de salvação? Desde Agostinho e Gregório o Grande, sabe-se que só os mortos que devem expiar apenas pecados leves ou que antes de morrer se arrependeram sem ter tido o tempo de fazer penitência na terra e que, de todo modo, tiveram uma vida bastante digna e suficientemente marcada pelas boas obras merecerão esta "repescagem". (Le Goff, 2017, p.173)

A natureza do purgatório, neste sentido, pode ser entendida como um estado ou lugar onde as almas passam por purificação após a morte, antes de alcançarem o céu. Ele é visto como um estado transitório de sofrimento e expiação, onde as almas são purificadas de seus pecados não expiados e imperfeições. O purgatório, então, é um lugar de esperança, pois as almas que estão lá têm a garantia de um dia alcançar a salvação, “pois aqueles que ali estão sabem que não estão no inferno”. (Le Goff, 2017, p. 340).

A partir desse momento, todo cristão poderia esperar a salvação, contudo, sujeito à condição de enfrentar punições corretivas após a morte. A duração e a intensidade dessas punições dependiam, por um lado, das ações pessoais do indivíduo (seus atos bons e maus e seu arrependimento no momento da morte) e, por outro lado, das intercessões (missas, orações e doações) realizadas por seus parentes e amigos com o objetivo de garantir sua redenção. “No purgatório, as almas experimentam um alívio progressivo, apressado pelas preces, esmolas, missas dos vivos e também pela aspersão de água benta”. (Schmitt, 1994, p.164).

No purgatório, as almas eram submetidas a um processo de purificação gradual, no qual experimentavam um alívio progressivo. Esse alívio era apressado pelas preces, esmolas e missas oferecidas pelos vivos em benefício das almas dos falecidos. Os sufrágios e aspersão de água benta também desempenhava um papel nesse processo. O objetivo era aliviar o sofrimento das almas e acelerar sua purificação, permitindo que elas alcançassem finalmente a salvação.

Os sufrágios da Igreja valem não para obter a vida eterna, mas para ser libertado da pena, quer se trate de uma mitigação da pena ou de uma libertação mais rápida. Existem quatro tipos de sufrágios: a prece, o jejum, a esmola e o sacramento do altar (missa). Esses sufrágios não podem beneficiar senão aqueles que neste mundo mereceram poder aproveitá-los depois de sua morte. (Le Goff, 2017, p. 340).

Essa crença era uma expressão da importância da comunidade cristã e da solidariedade entre os membros da Igreja, que podiam influenciar o destino das almas dos falecidos por meio de suas ações e orações. Isso refletia a complexidade das crenças e práticas religiosas da Idade Média em relação à vida após a morte e à busca da salvação. Portanto, a crença no purgatório não surgiu de forma súbita, mas sim como resultado de um processo gradual de desenvolvimento teológico, cultural e

litúrgico ao longo da Idade Média. Ela marcou um avanço na compreensão cristã da vida após a morte e na busca pela purificação das almas.

### **2.3 A Mdiatização da Morte: Impactos e Considerações no Espaço Escolar**

Por que deveríamos pensar a morte no espaço escolar? Essa pergunta nos faz refletir principalmente pela ausência de um lugar de importância na sociedade. Entendendo a escola como um ambiente que concilia, reorganiza e transforma valores da sociedade, as narrativas sobre a morte também adentram esse espaço. Então, ao passo que ela não tem sido socialmente pensada, temos conseqüentemente muitas dificuldades de problematizar essa temática na sala de aula (Rodríguez, 2010). Tratar sobre a morte desperta emoções sensíveis pela banalização que foi dada ao seu respeito, pela angústia da incerteza que se traduz pelo não entendimento do que ela de fato possa significar. Neste sentido, como poderíamos avaliar uma educação para a morte e de que forma seria relevante tratar sobre esse assunto na escola?

Segundo Fronza *et al.* (2015), alguns problemas comuns em crianças e adolescentes que passam pela experiência da perda são a falta de interesse nas aulas, mudanças comportamentais, isolamento e baixo rendimento. Algumas evidências como esta dialogam com uma série de receios, tanto da escola, quanto da sociedade em dialogar este tema com os estudantes. Desta forma, “quando a comunicação é falha e a curiosidade da criança sobre a morte, reprimida, é frequente que, numa ocasião de perda, esta criança apresente distúrbios psíquicos, como fobias e problemas de aprendizagem” (Fronza *et al.*, 2015, p. 52). Dentre as questões sociais e de humanidades que são trabalhadas na escola, principalmente no ensino de história, é necessário destacar que a morte não deve ser minimizada ou equivocadamente tratada como um tabu. Afinal, compreender a morte é parte integrante da compreensão da vida, e é através da educação para a vida que podemos decifrar os significados desse processo, elaborando-o de maneira mais natural e consciente. Nesse contexto, a temática do luto não pode ser negligenciada pela instituição escolar.

A presença da morte é uma realidade incontestável neste mundo, no entanto, notamos que ainda é escassamente abordada nos diálogos familiares e escolares. A

escola, como um espaço onde crianças e adolescentes dedicam uma significativa parcela de seu tempo, assume um papel como o ambiente propício para a expressão de suas angústias, dúvidas e temores. Ao reconhecermos a naturalidade da morte como parte intrínseca da existência, é fundamental que a escola se torne um local propício para a discussão aberta e construtiva sobre o tema. O diálogo acerca da morte, quando incorporado ao contexto educacional, proporciona um espaço seguro para que os estudantes expressem suas inquietações e busquem compreender melhor esse aspecto inevitável da vida. É essencial reconhecer a necessidade de uma abordagem educacional que contemple a morte, vivenciada tanto no ambiente familiar quanto no contexto escolar. Essa abordagem visa promover uma nova perspectiva diante do inevitável ciclo da vida, preparando as crianças e adolescentes para enfrentarem de maneira mais equilibrada e saudável os processos de morte e luto (Leite, 2015).

As crianças e adolescentes vivem ou viveram a experiência da perda de um ente querido e têm ou terão medo da própria morte ou da morte de alguém próximo. Se não houver espaços e canais de comunicação, como lidarão com seus sentimentos? Ao excluirmos as crianças desses eventos que incluem a morte, retiramos, ao mesmo tempo, suas possibilidades vitais de lidar com eles, a oportunidade delas expressarem o que sentem, pensam, refletem a partir da situação e seus possíveis caminhos para lidar com o sofrimento. As emoções que podem ser despertadas a partir da visita ao cemitério ou da participação num velório fazem parte da vida. Podemos sentir dor, desprezo, tristeza, revolta; assim como serenidade, solidariedade ou compaixão. A disponibilidade do adulto para enfrentar o imprevisível na sua relação com as crianças em situação nas quais a morte se faz presente é fundamental. (Rodriguez, 2010, p. 33).

A morte é um tema presente no nosso cotidiano e principalmente após o início da pandemia do COVID-19<sup>13</sup>, temos sido confrontados pela intensa mediatização ao seu respeito. Leal (2016), ao apresentar um estudo sobre as narrativas sobre a morte

---

<sup>13</sup> A relação da morte com a pandemia da COVID-19 foi complexa e abrangeu diversos aspectos. Em primeiro lugar, a pandemia causada pelo Corona vírus resultou em um número significativo de mortes em todo o mundo devido às complicações respiratórias e outras condições relacionadas à doença. Isso sobrecarregou sistemas de saúde, aumentou a mortalidade e deixou um impacto devastador em famílias e comunidades. Além disso, a pandemia gerou uma série de desafios adicionais relacionados à morte, como restrições em cerimônias funerárias e rituais de despedida devido às medidas de distanciamento social, afetando o processo de luto e a capacidade das pessoas de se despedirem de seus entes queridos adequadamente. Também ampliou o medo e a ansiedade em relação à morte e ao morrer, especialmente para os grupos de risco e aqueles que estavam diretamente envolvidos no enfrentamento da doença, como profissionais de saúde. Por fim, a pandemia tem provocado reflexões mais amplas sobre a morte e a mortalidade na sociedade, incentivando discussões sobre a preparação para o fim da vida, cuidados paliativos, questões éticas em torno do tratamento de pacientes graves e a importância de abordar questões de saúde pública de forma mais eficaz para evitar perdas futuras. Em suma, a pandemia COVID-19 colocou a morte no centro das atenções, destacando sua complexidade e urgência em vários aspectos da vida contemporânea.

no jornalismo brasileiro, introduz uma importante percepção sobre o impacto dessas notícias na construção do imaginário social. Contrariando a ideia de que a morte não possuiria um valor-notícia, pela construção histórica e cultural de afastamento da mesma, pesquisas recentes apontam não apenas uma espécie de “fetichismo” sobre notícias trágicas e violentas, como também discutem sua disseminação a partir de uma ambiguidade característica. No primeiro exemplo, temos uma relevância de notícias sobre a morte a partir de grandes acontecimentos, sejam eles oriundos de desastres naturais, questões geopolíticas ou falecimento de figuras públicas, como celebridades, justamente por sua capacidade de mobilização e larga comoção social (Leal, 2016).

Do outro lado, temos uma cobertura jornalística que foca de maneira mais regionalizada os acontecimentos que estão mais próximas da realidade dos espectadores. Casos policiais, tragédias locais e acontecimentos extraordinários são utilizados pelas mídias como agente de captação de audiência, pois tem em sua premissa o elemento disruptor da ordem social e do cotidiano. (Leal, 2016). Seguindo esta perspectiva, as novas formas de contato com a morte requerem novas leituras sobre a morte natural. Segundo Carvalho (2016), o processo de desnaturalização da *causa mortis*<sup>14</sup>, pelo impacto de sua midiaticização, descaracteriza a ideia da morte como um estágio a ser percorrido de forma linear durante a vida. Embora a incerteza e imprevisibilidade sejam signos característicos do morrer, a questão do que seria uma morte natural se torna cada vez mais complexa. “No entanto, tamanha exposição da morte pelas mídias parece não ter sido capaz de nos levar ao fim do estranhamento diante dela, que continua a manter alguns de seus mais resistentes tabus”. (Carvalho, 2016, p. 35)

O autor destaca ainda que embora a superexposição da morte demonstre que a mesma não é discutida satisfatoriamente, gerando um certo paradoxo, isso levanta um questionamento: se vivemos em uma sociedade que cotidianamente reproduz imagens e discursos sobre a morte e o morrer, por que ela não possui uma posição

---

<sup>14</sup> A expressão "causa mortis" é uma locução latina que significa "causa da morte". Refere-se ao fator ou condição que leva diretamente ao falecimento de um indivíduo. Essa causa pode variar amplamente e incluir uma série de condições médicas, doenças, acidentes ou eventos traumáticos. Determinar a causa mortis é uma parte essencial do processo de investigação de mortes, sendo realizada por médicos legistas, patologistas ou outros profissionais de saúde forense. Identificar com precisão a causa mortis é importante tanto para fins legais quanto para compreender os padrões de saúde e as tendências de mortalidade em uma população.

de destaque? Essa reflexão sobre a morte midiática pode ser compreendida pela maneira banal com que é tratada. Conforme destacado por Carvalho (2016) e Leal (2012), a morte é velada nos noticiários de forma a apenas demonstrar superficialmente dados estatísticos e limitando a informar de maneira superficial os locais e circunstâncias do acontecimento. Neste sentido, o interesse está muito mais voltado na causa da morte, objeto esse que pode ou não ser objeto de visibilidade na mídia, pouco se preocupa em nomear os mortos ou discutir suas razões e sentidos sociais, gerando um duplo efeito de visibilidade e invisibilidade. Seguindo esta linha tênue, Bruno Souza Leal apresenta uma síntese a partir de diversos estudos nos quais constata algumas características a este respeito:

- as narrativas jornalísticas sobre a morte, detêm-se, de fato, sobre aspectos da vida de quem morre e/ou as circunstâncias do morrer. Essas “narrativas da morte”, assim, menos que tornar visível, promovem a invisibilidade desse acontecimento fundamental;
- que, no fluxo regular de notícias, no ritmo das diferentes mídias informativas, a morte perde visibilidade em detrimento de outros aspectos que compõem a narrativa noticiosa, sendo inclusive difícil apreender o “acontecimento primeiro” que seria a base da história contada;
- que a morte noticiada se integra a uma vasta e difusa rede intertextual, sincrônica e diacronicamente constituída, de notícias semelhantes e na qual se articulam os repertórios de formas e modos de saber das mídias informativas, dos seus consumidores e mesmo das demais instituições responsáveis pela “construção social da realidade”;
- que, sejam “pequenos” ou “grandes” eventos, nessa rede intertextual, essas narrativas noticiosas se integram, de modos bastante diversos, às outras narrativas construídas por variados agentes sociais, sejam ele indivíduos, grupos, coletivos e/ou instituições. Em todos os casos, a notícia mantém seu caráter polissêmico e fabular, podendo ser vista como um fragmento aberto ao “encaixe” a outras histórias, sobre diferentes temas e assuntos. (Leal, 2016, p. 22).

Conforme o autor, ao passo que se noticia a morte, fala-se concomitantemente da vida e diversos outros assuntos. O entendimento ao seu respeito constrói então esse duplo sentido a partir de uma disseminação ofuscada, parcial e limitada. “Em outras palavras, é como se a morte, no noticiário, não fosse apresentada em termos de uma oposição entre longe e perto, presença e ausência, para, numa relação ambivalente, complementar, se configurada como simultaneamente próxima e distante, visível e invisível”. (Leal, 2016, p. 23). Nesse contexto, surge a indagação sobre o motivo pelo qual as imagens e notícias relacionadas à morte são tão amplamente veiculadas nos meios de comunicação. Chareaudeau (2006) propõe uma análise que destaca que a realidade em si não é intrinsecamente dramática, mas sim a maneira como essa realidade é apresentada e mediada pela mídia, especialmente

através de descrições que conferem um caráter dramático aos eventos. O autor salienta que a midiáticação, ou seja, a transformação dos eventos em narrativas midiáticas, é o que confere a dramaticidade, moldando a percepção pública da realidade.

Nesse sentido, a presença recorrente de grandes catástrofes e eventos relacionados à morte na mídia não representa uma mera reprodução objetiva da realidade, mas sim uma forma de filtragem que influencia a maneira como percebemos o mundo ao nosso redor. O que se torna palpável, muitas vezes, é apenas a versão mediada e, por vezes, sensacionalizada dos acontecimentos, moldando a compreensão coletiva da realidade. A partir do discurso da mídia segundo Chareau (2006), entendemos que, ao sermos expostos repetidamente à morte alheia através dos meios de comunicação, somos levados a pensar de forma banal ao seu respeito. “A banalização por repetição faz com que uma manchete de morte seja encarada como natural e parte do cotidiano”. (Portari, 2009, p. 45).

Podemos constatar desta forma que as notícias sobre a morte rompem a dinâmica do cotidiano, pelo fato que o seu valor-notícia estaria essencialmente vinculado aos acontecimentos de tragédia e violência. (Portari, 2016). Em pesquisas desenvolvidas na última década (Portari, 2009, 2016; Tavares, 2012; Vaz, 2012), identificamos uma desafiadora dinâmica em relação ao entendimento reflexivo acerca da morte. Nota-se que a constante e rotineira reprodução desse tema tem o efeito de desconstruir sua significância, conferindo-lhe um valor distinto. A morte, quando incessantemente reproduzida, transforma-se em um evento comum e perpetuamente distante, pois é percebida como a morte dos outros. Essa abordagem sistemática contribui para a criação de uma espécie de enclave psicológico, onde o indivíduo se isola em relação ao fardo de refletir sobre sua própria finitude.

A repetição constante da morte nos diversos meios de comunicação e contextos sociais desencadeia uma familiaridade superficial com o tema, resultando em uma percepção que a coloca em um plano distante e despersonalizado. A morte dos outros, ao ser constantemente testemunhada de maneira mediada, cria uma barreira psicológica que sugere que a finitude é algo que ocorre exclusivamente fora do âmbito pessoal. Esse enclausuramento psicológico oferece uma sensação de proteção, construindo a ilusão de que a morte é um fenômeno situado em um horizonte longínquo, incapaz de impactar diretamente o indivíduo. Ao externalizar a

morte como um evento que pertence apenas aos outros, cria-se uma barreira de segurança emocional, evitando, assim, a confrontação direta com a própria vulnerabilidade e mortalidade.

O entendimento simplificado que a midiática da morte causa, em grande medida também é constituído pela banalização da violência. Neste sentido, segundo Portari (2009), ao passo que atos de violência são sistematicamente reproduzidos nos meios de notícia, faz com que ela aglutine junto a sociedade a sua presença como aspecto natural. Temos desta forma, violência/morte como representações que recriam seus significados na medida em que são consumidos na mídia. “Assassinatos, estupros, tentativas de homicídio, roubos à mão armada, entre tantas outras formas de apresentações do trágico no cotidiano são atualizadas diariamente pela mídia”. (Portari, 2016, p. 92). Se a exploração do trágico possui um valor-notícia, a construção dos seus discursos de “sensação”, são facilmente assimilados, conforme Portari (2016), as narrativas em formato de *fait-drivers*<sup>15</sup>, tem como característica o fato que não é necessário ter um conhecimento prévio sobre o assunto, a própria informação narrada possui em si todo o conteúdo necessário para o seu saber.

Neste contexto, temos um quadro já anunciado de repetição de tema e manchetes. Isso, inevitavelmente, nos leva a tocar em outro ponto ocasionado pela espetacularização da violência: a banalização desta. Destacamos, aqui, como as mídias trabalham para fazer um espetáculo à parte das notícias que tenham violência em seu cerne. O outro lado dessa moeda é a perda do sentido devido à repetição incessante das mesmas imagens e assuntos em diversos jornais. Temos aí uma banalização de sentidos, de formas e da sensibilidade do leitor. Este passa a não dar mais importância com as mortes alheias, tendo aquilo como apenas mais uma parte do cardápio de notícias midiáticas servidas diariamente a ele. (Portari, 2009, p. 44).

O rápido processo de assimilação dos discursos midiáticos desencadeia a espetacularização da morte e da violência. A capacidade universal de interpretar as imagens veiculadas pela mídia, sem a necessidade de reflexão prévia, contribui para a disseminação de uma compreensão distorcida do fenômeno da morte. (Vaz, 2012). A banalização não se limita à narrativa da morte e do morrer, mas se estende à própria

---

<sup>15</sup> "Fait-divers" é uma expressão francesa que se refere a notícias de eventos do dia a dia, geralmente de natureza sensacionalista ou curiosa, mas que não são consideradas de grande relevância ou importância jornalística. São acontecimentos locais, pequenos incidentes ou histórias de interesse humano que são relatadas pela mídia, muitas vezes para entreter ou atrair a atenção do público, mas que não têm um impacto significativo na sociedade em geral. Essas notícias costumam ser encontradas em seções específicas de jornais ou sites, dedicadas a fatos curiosos, eventos incomuns ou acontecimentos pitorescos. Cf. Portari (2016).



vida, transformando o trágico em uma atração. “Nesse último caso, a intenção primeira é a do espetáculo para atender à demanda do público de modo a dissimular a compreensão da realidade. (Portari, 2016, p. 102). A espetacularização da morte, impulsionada pela mídia, pode ser considerada uma consequência da acessibilidade imediata e indiscriminada das imagens e narrativas relacionadas à morte. Vaz (2012) destaca que a facilidade com que essas representações são consumidas tende a desencadear uma absorção superficial e desprovida de uma reflexão mais profunda.

Essa tendência, por sua vez, gera uma compreensão deturpada da morte, relegando-a a um papel de entretenimento ou espetáculo, em detrimento de sua verdadeira complexidade e significado. A morte é assim dissociada de sua profundidade existencial, transformando-se em um elemento explorado pelo sensacionalismo midiático. A banalização não se restringe apenas à morte; ela se estende à própria vida, pois o trágico assume um caráter atrativo. A sociedade, ao ser bombardeada por uma constante exposição a narrativas sensacionalistas, pode começar a encarar o sofrimento alheio como um espetáculo passageiro, perdendo de vista a empatia e a compaixão essenciais para uma compreensão humanizada do fenômeno da morte.

Diante desse cenário, é urgente repensar a maneira como consumimos e interpretamos as representações da morte e principalmente como esses entendimentos chegam até o espaço escolar. Apesar de a morte ser tradicionalmente associada a espaços específicos, a exemplo de cemitérios e rituais funerários, é crucial problematizar a presença desse tema em contextos não naturalmente correlacionados, como é o caso da escola. A presença da morte nas instituições educacionais se manifesta de maneiras diversas, desde os discursos sociais que a permeiam até questões mais complexas, como os diferentes modos de enfrentar situações de ideação suicida. A escola, enquanto ambiente de aprendizado e formação, não pode ignorar a complexidade desse fenômeno que de muitas formas, transcende os limites da sala de aula.

A partir de dados coletados entre 2012 e 2021 do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM)<sup>16</sup>, do Ministério da Saúde do Brasil, temos um percentual de suicídios na faixa etária entre 10 e 19 anos de aproximadamente mil casos anualmente.

---

<sup>16</sup>Disponível em:

[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/sbp/2023/setembro/29/Suicidio2012a2021\\_image.jpg](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/sbp/2023/setembro/29/Suicidio2012a2021_image.jpg).

Acesso em: 04/12/2023.

Conforme análise da Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), na referida data, cerca de 10 mil óbitos foram registrados a partir de lesões auto infligidas. Esses índices demonstram uma fragilidade na forma com que a sociedade tende a lidar com jovens e adolescentes que demonstram ideação suicida. Em estudo recente, a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2023)<sup>17</sup>, demonstra que de um modo geral, o fenômeno vivenciou um aumento absoluto em todo o Brasil. No referido levantamento, podemos constatar um percentual de 6.801 casos (68,32%), em homens e 3.153 (31,68%) entre mulheres, os óbitos registrados são 8.391 (84,29%) entre adolescentes de 15 a 19 anos e 1.563 (15,71%) na faixa etária entre 10 e 14 anos.

O Boletim Epidemiológico (2021)<sup>18</sup>, apontou no período entre 2010 e 2019 no Brasil um incremento na taxa de suicídios entre adolescente que chega a marca de 81% no período. O aumento registrado que contava com 606 óbitos em um percentual de 3,5 mortes para cada 100 mil adolescentes, passa para 1.022 óbitos em uma taxa de 6,4 para cada 100 mil adolescentes. O expressivo dado levanta a necessidade de pensar atitudes de mudança e conscientização, visto que o suicídio é um problema de saúde pública e quando ocorrido entre jovens em idade escolar precisa ser melhor compreendido. A adolescência é marcada como o início da fase adulta e marcada por uma certa fragilidade, pois é um estágio de transição pessoal e construção de identidade. A escola enquanto agente socializador e de formação, tem um papel essencial neste contexto. Pelo fato do ambiente escolar ser um espaço em que os estudantes passam boa parte do seu dia, pode ser mais fácil identificar certas atitudes de ideação suicida.

Segundo a SBP (2023), não existe uma razão específica para identificar essas aspirações, o que há de fato, são uma multiplicidade de causas, como traumas, violência, abusos psicológicos, problemas familiares que geram sofrimento psíquico e consequentemente podem levar à ideação suicida. Conforme Brito *et al.* (2020), o comportamento suicida é caracterizado por qualquer ato em que um indivíduo inflige lesões a si mesmo, independentemente do grau de intenção letal ou do motivo subjacente desse ato. Este fenômeno é intrinsecamente complexo, desprovido de

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/setembro-amarelo-a-cada-ano-mil-jovens-brasileiros-tiram-a-propria-vida-alerta-sociedade-de-pediatria>. Acesso em 04/12/2023.

<sup>18</sup> Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_33\\_final.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf/view). Acesso em: 04/12/2023.

uma única causa, sendo influenciado por uma variedade de fatores que operam em diversos contextos, individual, familiar e social.

Em estudo publicado sobre ideação suicida em adolescentes, Souza et al. (2020), observa que sua maior prevalência pode ser identificada entre adolescentes que possuem problemas familiares, especificamente em situações que os mesmos não residem com os pais. Embora as causas para esse afastamento sejam provenientes de diversos motivos, é notório que a falta de afeto, sensibilidades e comunicação difícil no contexto familiar servem como ponta de partida para sentimentos de inseguranças e abandono. A ausência da família no contexto de formação do adolescente é um forte implemento a depressão e conseqüentemente o desenvolvimento de comportamentos suicidas, pois “O seu espectro varia desde a ideação, que pode ser comunicada por meios verbais e não verbais, ao planejamento, a tentativa de suicídio e, por fim, o suicídio”. (Brito et al, 2020, p. 2). Para tal, a Organização Mundial da Saúde (OMS), publicou por meio de uma cartilha destinada aos professores e trabalhadores em educação, alguns sinais que podem ser observados nos estudantes:

Expressar pensamentos, sentimentos ou planos sobre acabar com a vida, inclusive por meio de histórias ou imagens; uma mudança repentina ou dramática no desempenho acadêmico; alterações de humor, por exemplo, chorar regularmente, chorar ou demonstrar sofrimento emocional grave; expressar desesperança em relação ao futuro; alterações no comportamento, tais como afastamento dos outros, perda de interesse nas atividades de que normalmente gostam ou aumento da raiva, hostilidade, agitação, irritabilidade ou impulsividade; comportamento perturbador, incluindo conflito com outros alunos ou funcionários da escola; aumento de faltas à escola ou dificuldade de concentração durante as aulas; uso de álcool ou drogas; e/ou intimidação ou ruptura de relacionamentos com colegas.<sup>19</sup> (World Health Organization, 2023, p. 1, tradução nossa).

O período da adolescência é singularmente desafiador, pois os jovens enfrentam não apenas alterações físicas consideráveis, mas também buscam compreender e integrar novos aspectos de sua identidade, enquanto lidam com as expectativas sociais e familiares. Esses desafios podem intensificar os sentimentos de isolamento, desesperança e desamparo, contribuindo para a vulnerabilidade ao surgimento de problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão. O incremento na ocorrência do comportamento suicida durante a adolescência pode ser compreendido à luz do fato de que essa fase é caracterizada por conflitos

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.who.int/multi-media/details/preventing-suicide--information-for-teachers-and-other-people-working-in-schools>. Acesso em: 04/12/2023.

interpessoais, mudanças significativas e transformações tanto físicas quanto socioculturais. Essas dinâmicas da adolescência propiciam o surgimento de níveis elevados de ansiedade e depressão, que emergem como os principais fatores de risco para o comportamento suicida (Brito *et al*, 2020). Diante este cenário, “os cuidados parentais são a base para o bom desenvolvimento social e mental do adolescente” (Souza *et al*, 2020, p. 7). Isso reflete a necessidade pública e social de refletir e concretizar políticas de amparo as questões que envolvem ideação suicida. Não se trata de um trabalho isolado, o aparato estatal, escola e comunidade devem participar ativamente neste processo, se trata de um direito e dever coletivo.

Neste sentido, segundo a Constituição Federal do Brasil, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Constituição, 1988, Art. 205). O ambiente escolar, como espaço fundamental de aprendizagem, tem a responsabilidade de cultivar condições que promovam a igualdade social e, assim, atuar como um agente de emancipação para os estudantes. Esse processo vai além das práticas pedagógicas, estendendo-se às experiências vivenciadas no dia a dia da escola. O desenvolvimento pessoal esperado ao longo dessa jornada educacional fundamenta-se no acolhimento e na participação ativa da comunidade escolar. Desta forma, “a escola deve ser compreendida pelos escolares como um local seguro e acolhedor, servindo como meio para o desenvolvimento social, cultural e cognitivo”. (Souza *et al*, 2020, p. 8).

Assim sendo, torna-se necessário estabelecer políticas que tenham como objetivo capacitar e educar os profissionais da educação, proporcionando-lhes as habilidades necessárias para a identificação precoce, a abordagem adequada de alunos em situação de crise e a prevenção dos sinais de risco associados ao comportamento suicida. Além disso, é fundamental habilitá-los a lidar com as incertezas e complexidades emocionais que podem surgir nos alunos após a ocorrência de incidentes desse tipo. (Brito *et al*, 2020). Contudo, é notável a presença de um silenciamento preocupante acerca da temática, assim como a minimização do problema no contexto escolar. O alto índice de suicídios de adolescentes em fase escolar indica a existência de lacunas no preparo, desconhecimento e insegurança por parte dos professores em relação à abordagem e ao manejo de adolescentes em

situação de risco, reforçando a fragilidade das iniciativas de prevenção desse problema no ambiente escolar.

Assim, a ausência de serviços de suporte em saúde mental nas escolas traz consigo a escassez de estratégias para o gerenciamento do comportamento suicida por parte dos professores, podendo ser explicado por medo, insegurança, negação, desconhecimento, o que faz com que eles encaminhem os adolescentes para os serviços especializados como forma de se livrar do “problema”, o que causa, por sua vez, a perda de oportunidade de intervenções dentro do contexto escolar e da criação de vínculo com o adolescente em risco. Embora o encaminhamento aos serviços especializados seja compreensível para assegurar o apoio mais apropriado, isso pode contribuir para que os alunos não queiram mais procurar ajuda no contexto escolar, além de contribuir para perpetuar a natureza invisível de tais comportamentos. (Brito et al, 2020, p. 6)

De maneira alguma, a escola deve ser um cenário onde os alunos se veem expostos a qualquer forma de violência, uma vez que isso pode resultar em situações estressantes, culminando em impactos que incluem até mesmo a contemplação de ideias suicidas, uma das consequências mais severas e traumáticas para um indivíduo. (Souza *et al*, 2020). É necessário reconhecer que a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos estudantes, indo além do ensino acadêmico para abranger aspectos emocionais e sociais. Portanto, a criação de um ambiente seguro, inclusivo e respeitoso é fundamental para garantir que a escola cumpra sua função de ser um catalisador positivo na vida dos alunos. O acolhimento não apenas mitigará os riscos de violência, mas também contribuirá para o fortalecimento do bem-estar emocional dos estudantes.

Para reverter esse cenário, é crucial promover uma mudança cultural que priorize a conscientização, a formação contínua dos profissionais da educação e a criação de um ambiente escolar mais receptivo e atento às questões relacionadas à saúde mental dos alunos. A implementação de programas de capacitação, protocolos de intervenção e o estabelecimento de canais de apoio e escuta ativa são passos fundamentais para fortalecer a capacidade das escolas em lidar proativamente com a prevenção do comportamento suicida, proporcionando um ambiente seguro e de suporte emocional aos estudantes.

Os resultados desse boletim reforçam a importância do suicídio como um problema de saúde pública crescente no Brasil, com destaque do tema nos grupos etários mais jovens. Ressalta-se, assim, a necessidade de capacitação das redes de atenção em saúde para o acolhimento e atenção em saúde mental na infância e na adolescência, bem como a necessidade de ações de educação e apoio socioemocional que favoreçam a construção de características de resiliência e as habilidades para lidar com frustrações e adversidades. (Boletim Epidemiológico, 2021, p. 8-9).

A participação ativa da comunidade escolar na promoção de um ambiente saudável pode envolver a implementação de programas de prevenção ao *bullying*, suporte psicológico, e a promoção de valores como empatia e respeito mútuo. Conforme síntese do Boletim Epidemiológico (2021), o suicídio se configura como a maior causa de óbitos entre adolescentes e jovens com idade entre 15 a 29 anos, a necessidade de um trabalho coletivo se torna essencial na reversão deste quadro. “É fundamental a divulgação e debate qualificado de informações acerca do assunto e elaboração de estratégias de prevenção que envolvam a família, alunos, professores e outros funcionários das escolas”. (Souza et al, 2020, p. 9). Ao adotar essa abordagem integral, a escola não apenas se torna um local propício para aquisição de conhecimento, mas também se estabelece como um espaço que nutre o crescimento emocional e social dos estudantes, minimizando potenciais fatores de risco e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Uma abordagem mais crítica e reflexiva se mostra essencial para trabalhar a profundidade e a seriedade inerentes ao tema da morte. Isso implica não apenas reconhecer sua presença, mas também compreender suas implicações sociais, psicológicas e éticas. Ao adotarmos essa perspectiva, podemos fomentar uma compreensão mais equilibrada e respeitosa da morte no âmbito escolar. Além disso, uma reflexão mais aprofundada possibilita a valorização mais genuína da vida e de sua intrincada complexidade. Ao abordar a morte de maneira consciente e sensível, a escola contribui não apenas para o enriquecimento do debate sobre o tema, mas também para o desenvolvimento de uma comunidade educacional mais solidária, capaz de lidar de maneira construtiva com as vicissitudes da existência humana. Dessa forma, promove-se não apenas a conscientização sobre a finitude, mas também a valorização plena da vida em toda a sua riqueza e diversidade.

#### **2.4 Compreendendo a Morte Através do Ensino de História: Desafios e Perspectivas**

A proposta em trabalhar os conteúdos sobre a morte e o morrer no ensino de história nasceu a partir de um questionamento que me fazia em relação aos novos significados que a temática tem vivenciado. Sua observação por vezes é negligenciada na sociedade e principalmente no espaço escolar. Por se tratar de uma

questão sensível, comumente é colocada em segunda instância. A morte possui várias facetas. Nossa sociedade aprendeu historicamente a associá-la como um sinônimo negativo, como uma polaridade antagônica a vida, e sua dimensão enquanto estágio da existência passou a ser silenciada e atribuída como sinal de derrota e fracasso.

Neste sentido, como podemos pensar uma prática dentro do ensino de história que possa ser convidativa, no sentido que a morte possa ser percebida e encarada com a consciência de sua importância para a vida? Não pretendemos aqui elaborar uma conduta moral sobre como lidar com a morte, mas sim oferecer caminhos para uma reflexão do que ela significa de maneira prática para a vida. Entendendo que o inevitável não deve ser temido, mas problematizado no sentido que projete de maneira objetiva a nossa posição no sentido da nossa existência e nas atitudes perante a morte.

O ensino de história tem um papel fundamental na formação dos indivíduos, pois permite que eles compreendam o mundo em que vivem e as relações sociais que o constituem. Através dos estudos históricos, os estudantes podem compreender como as sociedades se organizaram ao longo do tempo, como as relações de poder se estabeleceram e como as ideias e valores foram construídos e transformados. Além disso, o ensino de história permite que os estudantes desenvolvam habilidades de análise crítica, interpretação de fontes e argumentação, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Por fim, o ensino de história também tem um papel importante na construção da identidade dos indivíduos, pois permite que eles compreendam sua posição na sociedade e sua relação com o passado e o presente.

No conjunto de pressupostos que relaciona a construção do ensino de história, segundo Schimidt (2011), temos uma percepção abrangente de conhecimentos e constatações sobre a dinâmica e os objetivos do ensino de história. Essa perspectiva está intimamente ligada à formação da historiografia do Brasil, já que seu entendimento permeia o desenvolvimento do método, assim como as formas de escolarização estabelecidas ao longo do tempo.

Desta forma, o processo idealizador do esboço que conformou o entendimento do que é o ensino de história, se deu em marcha contínua de idealizações referenciais no qual objetivava o espaço escolar como centro de difusão de conhecimentos. A este

conjunto de conceitos, significados e reflexões, se dá o nome de escolarização social. (Schmidt, 2011). Neste contexto, uma perspectiva que possibilita um maior leque de interpretações, se dá pela cultura escolar, e esta é fundamental, pois permite uma melhor visualização das práticas que envolvem os processos educativos, bem como a reflexão dos sujeitos, espaços e condutas escolares.

Admite-se, ainda, a noção de cultura escolar como uma das categorias norteadoras para a análise da constituição da História enquanto um conhecimento escolarizado, pois, a cultura escolar pode ser considerada como um conjunto de teorias, ideias, princípios, rituais, hábitos e práticas, formas de fazer e de pensar, mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo sob a forma de tradições, regularidades e regras (Schmidt, 2011, p. 76)

A partir dos estudos de Rüsen (2010), podemos assimilar enquanto especificidade do ensino de história, um processo reflexivo que constitui um diálogo entre a categoria de cultura histórica e cultura escolar. Este mecanismo concilia a problemática de uma memória do espaço público a partir da ideia de que o conjunto de saberes produzidos no espaço escolar, estão relacionados a formação de peculiaridades originárias do ambiente educacional, como uma reflexão ética, política, cultural e estética.

O ensino da história desempenha um papel crucial na educação dos indivíduos, proporcionando-lhes uma compreensão profunda do mundo em que vivem e das complexas relações sociais que o moldaram ao longo do tempo (Rüsen, 2010). Por meio do ensino de história, os estudantes têm a oportunidade de investigar minuciosamente como as sociedades se organizaram ao longo do tempo, como se estabeleceram as dinâmicas de poder e como as ideias e valores foram forjados e remodelados.

Além disso, o ensino da história desafia os estudantes a desenvolverem habilidades críticas essenciais, como análise de fontes, interpretação de eventos históricos e construção de argumentos sólidos. Ao trabalhar com o conhecimento histórico em sua real complexidade, abrimos espaço para a construção do que Paulo Freire chamou de consciência crítica e consciência histórica em Rüsen, dada a multicausalidade e as contradições dentro dos temas a serem tratados na realidade. (Freitas e Oliveira, 2016).

Partindo do princípio de que pensar sobre morrer se tornou um termo interdito no mundo moderno, principalmente quando esta temática é proposta nos conteúdos



de história e de várias formas ignoradas ou tratada de maneira estática e distante da nossa realidade, podemos pensar que ela não faz parte do universo próprio dos estudantes. Segundo Teixeira (2006), sua negação é velada a partir da crença que crianças e adolescentes não seriam capazes de compreender suas representações e significados, sendo direcionado os diálogos com a morte apenas para o mundo dos adultos.

As mudanças que ocorrem no nosso período demonstram a necessidade de repensarmos nossas atitudes diante a morte, principalmente com os efeitos psicológicos e sociais que a pandemia da COVID-19 desencadeou. Uma nuvem de dúvidas e receios encobriu a sociedade e pairava um turbilhão de notícias sobre a morte em veículos de comunicação e noticiários, além do sentimento de angústia e sofrimento gerado pela complexidade que este mal representa. As imagens da morte passaram a expressar uma retomada do diálogo sobre o seu significado, ainda que de maneira forçada, suas expressões passaram a construir o cotidiano da sociedade e conseqüentemente na rotina dos estudantes e do espaço escolar.

Apesar da crescente exposição da morte ter exigido um enfrentamento, seu significado não foi completamente reconsiderado além das dimensões do luto e do sofrimento. Conforme apontado por Santos (2018), as narrativas sobre a morte são permeadas pelo signo do mistério, mesmo que o discurso seja frequente e constante nas interações cotidianas, elas não conseguem desvendar todos os seus enigmas. Portanto, é necessário considerar alternativas que possibilitem aos estudantes construir, a partir de suas próprias experiências, suas conclusões e significados sobre a morte.

O estudo destas narrativas sobre a morte, bem como a reflexão sobre sua natureza torna-se um aspecto necessário e mostra de maneira prática que não se deve deslocar o seu local de diálogo. Devemos pensar, segundo Kovács (2005), uma educação para a morte que proporcione uma integração dos conhecimentos tácitos ao seu processo de formação escolar e de vida. Deve-se construir um processo engajado junto a escola, na medida que este espaço de produção de conhecimento esteja situado com as transformações vivenciadas pela sociedade.

Refletir sobre as implicações dos estudos sobre a morte no ensino de história requer cuidado especial. Por ser um tema sensível, há uma variedade de aspectos a serem considerados, uma vez que os sentimentos gerados nos estudantes podem ser

conflitantes. Essas divergências de ideias podem ser interpretadas, de acordo com Pereira e Seffner (2018), como uma oportunidade para promover um deslocamento na compreensão do presente através da reflexão sobre o passado sensível.

A habilidade de significar a experiência vivida, reconhecer pertencimentos e identidades é algo admissível ao trabalhar com as sensibilidades, ao passo da necessidade que os jovens têm de se reconhecer como sujeitos históricos. Essas questões nos “leva a pensar o passado tendo um uso que permite problematizar o presente e imaginar experiências ainda imprevisíveis”. (Pereira e Seffner, 2018, p. 20). Neste sentido, o ensino de história requer uma abordagem sensível por parte do educador, uma vez que frequentemente envolve a exploração de temas sensíveis e controversos. Isso implica que os professores devem estar atentos às diversas perspectivas e demandas de grupos identitários, bem como às experiências de vida dos alunos, a fim de tornar o processo de aprendizado mais significativo. Além disso, é de suma importância que os professores compreendam a realidade atual dos estudantes, ou seja, que estejam conscientes das questões contemporâneas que afetam as vidas dos jovens e que sejam capazes de relacioná-las de maneira relevante com os temas históricos discutidos em sala de aula.

Quando nos debruçamos sobre o horizonte de significados relacionados à morte e ao morrer, é fundamental levar em conta como essas percepções se transformaram ao longo do tempo. Tratar de um tema tão sensível requer uma abordagem que transcenda a visão cronológica, evolucionista e progressista que foi defendida pelos iluministas, bem como a perspectiva eurocêntrica que a pressupõe. Para refletir profundamente sobre a morte, devemos compreender que ela não é uma questão do passado a ser examinada com distanciamento, como se fosse algo externo a nós (Pereira e Seffner, 2018).

Os temas sensíveis indicam outra maneira de construir a temporalidade. Se pensamos um tema sensível ancorado na ideia de que o passado é exterior ao presente, não estamos colocando elementos do campo do sensível para discutir o problema. Em nossa concepção, um tema sensível vive do paradoxo temporal: o passado convive com o presente; um passado que não passa; um presente que não deixa de ser passado. (Pereira e Seffner, 2018, p. 21).

O conjunto de experiências ligadas à morte nos coloca diante de um certo paradoxo temporal: a morte é, ao mesmo tempo, um fenômeno passado e presente, uma vez que é inerente à existência humana. O que se modifica ao longo do tempo e

do espaço é a maneira como percebemos a morte, com a introdução de novos significados e a quebra de antigos entendimentos. Portanto, a compreensão da morte é uma jornada que transcende as barreiras temporais e geográficas, à medida que nossa relação com esse tema complexo e universal se transforma.

Conforme apontado por Kovács (2012), o tema da morte pode ser particularmente delicado para os adolescentes, uma vez que muitos deles vivenciam um sentimento de onipotência e invulnerabilidade, o que pode entrar em conflito com a compreensão da finitude da vida. Além disso, a morte pode evocar sentimentos de incerteza e angústia, frequentemente associados ao vazio e à falta de perspectiva. Para alguns adolescentes, a primeira experiência de perda ocorre com pessoas de idade próxima, frequentemente de maneira abrupta ou trágica, o que pode desafiar a noção de imortalidade que é comum nessa fase do desenvolvimento. “Mortes violentas por acidentes, homicídios, suicídios podem tornar o luto complicado pelo caráter inesperado, envolvendo perdas múltiplas e sequelas físicas” (Kovács, 2012, p. 74).

Portanto, é importante que os educadores estejam devidamente preparados para abordar o tema da morte em sala de aula e auxiliar os adolescentes a lidarem com as complexas emoções que ele suscita. Isso implica enfatizar a importância de uma abordagem sensível e empática por parte dos professores, de modo a criar um ambiente de apoio e compreensão para os estudantes durante esses momentos de reflexão e aprendizado.

Segundo Kovács (2012), a intensa divulgação da morte e da violência pelos meios de comunicação, sobretudo para os jovens, pode contribuir para a percepção de que a morte é um evento trivial, corriqueiro e impessoal, a menos que afete alguém do círculo pessoal. Isso se deve ao fato de que as imagens de sofrimento e tragédia são veiculadas repetidamente, acompanhadas por conteúdo superficial e rápida expressão emocional, sem espaço para reflexão ou aprofundamento, muitas vezes seguidas por conteúdos leves ou anúncios publicitários. Essa ampla exposição pode levar à dessensibilização em relação à morte e à violência, o que pode acarretar consequências adversas para o bem-estar mental e emocional dos jovens.

A morte não deveria estar presente no período da adolescência, já que jovens estão ativamente envolvidos na construção de seu futuro, na consolidação da identidade e na definição da profissão. Infelizmente não é o que mostram as estatísticas atuais. A questão é como traçar a fronteira entre experimentar potência e ousadia, desafiar limites, situações tão comuns na adolescência e

se expor a riscos efetivos de vida, que precisam ser conscientizados. (Kovács, 2012, p. 73).

Conforme Rodriguez (2010) argumenta, as mortes escancaradas, que incluem eventos traumáticos de violência, desastres, tragédias, homicídios e suicídios, podem irromper nas vidas das pessoas sem qualquer proteção ou antídoto, gerando intensos sentimentos de vulnerabilidade. Como resultado, os jovens podem encontrar dificuldades em lidar com a morte e com as complexas emoções que ela suscita, o que pode ter repercussões adversas em sua saúde mental e emocional. Portanto, é crucial considerar como a superexposição à morte pode afetar a percepção e o manejo desse tema entre os jovens.

Discutindo o conceito de educação para a morte no século XXI, Kovács (2003) aponta que convivemos com um paradoxo: ao mesmo tempo em que ocultamos a morte, estamos constantemente próximos dela nas esferas pública e privada. A esfera pública inclui o que a autora denominou “morte escancarada”. Neste retrato a morte é vista como invasiva e repentina, fazendo parte da vida das pessoas sem que se proteja da sua presença e das suas consequências. São exemplos disso as mortes violentas como acidentes e homicídios e as mortes exibidas pelos meios de comunicação. Da esfera privada, destaca-se a possibilidade de familiares, amigos e profissionais conviverem com processos de morrer e o intenso sofrimento deles decorrente quando há quadros de prolongamento da vida com pouca ou nenhuma qualidade. (Rodriguez, 2010, p. 29-30).

Frente a esse cenário, de acordo com Domingos (2003), a comunidade escolar pode enfrentar uma série de desafios ao abordar a questão da morte. Neste estudo, o autor destaca a situação “particularmente dos professores, que podem ser surpreendidos por situações de morte e luto com as quais não estão preparados para lidar, nem prática e nem emocionalmente”. (Domingos, 2003, p. 579). Entre as dificuldades identificadas pelos educadores, destacam-se a resistência, a falta de preparo, a necessidade de reestruturação curricular para evitar sobrecarga de trabalho, o estabelecimento de parcerias com instituições acadêmicas e seus próprios limites pessoais. Muitos docentes se sentem desconfortáveis ou constrangidos quando se deparam com a necessidade de discutir o tema da morte com seus alunos. Além disso, alegam que o currículo já está estabelecido e que não há margem para incluir abordagens adicionais.

De acordo com o estudo do autor, menos de um terço dos professores se sentem preparados para tratar do assunto da morte com seus alunos. Apesar disso, a maioria reconhece a importância de proporcionar às crianças um espaço para lidar com essa questão. Contudo, muitos educadores acreditam que essa responsabilidade

deve ser assumida por profissionais especializados na área. Portanto, a necessidade de preparo e recursos adequados para abordar a morte na escola é um desafio que requer atenção e soluções colaborativas. Diante o fato que, segundo Kovács (2012, p. 75), “Educadores consideram a visão de morte no âmbito pessoal e profissional de forma diferente. Não atribuem como sua tarefa o cuidado a crianças vivendo situações de morte e se referem a dificuldades de conjugar atividades pedagógicas e a questão da morte”.

A constatação de que a falta de preparo dos educadores não soluciona integralmente o problema, tendo em vista que o tema da morte é uma presença recorrente no ambiente escolar. O desafio que se apresenta, portanto, é o de como proporcionar aos educadores as ferramentas necessárias para que possam abordar essa questão de maneira adequada e produtiva no contexto da escola. A questão central é: de que forma podemos desenvolver estratégias que promovam a consolidação de um aprendizado histórico sobre a morte, resultando em uma mudança positiva na percepção do significado desse fenômeno e na maneira como lidamos com ele?

O ensino de história emerge como uma alternativa para abordar essa questão de maneira eficaz. Através do estudo da história, os alunos têm a oportunidade de explorar como as percepções da morte e as atitudes em relação a ela evoluíram ao longo do tempo, assim como variaram em diferentes culturas e cenários. Ao contextualizar o tema da morte em uma perspectiva histórica, os estudantes podem compreender como as crenças, valores e rituais relacionados à morte foram moldados por fatores históricos, culturais e sociais. Além disso, o ensino de história permite que os alunos desenvolvam habilidades críticas de análise e interpretação. Eles podem explorar fontes históricas, como documentos, relatos e artefatos relacionados à morte, e aprender a avaliá-las de forma crítica. Isso os capacita a examinar as mudanças nas representações da morte ao longo do tempo e a entender como essas representações refletem e influenciam a sociedade em que vivem.

Por meio da abordagem histórica, os estudantes também podem adquirir uma apreciação mais profunda da complexidade do tema da morte e das diferentes perspectivas que ele engloba. Isso os ajuda a desenvolver empatia e respeito pelas diferentes maneiras como as pessoas lidam com a morte, promovendo uma compreensão mais sensível e inclusiva. (Pereira e Seffner, 2018). Portanto, o ensino

de história emerge como uma ferramenta poderosa para abordar a questão da morte no contexto escolar. Ao adotar uma abordagem interdisciplinar e sensível, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e informada da morte, contribuindo para uma mudança positiva na percepção desse fenômeno e na forma como lidamos com ele em nossas vidas.

### 3. ENTRECruzando HISTÓRIA E LITERATURA

O desenvolvimento deste capítulo propõe como podemos utilizar a literatura como material passível de construir meios de entendimentos sobre a morte e suas sensibilidades. Neste sentido, o emprego das fontes literárias no ensino de história pode ser percebido como uma ferramenta facilitadora na apreensão e interpretação dos elementos relacionados a morte. A própria representação que a literatura constrói como uma matriz catalizadora de imaginários, formas de expressão e manifestações culturais podem construir diferentes possibilidades de entendimento.

Segundo Ferreira (2012), a literatura pode ser entendida como uma fonte fecunda pela diversidade de narrativas que no nosso caso, vislumbram uma diversidade de elementos relacionados as especificidades da morte. A partir de um repertório prévio de escritores literários que dialogam com a temática da morte, como João Cabral de Melo Neto, podemos analisar um amplo conjunto de sensibilidades e representações sobre a morte a partir de fragmentos narrativos ou mesmo a utilização das obras na íntegra.

As fontes literárias apresentam características distintas em suas categorias de análise, pois se voltam para os fenômenos de uma época específica e suas representações culturais. De acordo com Pesavento (2003), a utilização da literatura possibilita uma pertinência enquanto objeto de análise, a fim de problematizar, razões, emoções e signos de um determinado período cuja as próprias sensibilidades do(a) autor(a) para o professor que faz do texto literário uma fonte de investigação do passado” (Cardoso et al. 2015, p. 277).

Certeau, traz uma questão importante para a escrita histórica, “O que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? Que produz? ” (Certeau, 1982, p. 55). A operação historiográfica consiste, neste modelo, na maneira com o qual o historiador é capaz de estabelecer conexões entre ideias e lugares a serem refletidos. Nesta perspectiva, cabe ao pesquisador a ciência no processo de análise dos termos de produção, o conjunto de materiais utilizados, bem como a efetivação dos métodos de pertinência a serem aplicados.

Isso implica examinar cuidadosamente o conjunto de materiais utilizados, sejam eles documentos de arquivo, registros, testemunhos, artefatos ou outras fontes históricas, a fim de compreender sua origem, autenticidade e contexto. Além disso, o

historiador deve considerar atentamente a escolha de métodos de pesquisa pertinentes, que possam lançar luz sobre as questões que deseja abordar. (Certeau, 1982). Isso envolve a seleção criteriosa de abordagens analíticas, teóricas e metodológicas que melhor se adequem ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa. Assim, a prática historiográfica é, em última análise, um ato de investigação crítica e reflexiva, que busca revelar e interpretar as complexidades do passado em benefício de uma audiência mais ampla.

Encarar a história como uma operação será tentar, de maneira necessariamente limitada, compreendê-la como a relação entre um *lugar* (um recrutamento, um meio, uma profissão, etc.), *procedimentos* de análise (uma disciplina) e a construção de um *texto* (uma literatura). É admitir que ela faz parte da "realidade" da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada "enquanto atividade humana", "enquanto prática". (Certeau, 1982, p. 56)

Porém, quando a escrita histórica se depara com a escrita literária? O que fazer? Como distinguir as diferenças e semelhanças? Evidenciar os objetivos de análise a fim de constituir o "como fazer", é uma razão indeterminável. Segundo Certeau (1982), a pesquisa histórica não é um fim em si mesma, mas sim uma busca contínua e interminável. Ela é orientada pela imposição do discurso, e seu ponto central reside em delinear o que, no final, determina a proposta inicial e, ao mesmo tempo, o ponto de fuga, a partir do qual novas questões e descobertas podem surgir. "Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim, e esta estrutura de parada chega até a introdução, já organizada pelo dever de terminar". (Certeau, 1982, p. 89). Essa perspectiva ressalta a natureza dinâmica da pesquisa histórica, que está em constante diálogo com o passado. Essa tensão entre a pesquisa em andamento e a necessidade de um texto conclusivo faz parte da complexidade da escrita histórica, que busca equilibrar a busca pelo conhecimento com a responsabilidade de transmitir esse conhecimento de maneira clara e significativa para os leitores.

A escrita historiadora então permanece vinculada ao fim no qual resulta, sendo símbolo de representação como prática social, referências simbólicas e lugares. (Certeau, 1982). Partindo destes princípios, precisamos levantar algumas constatações na escrita histórica sob perspectiva literária. O fazer literário é imbuído de uma série de especificidades, em seu processo de criação, temos um horizonte de influências estéticas, remodelagens históricas, espaciais e estruturalistas. A partir de Gomes e Oliveira (2012), o estudo sobre a relação entre história e literatura, se dá pelo entendimento que ao analisar obras literárias, podemos nos deparar com uma



amalgama de abordagens, por vezes históricas ou ficcionais, mas, que se debruçam sob o tecido da realidade, tecendo narrativas com cores próprias, muitas vezes sendo o mesmo contra discurso da história. Elas oferecem perspectivas alternativas, explorando as margens e as vozes silenciadas. Nesse sentido, a literatura pode servir como um espaço onde os eventos históricos são reinterpretados, re-imaginados e muitas vezes subvertidos, proporcionando uma compreensão mais rica e multifacetada do passado.

De acordo com Oliveira e Gomes (2012), não há certo limite convergente entre fato e ficção na relação entre história e literatura. Certeau (1982, p. 313), entende essa proximidade do fazer histórico ao fazer literário pela representação da escrita, “a comunicação é sempre metáfora do que se oculta”. Isto se mostra como um traço próprio da ficção o ato de fazer escutar a partir da escrita, aquilo que ela não diz. No entanto, esse contraste se torna aparente quando observamos a perspectiva de Burke (1992), que argumenta que tanto a fabricação histórica quanto a literária estão sujeitas a uma estrutura determinada. Isso inclui elementos como um narrador, o evento ou fato descrito, o contexto temporal e espacial, todos eles selecionados e moldados pelo autor de acordo com seu próprio horizonte de ideias e expectativas. Mesmo que o autor busque uma abordagem impessoal ao escrever, sua escolha de elementos narrativos e contextuais é inevitavelmente influenciada por sua perspectiva pessoal e interpretação.

Assim, enquanto a ficção oferece a liberdade de explorar o não-dito e dialogar com o implícito, tanto na história quanto na literatura, a estrutura subjacente, a seleção de detalhes e a interpretação permanecem como elementos determinantes que refletem a visão e o contexto do autor. Portanto, a interseção entre história e literatura é um campo complexo e intrigante, onde a representação, a subjetividade e a interpretação desempenham papéis fundamentais na criação de narrativas que moldam nossa compreensão do mundo e do passado.

Diversas são as obras literárias que abordam, ainda que mediatamente, fatos históricos e não são raros os estudos que se dedicam a abordar influências e convergências na história oficial e na história ficcional, recriada a partir da cultura e consubstanciada na literatura e não fundada em documentos como a primeira. (Gomes e Oliveira, 2012, p. 2)

Em diálogo com Chartier (2001), tal proximidade se dá pela utilização deste mesmo método de estrutura e análise, conformando um tipo de escrita. A escrita historiadora compartilha este vínculo por ser objeto discursivo do passado e sendo

este método narrativo uma representação daquilo que já foi, não seria propriamente objetiva. Porém, em conferência proferida em 1999, o mesmo traz alguns critérios para se pensar a relação entre literatura e história. A reflexão central aqui reside no reconhecimento de que os critérios de aproximação entre essas duas disciplinas devem ser examinados em perspectiva. Essa abordagem enfatiza uma dualidade de pensamento, partindo da premissa de que, na modernidade, não devemos considerar essa relação nem como algo invariável, nem como algo universal. (Chartier, 1999).

Essa dualidade de perspectiva enfatiza a importância de considerar a relação entre história e literatura como uma área de constante transformação e adaptação. O contexto histórico, as correntes intelectuais e culturais, bem como as preocupações do momento, desempenham um papel fundamental na maneira como essa relação é concebida e praticada. Portanto, reconhecer a contextualização dessa relação é crucial para uma compreensão mais profunda e informada das complexidades envolvidas na interseção entre história e literatura. Essa visão em perspectiva nos leva a considerar que essa relação é flexível e moldável, refletindo as demandas e as nuances de sua época.

Devemos romper com a atitude espontânea que supõe que todos os textos, todas as obras, todos os gêneros, foram compostos, publicados, lidos e recebidos segundo os critérios que caracterizam nossa própria relação com o escrito. Trata-se, portanto, de identificar historicamente e morfologicamente as diferentes modalidades da inscrição e da transmissão dos discursos e, assim, de reconhecer a pluralidade das operações e dos atores implicados tanto na produção e publicação de qualquer texto, como nos efeitos produzidos pelas formas materiais dos discursos sobre a construção de seu sentido. Trata-se também de considerar o sentido dos textos como o resultado de uma negociação ou transações entre a invenção literária e os discursos ou práticas do mundo social que buscam, ao mesmo tempo, os materiais e matrizes da criação estética e as condições de sua possível compreensão. (Chartier, 1999, p. 197)

Tal construção de sentido se dá pela forma com o qual a história cultural propõe refletir acerca dos meios de produção dos objetos culturais. Esse conjunto de formas de expressão cultural não se limita a obras literárias; ele abrange uma variedade de manifestações culturais. Neste sentido, Chartier (1990), aponta que as especificidades do processo de escrita possuem seu artífice em normas que suscitam a intenção, a quem é direcionada a obra, a estética, a capacidade de diálogo da obra, sua intertextualidade, dentre um conjunto amplo de aspectos que tem por objetivo a produção de sentido, recepção e expectativas.

Essas normas e considerações estéticas não são aplicadas exclusivamente à literatura, mas se estendem a todos os objetos culturais, sejam eles textuais, visuais, musicais ou de outras formas de expressão. A análise dos meios de produção cultural e das normas que orientam o processo criativo ajuda a lançar luz sobre as complexidades da sociedade e da cultura em um determinado momento histórico. Sob essa perspectiva, a história cultural busca desvendar como essas normas e processos de produção cultural influenciam a maneira como as pessoas entendem o mundo ao seu redor e como as obras culturais se inserem na trama social e histórica de uma época.

O objeto desta reflexão está contido no fato que há uma precedência a ser observado, a sobreposição da linguagem sob o pensamento. De fato, a operação fundamental do historiador está na escrita, conforme Certeau (1982), porém, existe nesta relação uma ambiguidade tão profunda que universaliza o mecanismo de escrita entre história e literatura? White (1992), defende a tese que o fim da escrita histórica não é necessariamente um produto da realidade externa, mas uma materialização de ordem interna e inconsciente por parte do historiador. Esse propósito é moldado antecipadamente por um horizonte semântico, um conjunto de vocabulário e expressões que influenciam a maneira como o historiador aborda e interpreta os eventos históricos.

Essa perspectiva destaca a influência da linguagem e do vocabulário na construção da narrativa histórica. Ela sugere que a escrita histórica é permeada por escolhas linguísticas e expressões que refletem as crenças, perspectivas e valores do historiador. Portanto, o resultado da escrita histórica não é apenas um registro objetivo dos fatos, mas também uma expressão do horizonte conceitual e semântico do historiador. Ao reconhecer essa influência da linguagem, podemos apreciar a complexidade da escrita histórica e sua relação intrincada com a interpretação e a representação do passado.

A tarefa do historiador se manifesta como uma síntese única entre a poesia, a ciência e a filosofia, enriquecendo sua narrativa argumentativa com elementos de análise literária, à semelhança do que ele próprio fez ao examinar as obras dos intelectuais mencionados. Nesse processo, segundo White (2001), o historiador destaca não apenas os enredos que permeiam essas obras, que variam desde o romance até a comédia, a tragédia e a sátira, mas também os tropos retóricos que

nelas se encontram, como a metáfora, metonímia, sinédoque e ironia. Esses elementos literários não são meros adornos, mas ferramentas analíticas que o historiador emprega para revelar as complexidades subjacentes à história que está sendo contada.

A etapa subsequente à pesquisa, na qual o historiador lida com suas fontes, traz consigo vestígios dessa nova assimilação. Conforme discutido por Chartier (2002), qualquer documento, independentemente de ser de natureza literária ou não, é considerado uma representação da realidade. A razão para isso é que, de acordo com sua concepção, cada documento é moldado pelo conhecimento e pela compreensão das respectivas realidades que o constituíram. Quando funcionam como testemunhos, esses documentos assimilam categorias da realidade por meio do método de análise e escrita de seu autor, de acordo com o contexto temporal e espacial em que foram produzidos.

Torna-se, portanto, evidente que as habilidades inerentes ao ofício do historiador, seguindo a premissa de Certeau (1982), se manifestam nas especificidades da escrita histórica. É nessa etapa que o pesquisador contempla a "historicidade de sua produção e a intencionalidade de sua escrita" (Chartier, 2002, p. 60). Ao refletir sobre como suas fontes foram construídas, o historiador examina não apenas os aspectos intrínsecos do documento, mas também o contexto mais amplo que o moldou. Assim, a operação historiográfica não se limita à coleta e análise de informações, mas também envolve uma consideração profunda da interação entre o pesquisador, as fontes e o processo de escrita histórica. Esse enfoque reflexivo contribui para uma compreensão mais completa da construção do conhecimento histórico e da maneira como ele é transmitido por meio da escrita.

Dessa forma, como enfatizado por Borges (2010), torna-se imprescindível situar o texto em questão dentro de seu contexto para lançar luz sobre os elementos que o circundam. Isso abrange uma compreensão do contexto histórico no qual o texto surgiu, a análise do estilo adotado pelo autor, a apreensão da linguagem utilizada, a investigação da biografia do escritor e, igualmente importante, o estudo da sociedade que o influenciou e o moldou. Fatores como o período em que o texto foi produzido, as características da sociedade da época, o cenário cultural vigente, as instituições que exerceram influência sobre o autor e a ampla rede de conexões que o texto estabelece com outras obras literárias são todos elementos que permeiam o texto e

desempenham um papel central em sua concepção, deixando traços distintivos na produção literária do autor.

Além disso, as regras inerentes a uma prática discursiva ou literária específica e as características típicas do gênero ao qual o texto pertence são considerações de suma importância que contribuem para moldar o texto e conferem sua marca autoral. Portanto, a contextualização apropriada revela-se como um instrumento inestimável para uma compreensão e interpretação eficazes do texto e do seu criador, oferecendo uma visão mais profunda e abrangente do significado e da intenção por trás da obra literária. Através dessa contextualização, somos capazes de desvendar as influências que agiram sobre o autor e entender como o contexto moldou sua expressão artística, resultando em uma apreciação mais enriquecedora e abrangente da obra literária.

A utilização de fontes literárias, bem como a metodologia empregada, apresenta-se como um mecanismo facilitador no que diz respeito a distância com o passado e seus elementos. Segundo Blanch (1999), a percepção constituída dentro da narrativa literária é uma consagração do imaginário coletivo de uma determinada época do qual o autor se propõe escrever, bem como uma síntese entre a realidade e as representações subjetivas daquilo que poderia vir a ser.

O processo de escrita da história, deve objetivar-se a partir das análises e especificidade que partindo de uma sensibilidade maior do historiador. Para Ferreira (2012), pode-se observar alguns aspectos específicos nas entrelinhas, tendo a consciência que ao se trabalhar com gêneros literários, “o estabelecimento dos juízos estéticos não cabe numa pesquisa histórica” (Ferreira, 2012, p. 71). Sendo estabelecido um parâmetro equivalente para todas as formas de escrita literária, as bem-sucedidas, não legitimadas, clássicas ou não. A atenção do pesquisador deve estar voltada para a diversidade dos gêneros e escolas literárias como princípio à abordagem de pesquisa, cada qual a seu tempo e tradução de realidade expressa em cada obra, mas sem deixar de levar em consideração as “circunstâncias em que se constituíram, perpetuaram ou mudaram suas convenções” (Ferreira, 2012, p. 72).

No entanto, toda ficção está sempre enraizada na sociedade, pois é em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais que o escritor cria seus mundos de sonhos, utopias ou desejos, explorando ou inventando formas de linguagem. Apresenta-se a Literatura como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico, e portanto, passível de receber

diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais.  
(Ferreira, 2012, p. 67)

No âmbito da pesquisa, a percepção da história e literatura como método é um assunto controverso e ainda em processo de amadurecimento na historiografia. Porém isto não desclassifica ou inibe a pesquisa literária na construção da narrativa histórica, pois a literatura é um campo aberto para novos olhares e perspectivas. Contudo torna-se necessário um empenho maior de delimitação clara dos objetos de pesquisa, de maneira a seguir coerentemente uma problemática a ser trabalhada a fim de tornar-se então uma alternativa passiva de respostas

Ao tratar da pesquisa, a construção da problemática é uma peça-chave para a elaboração do projeto, deve-se levar em consideração alguns aspectos intrínsecos no que diz respeito ao uso das fontes literárias. Primeiro, buscar a reflexão e o questionamento de como os elementos a serem percebidos na narrativa literária se inserem em determinados contextos, qual o tipo de recepção na sociedade, críticas, indagações e para qual propósito foi escrito. Analisar o papel do escritor em seu meio social, quais suas funções, sua visibilidade, seu público, a quem ou o que ele destina tal obra, por isso torna-se necessário a sensibilidade do pesquisador para: "compreendê-las em seus contextos históricos e sociais, o que requer a consulta a outras fontes da época." (Ferreira, 2012, p. 81).

Desta forma, as percepções construídas na literatura possuem suas próprias especificidades, que ao olhar do historiador, traduzem maneiras únicas de expressão histórica em um dado momento ou contexto apresentado na narrativa literária. Sua relação com o ensino de história constitui uma ponte a ser traçada como forma de assimilação de realidades que possam produzir nos estudantes a capacidade de situar-se historicamente em diferentes contextos do dele. Uma vez que a literatura seja capaz de trabalhar contextos, situações, exprimir sentimentos, demonstrar diferentes perspectivas de uma mesma história, situar tempo e espaço, apresentar aspectos sobre conflitos, angústias, morte e vida, identidades, questões políticas e sociais.

Neste sentido, as fontes literárias são um dos melhores meios de que se dispõe a escola para quebrar as barreiras entre o passado e os interesses dos nossos alunos. Elas permitem aproximar o aluno do objeto de estudo, identificá-lo, analisá-lo, contextualizá-lo e valorá-lo. E permitem, também, perceber melhor as mudanças e continuidades entre o passado e o presente, tanto em relação às fontes da época, como em relação às obras recentes.  
(Blanch, 1999, p. 36)

Neste sentido, a utilização da literatura em sala de aula representa uma série de vantagens no processo de aprendizagem histórica, porém, convém problematizar sua utilização como fonte. Segundo Blanch (1999), torna-se necessário a construção de uma adaptação didática, uma vez que o produto literário muitas vezes não fora pensado para o ensino de história, o conhecimento e domínio da narrativa literária pelo qual o professor vai trabalhar, é de fundamental importância. Pois, muitas vezes as obras literárias, “são demasiado longos para os objetivos que habitualmente pretende atingir o ensino de um determinado tema ou uma determinada problemática histórica.” (Blanch, 1999, p. 38)

Segundo este caminho metodológico, as obras literárias que serão trabalhadas para evidenciar aspectos relacionados ao tema da morte, vão ser oriundas de fragmentos e capítulos mais representativos para destacar a temática e sua problemática. Observando a própria delimitação em que determinados recortes a serem destacados, possam caracterizar ideias, sensibilidades, aspectos culturais, formas e comportamentos que remetem a ideia de morte.

Conforme Pesavento (2003), é importante lembrar que a análise do texto literário deve se voltar as representações e fenômenos da ação humana, se o objetivo é analisar um personagem, fatos que na ficção possam visualizar o passado de um outro tempo deve se recorrer a outras fontes. A literatura é objeto pertinente para problematizar e analisar as razões, signos, emoções de um tempo que fora percebido pelo escritor em sua narrativa, refletindo não sobre o tempo que se passa tal narrativa, mas no tempo em que ela foi escrita.

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, 2003, p. 50)

Neste sentido, a literatura deve ser percebida enquanto fonte para a história, não no sentido de impor uma hierarquia em ambas, mas de perceber o local da pergunta. Enquanto objeto de análise, podemos perceber traços sensíveis de representação do imaginário e formas de conceber significado, estética, identidades e ações que são únicas as fontes literárias, é uma fonte privilegiada para a leitura do

imaginário. Ainda dentro da relação entre o ensino de história e a literatura, pretendemos utilizar sua leitura e problematização como ferramenta para uma compreensão da morte enquanto fenômeno histórico. Se pretende com isso, afunilar sua compreensão a partir de sensibilidades, contextos e imaginários com a própria percepção que o estudante traz consigo, versando sobre a emergência da importância que a compreensão da temática para uma aprendizagem histórica qualitativa.

### **3.1 Por uma história sensível: Entre imaginários, sentidos e símbolos**

O que são sensibilidades? A reflexão teórica sobre este conceito está contida na percepção com que os indivíduos atribuem signos, traduções, formas de aprender, perceber e atribuir significado a partir do epíteto sensível. A maneira pelo qual diferentes contextos de representações do imaginário individual e coletivo, discorrem sobre a sensibilidade das realidades históricas. São os sentimentos que constroem a partir da experiência vivida, que explicam como “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (Pesavento, 2003, p. 21).

Utilizando uma discussão que envolve o conceito de representação e sensibilidades com base em Pesavento (2003), partimos do princípio de que a temática da morte envolve um eixo de percepções que moldam a maneira com o qual a realidade é percebida pelo indivíduo. Neste contexto, fazer crer que os meios e mecanismos que os homens do passado utilizavam para representar suas realidades, seja por meio de percepções, identificações, aceitações e exclusões, poderia ser realocada no tempo presente como meio de totalizar uma imagem perfeita, mas, identificar o seu valor pelo reflexo que representação demonstrava sobre o passado.

Pensar as sensibilidades em torno da morte tem sua questão voltada a como captar as traduções do passado a partir do tempo presente. Observar os fenômenos culturais sobre a morte a partir da formação de uma diversidade de mitos e imaginários, na complexa rede de narrativas construídas ao longo do tempo. Temos desta forma, a lógica do seu entendimento contida “na construção do seu saber mediante as tessituras das sensibilidades e dos seus diálogos com outros narradores, bem como mediante suas memórias sobre momentos vividos outrora com seus parentes e antepassados” (Santos, 2017, p. 175).



Pesavento (2006), ao oferecer uma definição sobre o conceito de imaginário, destaca sua natureza como um sistema gerador de ideias e imagens que desempenha um papel fundamental em duas formas distintas de apreensão do mundo. O primeiro desses modos é o conhecimento racional e conceitual, que forma a base do conhecimento científico, enquanto o segundo se relaciona com as sensibilidades e emoções, correspondendo ao conhecimento sensível.

Parte-se do pressuposto de que este real é construído pelo olhar enquanto significado, o que permite que ele seja visualizado, vivenciado e sentido de forma diferente, no tempo e no espaço. [...]Conceito amplo e discutido, o imaginário encontra a sua base de entendimento na idéia da representação. Neste ponto, as diferentes posturas convergem: o imaginário é sempre um sistema de representações sobre o mundo, que se coloca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente. (Pesavento, 2006, p. 2-3)

O trabalho do historiador que se propõe perceber e problematizar imagens de um tempo diferente do seu, exigem alguns desafios que precisam ser enfrentados. O levante dessa questão diz respeito à complexa noção de tempo que se apresenta diante a própria história. Segundo Pesavento (2005), compreender as razões e sentimentos de uma temporalidade há muito decorrida exige uma constante consideração da alteridade inerente ao passado, que se manifesta por meio de códigos e valores distintos. Esse hiato entre o tempo do historiador e o tempo dos eventos históricos estabelece o passado como uma entidade peculiar, algo que não apenas questiona, mas também oculta seus significados intrínsecos. Partindo do princípio que “ as sensibilidades são uma forma do ser no mundo e de estar no mundo, indo da percepção individual à sensibilidade partilhada”. (Santos, 2018, p. 3). Portanto, as categorias de espaço e tempo, assim como todas as outras maneiras de conferir significado à realidade, tais como a própria concepção de natureza associada ao espaço e a noção de história ligada ao tempo, não existem no mundo empírico como algo intrínseco, mas são construídas mentalmente, tomando a forma de representações.

Desta maneira, a partir da análise das marcas de historicidades ou evidências do sensível (imagens, palavras, textos, sons, práticas, objetos) as sensações, os sentimentos e a imaginação têm um lugar especial para escrita histórica, que tenta compreender o que parece indizível, neste caso, as maneiras como os vivos imaginam seus mortos, seus lugares no além e trânsitos no mundo terreno. (Santos, 2018, p. 25)

Essas representações desempenham um papel fundamental na nossa compreensão do mundo e na organização da nossa experiência. Elas moldam a

maneira como percebemos e interpretamos o espaço, o tempo e a realidade em geral. Essa perspectiva enfatiza a importância do aspecto subjetivo na construção do conhecimento e destaca como as representações mentais desempenham um papel crucial na nossa apreensão e interpretação do mundo ao nosso redor. Doravante, a problemática sobre representar percepções sobre a morte e o morrer ao longo do tempo é objeto passivo de múltiplas interpretações. Não apenas pela interpretação fornecida na escrita histórica, mas também pela própria cultura, que solidifica signos e narrativas singulares. Muitas vezes, conforme demonstrado por Ariès (1989) ao longo do tempo de longa duração, as crenças, ritos e práticas relacionadas à morte permanecem enraizadas no inconsciente coletivo por longos períodos, persistindo mesmo diante de mudanças tardias em relação a elas.

Ao analisar os trabalhos do professor e historiador Cícero Joaquim dos Santos, especificamente um capítulo publicado pelo mesmo em 2018, intitulado *Por uma história sensível da morte e dos mortos*, tenho a oportunidade de observar de uma forma mais afunilada a minha própria pesquisa, algumas constatações sobre o sensível na história. Neste sentido, o desdobramento do seu trabalho se dá ao analisar como as narrativas orais sobre os mortos na região do Cariri, situado no interior do estado do Ceará, conformam a permanência de uma série de imaginários no tempo presente e que de muitas formas, contrastam com nossa própria experiência de vida e expectativas de aprendizagem sobre a morte e o morrer.

Os sentidos enunciados nas narrativas orais ultrapassam os recortes materiais de uma divisão política, uma vez que dialogam e confluem com saberes advindos de culturas diversas, herdados de muitos passados e ressignificados no presente. Destarte, falando a partir das memórias dos narradores do Cariri, ultrapasso os limites do espaço físico e adentro no imaginário sobre as dimensões do outro mundo, visto que a própria natureza do objeto de pesquisa é porosa e dilatante, não se restringindo, portanto, às barreiras limítrofes de um lugar material. De modo metafórico, o campo da pesquisa ultrapassa os limites do mundo. (Santos, 2018, p. 17)

Através das questões que foram abordadas anteriormente, podemos aprofundar nossa compreensão sobre a construção da sensibilidade ao longo da história. A obra *História das Emoções*, organizada por Alain Corbin, Jean-Jacques Courtine e Georges Vigarello, oferece uma sinfonia de vozes que se dedicam a analisar não apenas como as emoções foram experimentadas, mas também como foram percebidas ao longo das eras. Nesse contexto, surge a ideia de que essa dimensão emocional não apenas representa um traço distintivo da humanidade, mas

também é um aspecto capaz de dialogar consigo mesmo ao longo do curso do tempo. Conforme o autor, “nossa ambição é seguir passo a passo a presença da emoção na história e medir a espessura que ela pode dar ao tempo, seu impacto sobre a sensibilidade, a cor e a tonalidade que ela pode oferecer a cada formação cultural”. (Corbin, Courtine e Vigarello, 2020, p. 14)

Nesse contexto, as primeiras observações sobre a compreensão das emoções na antiguidade, desde o mundo grego, conforme indicado por Sartre (2020). Dentro desse universo, encontramos uma síntese de uma ampla gama de termos utilizados para descrever as emoções, uma concepção enraizada é a de que os homens são considerados coléricos, uma vez que a expressão da raiva feminina é vista como um passo em direção à insanidade. É por essa razão que, geralmente, os homens podem manifestar suas emoções em público, enquanto as mulheres são culturalmente incentivadas a fazê-lo apenas no ambiente privado de suas casas. Na cultura grega, especificamente, havia um receio das paixões que vinham de fora e isso incluía especialmente a paixão amorosa, que era vista como estando perigosamente próxima da loucura.

De acordo com Vial-Logeay (2020), entre os romanos, a concepção de emoção estava sutilmente ligada ao exercício do poder, frequentemente acompanhada pela filosofia. Isso se reflete na relação entre os imperadores e seus preceptores. Os estoicos, como Sêneca, que atuou como preceptor de Nero, eram defensores da apatia, um estado de tranquilidade emocional que representava o objetivo da filosofia do "cuidado de si". Esse estado de apatia era alcançado quando o intelecto era capaz de controlar as emoções. A importância do autodomínio na cultura romana continuou a influenciar a sociedade além do período romano, alcançando o início da Idade Média, especialmente durante os séculos IV a VI, como argumentado por Dumézil (2020), essa perspectiva, aliás, destaca um dos méritos fundamentais desse período histórico, ao compreender a Idade Média não apenas como um período sombrio, mas também como um período que preservou valores e conceitos da Antiguidade Clássica. Assim, a mentalidade clássica continuou a influenciar e moldar a sociedade muito além do auge do Império Romano, deixando um legado duradouro na compreensão das emoções e do controle emocional.

Assim, chegamos ao alvorecer da era Moderna, no final do século XVIII, quando, de acordo com as pesquisas de Delon (2020), testemunhamos um processo

de racionalização das emoções. Isso é evidenciado por meio da análise de um verbete introduzido na *Encyclopédie*<sup>20</sup>, intitulado "Émotion" e dirigido pelo próprio Diderot. Nesse artigo, Diderot explora a interseção entre duas esferas: a primeira delas diz respeito à "Sensation" (Sensação), enquanto a segunda aborda a "Sensibilité, sentimento" (Sensibilidade, sentimento). Influenciado pelo espírito empirista característico do Iluminismo, a abordagem das emoções no início da era moderna estava centrada nos sentidos, que serviam como um ponto de interconexão entre o corpo e a mente. Nesse contexto, a questão central envolvia se a percepção do sensível poderia ser meramente um reflexo físico ou moral das nossas interações com o mundo exterior. Essa abordagem marcava o início de um diálogo mais profundo sobre a natureza das emoções, que se estenderia ao longo da era moderna, moldando a maneira como a sociedade percebia e interpretava as experiências emocionais.

A primeira sensibilidade é uma potencialidade material, compartilhada pelos seres humanos com os animais, enquanto a segunda seria o privilégio dos seres humanos mediante a qual estes conseguem distinguir emoções positivas. Propriamente humana, a sensibilidade torna-se então "uma espécie de sagacidade sobre as coisas honestas", segundo os termos do artigo, uma solidariedade entre os seres, uma aptidão a privilegiar o intercâmbio. A sensibilidade física transmite ao ser humano uma experiência cotidiana que se traduz em emoções e se transforma em ideias. (Delon, 2020, p. 21).

Trabalhar a partir das representações pode ser uma tarefa complicada, pois, o conceito envolve o processo de constituição de imagens e ideias que se apresenta no lugar daquilo que não está presente ou possa ser observável, sendo marcada como signo da incerteza. Sendo assim, "A representação do passado feita pelo historiador seria marcada por esta preocupação ou meta: a da vontade de chegar lá e não da certeza de oferecer a resposta certa e única para o enigma do passado". (Pesavento, 2006, p. 4). Desta forma, a difícil tarefa dos historiadores é apontada pela tentativa de atingir um determinado valor de veracidade pela problematização destas fontes. Para

---

<sup>20</sup> A *Enciclopédia*, também conhecida como "*Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*" em francês, foi uma monumental obra de referência editada por Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert, publicada na França durante o século XVIII. Esta obra foi um marco importante no movimento intelectual conhecido como Iluminismo. Publicada entre 1751 e 1772, a *Enciclopédia* tinha o objetivo de compilar e disseminar conhecimento sobre uma ampla gama de assuntos, incluindo ciências, artes, ofícios, filosofia e política. Foi concebida como uma forma de democratizar o conhecimento, tornando-o acessível a uma audiência mais ampla.

A *Enciclopédia* abordava temas variados, desde botânica até ética, e incluía contribuições de muitos dos principais pensadores da época. Além de fornecer informações, também promovia ideias iluministas, como o racionalismo, a liberdade de pensamento e a crítica à autoridade religiosa e política. A obra teve um impacto duradouro no pensamento ocidental e influenciou profundamente os movimentos intelectuais e políticos que se seguiram, incluindo a Revolução Francesa.

Pesavento (2006), o ato de construir sentido aos eventos não é dado apenas pelas representações como reflexo das sensibilidades, mas pela convergência de diversos fatores, como a própria cultura, história, relações de poder e atores sociais.

Essa visão ampla e multifacetada do imaginário é um tema amplamente discutido no campo das Ciências Sociais e Humanas. Em um ponto de convergência entre diversas perspectivas, o imaginário é concebido como um sistema de representações que lança mão de imagens e ideias para descrever e interpretar o mundo. É importante reconhecer que o imaginário desempenha um papel significativo na construção da cultura e da identidade de uma sociedade. Ele molda nossas percepções, valores e crenças, influenciando profundamente nossa maneira de ver e interagir com o mundo. Além disso, o imaginário é dinâmico e está sujeito a mudanças ao longo do tempo, à medida que as sociedades se transformam.

Podemos experimentar a partir dos estudos a respeito do imaginário, um meio válido de assimilação e compreensão sobre o passado. Segundo Pesavento (2006), o imaginário daquilo que já foi permite uma apreensão sobre as formas de perceber e atribuir sentido sobre um determinado período. Desta forma, as imagens podem ser definidas a partir de sua relação com o sensível, constituída pela realidade vivida. Sendo objeto que qualifica e requalifica a experiência do real/abstrato, capaz de vislumbrar sentimentos, práticas, personagens, espaços e temporalidades. Neste sentido, compreender o papel do imaginário nas sociedades humanas é crucial para a análise e interpretação de uma ampla gama de fenômenos culturais, sociais e políticos. Através do estudo do imaginário, podemos desvendar camadas mais profundas de significado e compreender melhor como as representações coletivas influenciam nossas percepções individuais e, conseqüentemente, nossa interação com o mundo que nos cerca.

É elemento organizador do mundo, que dá coerência, legitimidade e identidade. É sistema de identificação, classificação e valorização do real, pautando condutas e inspirando ações. É, podemos dizer, um real *mais real* que o real *concreto*... O imaginário é sistema produtor de idéias e imagens que suporta, na sua feitura, as duas formas de apreensão do mundo: a racional e conceitual, que forma o conhecimento científico, e a das sensibilidades e emoções, que correspondem ao conhecimento sensível. (Pesavento, 2006, p. 2)

A partir deste entendimento, podemos partir do princípio que o imaginário é um aspecto das representações que permite coerência e legitimidade sobre o plano do pensamento. Sua premissa constitui identidade e identificação, pois pauta seu

conjunto de ações pela atribuição de valor sobre o real, demarcando não só o que deve ser lembrado, como também o que será celebrado. (Pesavento, 2006). Neste sentido, o que pode ser apreendido no trabalho do historiador sobre o imaginário é a possibilidade de compreender modos de vida de um determinado período, suas visões de mundo, crenças, identidades e manifestações culturais. “Ao construir uma representação social da realidade, o imaginário passa a substituir-se a ela, tomando o seu lugar. O mundo passa a ser tal como nós o concebemos, sentimos e avaliamos”. (Pesavento, 2006, p. 3). Associada a perspectiva literária, torna-se uma ferramenta capaz de identificar como mudanças e rupturas ao longo do tempo são construídas.

A presença do imaginário desempenha um papel fundamental na forma como os indivíduos interpretam e decifram a sociedade que os rodeia. No entanto, nessa dinâmica, alguns estigmas podem estar presentes nas interpretações do imaginário, uma vez que o entendimento desse fenômeno muitas vezes implica em desvendar algo que permanece oculto (Legros *et al*, 2014). A sociedade moderna tende a favorecer uma abordagem da realidade concreta ancorada na razão, o que pode levar a conceber o imaginário como algo separado do mundo tangível, percebendo-o como um aspecto à parte da sociedade e, ao mesmo tempo, complementar a essa realidade. No entanto, é importante lembrar que o imaginário desempenha um papel crucial na construção do significado e na atribuição de sentido à experiência humana. Ele não é necessariamente oposto ao real, mas muitas vezes atua em sinergia com ele.

O imaginário é uma lente pela qual vemos e interpretamos o mundo, enriquecendo nossa compreensão da sociedade e da realidade em geral. Portanto, a dialética entre razão e imaginário é complexa, e ambas as dimensões desempenham papéis complementares na nossa busca por entender e dar significado ao mundo à nossa volta. Nesse sentido, “a percepção do imaginário é, talvez, considerada como uma representação caleidoscópica, como uma pintura expressionista; porém, ela se funde com a existência social, irrigando-a de uma substância comum” (Legros *et al*, 2014, p. 110).

O imaginário, portanto, não pode ser simplificado nem considerado uma polaridade oposta ao real. Na realidade, os indivíduos contemporâneos frequentemente buscam respostas por meio da aplicação da razão, mas limitar ou negligenciar a presença do imaginário é, de certa forma, permitir que a essência de quem somos esconda-se por entre nossos dedos. O imaginário, concebido como uma

entidade concreta, oferece oportunidades de avanço, permite assimilações em direção ao progresso e capacita a absorção do conhecimento para além das impressões iniciais que dele temos. O imaginário desempenha um papel essencial na expansão do nosso entendimento e na exploração de horizontes de significado mais amplos. Ele não é meramente um obstáculo à razão, mas sim um aliado na jornada do conhecimento e da percepção. Quando incorporamos o imaginário em nossa busca por respostas e compreensão, enriquecemos nossa visão de mundo, ampliamos nossas possibilidades de interpretação e abrimos portas para novas perspectivas.

O imaginário não é uma forma social escondida, secreta, inconsciente que vive sob as fibras do tecido social. Ele não é o reflexo, o espelho deformado, o mundo revirado ou a sombra da realidade, uma sociedade subterrânea que cruzará profundamente os esgotos da vida cotidiana, mas ele estrutura, no fundo, o entendimento humano. (Legros *et al*, 2014, p. 111).

Segundo esta perspectiva, o indivíduo não pode se desvencilhar da sua própria consecução, o meio pelo qual as condições que resultam na experiência vivida se lançam para além da interpretação meramente física do mundo, ela se consolida em pleno sentido no universo simbólico. Podemos entender o emaranhado de ideias que tecem esta configuração simbólica a partir do sensível, do mito, da linguagem, arte e religião, são partes integrantes do que projeta sentido a experiência humana. (Cassirer, 1977). De fato, na medida em que podemos concluir que as imagens projetam certo ideal de progresso no pensamento humano, a presença desta configuração a fortalece. Neste sentido, a forma com o qual interpretamos a realidade vai delinear um processo em que os aspectos físicos retrocedem convergente à forma que avança a dimensão simbólica no indivíduo.

Os grandes pensadores que definiram o homem como um *animal rationale* não eram empiristas, nem jamais tentaram oferecer uma explicação empírica da natureza humana. Por meio desta definição, expressavam antes um imperativo moral fundamental. Razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas da vida cultural do homem em toda sua riqueza e variedade. Mas todas estas formas são Simbólicas. Portanto, em lugar de definir o homem como um *animal rationale*, deveríamos defini-lo o como um *animal symbolicum*. (Cassirer, 1977, p. 51)

Cassirer (2001), traz uma importante reflexão a respeito do aspecto simbólico do homem e cultura. O discurso a respeito das sensibilidades manifesta uma projeção simbólica na medida que o homem interpreta a realidade. Para entender esta relação, partimos da ideia que os símbolos se distinguem dos sinais, uma vez que estão intrinsecamente ligados ao mundo físico da existência. Os sinais desempenham um

papel funcional, enquanto os símbolos têm a função de designar. Os símbolos fazem parte do universo de significados; portanto, todas as relações simbólicas são, por natureza, relações de significado. Por outro lado, os sinais são representações abreviadas, fixas e convencionais de algo previamente conhecido.

Neste sentido, o símbolo emerge com a capacidade de unir, ele possibilita uma conexão entre o presente e o passado, permitindo a conjugação do que é visível com o invisível, do ser com o não-ser, e, desse modo, promove um reencontro, formando uma unidade. O símbolo, com sua natureza polar, manifesta-se como uma abertura e uma promessa, como o princípio que impulsiona o movimento e a orientação, como um significado oculto que o ser humano carrega consigo. Desta forma, “é inegável que o pensamento simbólico e o comportamento simbólico figuram entre os traços mais característicos da vida humana, e que todo o progresso da cultura humana se baseia nessas condições. (Cassirer, 1977, p. 25)

Há um aspecto inerente no qual o indivíduo estabelece conexões de entendimento sobre a realidade. A morte enquanto experiência sensível, possui o seu aprendizado a partir de percepções herdadas culturalmente, o que implica considerar que a consciência a seu respeito não se dá por uma compreensão inteiramente resguardada no tempo presente, mas o imagina como apreensão do passado. (Cassirer, 2001). Esta dualidade temporal não é despercebida dela mesma, pois, o signo enquanto entidade concreta na sincronia entre significado e significação, não é apenas um invólucro do pensamento, mas uma possibilidade do qual o próprio entendimento sobre a morte ganha pleno sentido.

Ela cria uma nova relação com este conteúdo e, ao fazê-lo, atribui a ele e a si mesma uma significação ideal modificada. E esta se manifesta de maneira cada vez mais nítida e rica, à proporção que o mundo das imagens, próprio do Eu, se torna diferenciado. Agora, o Eu não apenas exerce uma atividade original formadora de imagens, como ao mesmo tempo aprende a compreendê-las cada vez mais profundamente. E é somente assim que as fronteiras entre o mundo “subjetivo” e o “objetivo” se delineiam claramente. (Cassirer, 2001, p. 38)

Na visão de Cassirer (2001), um importante aspecto de manifestação simbólica para o indivíduo, se dá pela linguagem. Sendo composta por um sistema completo de símbolos que funciona como um meio de comunicação entre indivíduos, esse sistema simbólico é o processo mais significativo, pois distingue os seres humanos dos outros seres vivos. Enquanto os animais respondem instantaneamente à influência da



natureza, os seres humanos atrasam sua resposta, pois utilizam um universo simbólico. Pois, “toda linguagem como tal é “representação”; é exposição de uma determinada “significação” através de um “signo” sensível”. (Cassirer, 2001, p. 91). A linguagem sempre foi compreendida como um mediador entre os seres humanos e o mundo. Ela se manifesta como um conjunto de símbolos que possibilita a comunicação entre as pessoas, referindo-se aos objetos e seres do mundo.

Na perspectiva de Cassirer (1977), podemos destacar a importância da capacidade da fala no contexto humano, onde o indivíduo deixa de ser meramente receptor dos fenômenos naturais e se torna um agente ativo, um ser que se expressa. A linguagem simbólica desempenha um papel fundamental no mundo humano, transformando-se de um meio para compreender o mundo em um instrumento para acessar o mundo do pensamento. Essa linguagem simbólica nos permite estabelecer uma relação análoga com o que está ausente, ou seja, com o não-existente. Sendo que, “um símbolo humano genuíno não se caracteriza pela uniformidade, mas pela versatilidade” (Cassirer, 1977, p. 67). A linguagem simbólica transcende a simples comunicação de informações e tem um poder transcendental de representação. Ela não apenas nos permite nomear e compartilhar nossas experiências no mundo, mas também criar conceitos abstratos, pensar sobre o passado e o futuro, e explorar a dimensão de sentido da realidade.

Através da linguagem simbólica, somos capazes de conceber o que não está presente fisicamente, refletir sobre o inacessível e articular nossas visões, crenças e ideias. Assim, a linguagem simbólica se torna uma ferramenta essencial para a construção da realidade humana e a expressão do mundo da mente. Devido à atribuição de nomes a todas as coisas, a universalidade é uma das principais características do simbolismo humano. (Cassirer, 1977). No entanto, isso não é tudo. Há outra característica dos símbolos que acompanha e complementa essa universalidade, formando um correlato essencial. Um símbolo não é apenas universal, mas também extremamente variável. É possível expressar o mesmo significado em diferentes idiomas, e mesmo dentro dos limites de uma única língua, o mesmo pensamento ou ideia pode ser expresso em termos muito diversos.

Essa combinação de universalidade e versatilidade torna os símbolos uma parte vital da experiência humana. Eles transcendem as barreiras linguísticas, permitindo a comunicação entre pessoas de diferentes culturas e origens. Ao mesmo

tempo, a flexibilidade dos símbolos dá espaço para a criatividade e a expressão individual, permitindo que as pessoas comuniquem suas ideias e emoções de maneira única e pessoal. Os símbolos desempenham um papel central em nossa capacidade de compartilhar conhecimento, transmitir histórias, expressar sentimentos e construir conexões com os outros. São uma manifestação da incrível diversidade e riqueza da experiência humana e da forma como atribuímos significado ao mundo que nos cerca.

Com sua universalidade, sua validade e sua aplicabilidade geral, o princípio do simbolismo é a palavra mágica, o Abre-te Sésamo!, que dá acesso ao mundo especificamente humano, ao mundo da cultura. Uma vez que o homem se acha de posse desta chave mágica tem assegurado o progresso ulterior. Tal progresso, evidentemente, não é detido nem impossibilitado por nenhuma lacuna do material do sensível. (Cassirer, 1977, p. 65)

O imaginário enquanto pensamento simbólico se configura como agente que direciona os sentidos de compreensão da realidade. Ele se comporta como um mundo criador, capaz de reunir e dinamizar diferentes eixos de interpretação do mundo, gerando não só um produto subjetivo próprio, mas um horizonte de possibilidades (Legros *et al*, 2014). Nesse sentido, como interpretar os símbolos da morte? A dualidade que ela representa nos mostra que nem sempre a sua aceitação como estágio universal e inerente a todos, é suficiente para seu reconhecimento. A integração da morte com o indivíduo é reconhecida pela assimilação de seus símbolos imaginários, conformando um elo pelo qual os indivíduos coletivamente projetam sensações e sentimentos frente a ameaça invisível da morte.

Todo símbolo carece de interpretação e a observação que fazemos aqui, consiste em problematizar essa possibilidade. O valor desta reflexão simbólica consiste em adentrar os meandros pelo qual o imaginário propõe explicar aquilo que é incompreensível, misterioso, oculto e subjetivo. A morte ao longo do tempo sempre foi vista como objeto de temor e fascínio, sendo um terreno fértil para diversas significações ao seu respeito. As imagens da morte não são estáticas ao longo do tempo, os discursos e aspectos semânticos tem molduras distintas na história, “eles são, em cada época, o reflexo de nossa própria imagem conduzida pelo indizível, ou seja, o universo incompreensível, o mais frequentemente angustiante (a morte, o infinito), em direção do qual se tende a compreender o sentido da existência”. (Legros *et al*, 2014, p. 116).

Representar a morte pela Morte (um esqueleto carregando uma foice, por exemplo) é um dos procedimentos que nos permite regular nossa angústia da finitude. Assim, a personificação da morte passa a ser observável e por

consequência, controlável. Diante da expressão do indizível, nós somos desprovidos de “matérias” protetoras; diante de uma foice, por outro lado, nós podemos desenvolver toda sorte de armas e começar a luta. (Legros *et al*, 2014, p. 118)

Desta forma, podemos compreender o símbolo imaginário da morte pela dimensão do indizível. Não sendo objeto palpável, ou contido por forças materiais, a morte consiste em um certo paradoxo de incerteza, a morte é, está aqui no presente imediato e ao mesmo tempo no passado distante, como se fizesse parte de outro mundo e realidade. Por sua natureza incontornável, o indivíduo tende a construir imagens como necessidade de não apenas compreender, mas de “eufemizar” a existência do desconhecido<sup>21</sup>. (Legros *et al*, 2014). A criação de símbolos imaginários então, é tido como uma ferramenta de projeção de um mundo ou aspecto desconhecido e meio pelo qual lidamos com forças além do nosso alcance. Esses símbolos servem como um meio pelo qual lidamos com forças e conceitos que estão além do nosso controle e compreensão. Eles nos permitem dar sentido ao desconhecido e navegar pelo território complexo e muitas vezes assustador do indizível.

Conforme Albuquerque Júnior (2013), o sentido e as sensibilidades desempenham um papel proeminente na forma como a cultura popular é concebida e moldada. Ao examinar a construção do folclore e da própria cultura popular no Nordeste do Brasil no século XX<sup>22</sup>, torna-se essencial explorar e debater como esses

---

<sup>21</sup> "Eufemizar a existência do desconhecido", utilizamos como expressão que pode ser interpretada como uma tentativa de suavizar ou atenuar a ideia de algo que não é compreendido ou que está além da nossa capacidade de explicação. Eufemizar, neste contexto, significa usar termos ou expressões mais brandas ou indiretas para descrever algo que pode ser desconfortável, assustador ou misterioso. Por exemplo, em alguns contextos religiosos ou filosóficos, pode-se eufemizar a morte, referindo-se a ela como uma "passagem", "partida" ou "transição", em vez de usar termos mais diretos como "fim" ou "cessação". Da mesma forma, em algumas culturas, pode-se eufemizar conceitos como o sobrenatural ou o inexplicável, usando expressões que sugerem uma compreensão limitada, como "mistério divino" ou "forças superiores".

Eufemizar a existência do desconhecido pode ser uma maneira de lidar com o desconforto ou a incerteza que acompanham questões que estão além do nosso entendimento, oferecendo uma abordagem mais suave ou reconfortante para lidar com tais conceitos. No entanto, também pode ser criticado por mascarar a realidade ou evadir o confronto com a verdadeira natureza do desconhecido.

<sup>22</sup> Câmara Cascudo, folclorista brasileiro do século XX, ofereceu uma perspectiva abrangente sobre a construção do folclore e da cultura popular no Brasil. Ele reconheceu a influência da modernização e urbanização, bem como a mestiçagem cultural e o regionalismo, na formação dessas tradições. Cascudo valorizava a diversidade regional do país e destacava a importância de preservar e documentar as manifestações culturais populares como parte do patrimônio nacional. Seu trabalho contribuiu para o reconhecimento e a valorização da riqueza cultural do Brasil, mostrando como essas tradições eram dinâmicas, influenciadas por uma variedade de fatores históricos, sociais e culturais. Cf. Cascudo (1969).

conceitos são aplicados em meio ao avanço da modernidade. Isso nos leva a considerar as complexidades que envolvem a produção intelectual relacionada a esses temas e como as diversas formas, materiais e manifestações culturais são adotadas e incorporadas nesse contexto. A análise dessas questões é fundamental para compreender como a cultura popular é influenciada e reconfigurada pela dinâmica da sociedade moderna. Ela nos permite mergulhar nos meandros das transformações culturais, examinando como as sensibilidades e os sentidos são reinterpretados e adaptados em resposta às mudanças sociais e culturais. Desta forma, dialogar com estas subjetividades “pela emergência de novas formas de sociabilidade e sensibilidade a par com as mudanças que se dão no cotidiano dos vários grupos sociais submetidos a novos ritmos de temporalidade” (Albuquerque Júnior, 2013, p. 23).

Segundo essa premissa, o mito, como um meio de comunicação, adquire seu valor de sentido por meio da projeção que alcança em razões, signos, imaginários, crenças e ideias que é capaz de transmitir. Enquanto elemento prospectivo, o mito é aqui compreendido com base na maneira pela qual ele atribui significado, juntamente com a influência dos agentes culturais que o perpetuam. Vale ressaltar que "não é a mensagem que ele transmite que o torna mítico, mas sim a forma como é expresso, a estrutura de seu discurso" (Albuquerque Júnior, 2013, p. 25). Partindo dessa ideia, podemos inferir que, inicialmente, o discurso mítico é moldado por um conjunto de subjetividades, as quais, por sua vez, estão sujeitas às formas e expressões pelas quais os indivíduos experienciam e traduzem suas vidas. Isso lança luz sobre a natureza intrincada do mito e como ele atua como um veículo complexo para a comunicação e a transmissão de significado na cultura.

A atitude etnográfica, que marca os estudos nomeados do folclore ou de estudos da cultura popular, nasceria deste distanciamento entre os modos de organizar a vida, de ordenar o cotidiano, de realizar as tarefas diárias, mas também de ocupar os momentos de não trabalho, de realizar os principais rituais e atividades lúdicas, rituais sagrados e profanos, das atividades semióticas entre os diversos grupos que cada vez mais se diferenciavam e complexizavam a estrutura social. (Albuquerque Júnior, 2013, p. 44).

Para abordar essa questão, Albuquerque Júnior (2013) propõe uma perspectiva baseada nos princípios de Saussure<sup>23</sup> em linguística e ciência geral dos signos. A

---

<sup>23</sup> Ferdinand de Saussure foi um linguista suíço cujas ideias contribuíram para o campo da linguística e influenciaram a ciência dos signos de forma mais ampla. Seus princípios fundamentais se concentram principalmente na relação entre significante e significado na linguagem. Em linguística, Saussure

partir da noção de que "em toda realidade cultural e social, a ambiguidade, a coexistência de múltiplas ideias, formas de vida e comportamentos" (2013, p. 2013) estão presentes, emerge uma dicotomia que decorre da relação entre os signos. Um dos fundamentos que contribuem para a dimensão do sensível é a forma como o significante e o significado carregam a articulação do signo. Nesse contexto, o significante é concebido como o elemento que dá origem às imagens, enquanto o significado é o conceito que traduz essas imagens. O signo, portanto, é formado pela interação e pelo resultado entre a imagem e o conceito. Essa abordagem ressalta a importância da relação intrincada entre o significante e o significado na criação e interpretação dos signos culturais e sociais, revelando como eles desempenham um papel crucial na representação e na comunicação do significado nas diferentes esferas da vida humana.

Esta forma, esta imagem, como significante, seria em si mesma vazia de significados, pois receberia seu sentido do conceito que é a ela atribuído. Diz-se que o significante é vazio porque ele permite diversos significados, pois a mesma forma, a mesma imagem pode ser dita, descrita, nomeada, definida, valorada, significada a partir de distintos conceitos. (Albuquerque Júnior, 2013, p. 26)

A partir dessa premissa, surge a necessidade de explorar o significado do signo da morte. Conforme discutido anteriormente, a morte é percebida por nós como uma experiência, mas isso suscita uma questão, de qual significado podemos atribuir a ela em um contexto de aprendizado histórico. Quais razões, significantes e significados são construídos em torno de sua existência ao longo do tempo? Ao reconhecermos que nossa existência é finita e que a morte é um elemento inerente à condição humana, estamos diante da equação essencial para determinar o signo da morte. Nesse contexto, o ato de morrer é o que realmente dá forma a essa experiência, uma vez que suas representações, foram historicamente idealizadas, preparadas, educadas e vivenciadas ao longo do tempo/espaço como aspecto que dar pleno sentido a morte.

---

introduziu a distinção entre a língua (*langue*) e a fala (*parole*), enfatizando que a língua é um sistema abstrato de signos que existe na mente dos falantes, enquanto a fala é a realização concreta desse sistema por meio da produção de discurso. Além disso, Saussure desenvolveu a noção de que os signos linguísticos são arbitrários, ou seja, a relação entre o significante (a forma do signo, como uma palavra ou um som) e o significado (o conceito que ele representa) é convencional e não baseada em alguma relação intrínseca. Esses princípios, juntamente com a ideia de que a linguagem é um sistema de diferenças, foram essenciais para a criação da teoria estruturalista, que teve um impacto profundo não apenas na linguística, mas também na semiótica e em outras áreas da ciência dos signos. Cf. Saussure (2006).

De acordo com Rodrigues (2006), as práticas relacionadas à morte podem ser entendidas no contexto da moralidade, onde a morte passou a ser encarada como uma obrigação moral devido à necessidade de atribuir-lhe significado e expressão. Como afirma o autor, "trata-se de se reconhecer no corpo o seu valor expressivo, porque o corpo humano morto não pode ser considerado como um cadáver qualquer" (Rodrigues, 2006, p. 11). Em outras palavras, a morte se tornou uma obrigação moral porque é percebida como uma oportunidade de expressar algo fundamental sobre a vida e a pessoa que faleceu. Ela representa um momento de reflexão e homenagem ao indivíduo falecido, e a maneira como o corpo é tratado após a morte é vista como uma forma de demonstrar respeito e reconhecimento pelo valor da vida daquela pessoa. Portanto, a morte adquire um papel central na moralidade, pois é vista como uma oportunidade para expressar valores e sentimentos importantes relacionados à vida e à pessoa que se foi.

Os ritos da morte comunicam, assimilam e expulsam o impacto que provoca o fantasma do aniquilamento. Os funerais são ao mesmo tempo, em todas as sociedades uma crise, um drama e sua solução: em geral, uma transição do desespero e da angústia ao consolo e à esperança. Estudar estes ritos é sociologicamente importante. A morte de um indivíduo é a ocasião em que o grupo, no mais amplo sentido do tempo, produz a sua reprodução, tanto nos planos cultural, simbólico e ideológico, como no plano das estruturas socioeconômicas. (Rodrigues, 2006, p. 12-13)

Nesta perspectiva, além de um acerto moral, temos a morte enquanto experiência do sensível. Ela emerge como um reconhecimento do corpo como um portador de significado, pois o corpo humano falecido é uma manifestação tangível da vida que um dia foi vivida. De acordo com as reflexões de Rodrigues (2006), a morte se revela como uma experiência profundamente sensível, pois nos confronta com a inevitabilidade da finitude da existência, incitando-nos a ponderar sobre o verdadeiro propósito da vida e da própria morte.

Além disso, a morte adquire esse caráter sensível porque não se restringe apenas à pessoa que partiu, estendendo-se às vidas daqueles que permanecem. Ela pode ser uma fonte de intensa dor, tristeza e luto, mas também pode proporcionar uma oportunidade valiosa para expressar amor, respeito e apreço pelo valor da vida daquele que se foi. Em resumo, a morte é uma experiência profundamente sensorial, pois nos confronta com a realidade inegável da finitude da vida, desafiando-nos a explorar o significado intrínseco da existência e seu desfecho inevitável. Adicionalmente, ela influencia não apenas a pessoa que deixa este mundo, mas

também aqueles que continuam a jornada na ausência, moldando assim uma teia complexa de emoções e reflexões humanas.

Estas acepções, segundo Rodrigues (2006), dizem respeito ao desenvolvimento de uma perspectiva romântica sobre a morte. Neste sentido, tanto no âmbito ideológico quanto no âmbito da realidade prática, a morte era uma experiência mais próxima e menos surpreendente em comparação com os tempos atuais. Por um lado, antes dos avanços na expectativa de vida individual, a morte era um evento iminente e relativamente comum, sendo considerada um dos riscos inerentes à própria vida. Por outro lado, a morte não carregava consigo a mesma carga de frustração que os projetos de vida e realizações econômicas burguesas imputaram a ela.

Essa ênfase na afetividade e na proximidade com a morte está diretamente ligada à promoção da morte e do falecido como objetos de beleza, uma característica marcante no período Medieval. A era Moderna é inaugurada com um novo rigor sobre a morte, desta forma, “Subitamente, sucedendo à repugnância do século anterior à ideia de morte e procedendo o reconhecimento dos traços cadavéricos como antibeleza fundamental, toda uma estética fúnebre começa a se desenvolver”. (Rodrigues, 2006, p.145)

Continuando o pensamento, é importante destacar que essa valorização da afetividade e da proximidade com a morte refletia uma relação mais íntima e menos distante em relação a esse aspecto inevitável da existência humana. O entendimento da morte como parte integrante da vida e a capacidade de lidar com ela de maneira menos alienada contribuíram para a concepção de uma morte não apenas como um fim, mas também como uma passagem, e para a apreciação estética da morte e dos rituais que a envolviam.

A bela aparência do morto é também um signo de ausência de sofrimento físico, de uma morte que acontece sem morder o corpo, de uma agonia que se pretende tornar insensível. É ainda signo de ausência de sofrimento espiritual, porque ninguém neste quadro social pode acreditar que seu parente amado, que seu ente insubstituível possa ser condenado ao inferno: por isso o rosto do morto passa a exprimir tranqüilidade, tranqüilidade que pode ser um indício de um reencontro futuro com aqueles que aqui ficaram. (Rodrigues, 2006, p. 145)

O culto à beleza do falecido, segundo Rodrigues (2006), é uma característica que persiste até os dias atuais, representa uma mudança significativa na sensibilidade em relação à morte. A questão que se coloca é: o que motivou essa transformação na

percepção da morte? Mais uma vez, deparamo-nos com a complexidade das práticas e concepções funerárias, que revelam uma composição contraditória. Esta perspectiva, “Acontece simultaneamente à recusa da morte e da perda da pessoa amada: por isso ela é antes de tudo uma recusa de reconhecimento do fim do ente querido”. (Rodrigues, 2006, p. 145-146).

A elevação do falecido à categoria de algo belo ocorre simultaneamente ao medo da morte e à recusa em aceitar a perda da pessoa amada. Essa valorização da beleza do falecido, em primeiro lugar, representa uma forma de negar o fim da pessoa querida. É, em essência, uma rejeição do reconhecimento do término da existência daquela pessoa. Ainda conforme Rodrigues (2006), ao mesmo tempo, essa valorização da beleza do falecido funciona como um contraponto à repugnância que muitos sentem ao imaginar, representar e confrontar o corpo morto e o processo de decomposição.

Nesse contexto, a beleza do morto surge como uma tentativa de preservar a memória e a imagem positiva da pessoa falecida, proporcionando consolo e uma maneira mais suave de lidar com a inevitabilidade da morte. A beleza do falecido se torna uma forma de lidar com o paradoxo entre a atração pela vida e o repúdio pela morte, representando, assim, uma resposta complexa à questão da mortalidade humana.

Desta forma, morrer enquanto experiência significativa, tem seu sentido e significado ao ser direcionado a experiência da morte. Historicamente, temos diversos significados sobre a morte, desde uma presença fixa no imaginário medieval, pelos ritos e crenças a seu respeito (Schmitt, 1994), na acepção fenomenológica de Santo Agostinho, nas práticas e imaginário religioso que condicionava atitudes (Le Goff, 2017), ou pelo entendimento da morte domada (Ariés, 2012). Ao passo que na atualidade, temos novos significados que muitas vezes se rompem dos velhos entendimentos ou resinificam novos sentidos na cultura do tempo presente (Santos, 2018), nas abordagens de medicalização da morte com efeito de aceitar e prolongar o destino findável, no isolamento e solidão dos moribundos (Elias, 2003), na morte romantizada (Martins, 2000). A morte então, permanecendo como estágio insuperável e universal, se configura pela relação entre sentidos e conceito, o que faz a morte como signo passível de novas releituras e abordagens.



### **3.2 A morte como tema sensível no imaginário moderno e suas interfaces com o ensino de história.**

Observando então que a construção da dimensão do sensível parte da subjetividade dos indivíduos, temos a noção que as diversas formulações sobre o significado da morte também acompanham as narrativas que se difundem e se transformam ao longo do tempo. As atitudes diante a morte assume seu distinto caráter a partir da tomada de consciência dos indivíduos que os traduzem. Em outras palavras, ela foi desencadeada tomando como referência os modos pelos quais os vivos percebem e vivenciam o problema da finitude humana. Desse modo, ela transcende do fenômeno biológico para o sentimento da morte, e insere-se como uma experiência social e cultural (Santos, 2017, p.22).

Neste sentido, trabalhar com os conceitos representação e sensibilidades, não tem como fim a objetividade teórica, mas perceber como esta proposta de investigação pode trazer problematizações e interpretações no que se refere a relação entre a morte e o ensino de história. Assim, o uso conceitual dessas categorias visa integrar, por meio de uma abordagem entre o ensino de história e literatura, a reflexão das experiências individuais e coletivas dos estudantes. Isso proporciona a construção da compreensão de conhecimentos sobre como os alunos pensam e assimilam a proposta temática sobre a morte e suas manifestações.

Segundo Pesavento (2007), a pergunta fundamental sobre como trabalhar as sensibilidades, está na questão levantada sobre como captura-las no passado. Há desta maneira uma resposta que dialoga com diversas áreas de conhecimento, tais como a linguística, literatura, filosofia, antropologia, hermenêutica, estruturalismo etc. Dessa forma, vislumbra-se um cenário interdisciplinar que se mostra essencial no desenvolvimento da escrita histórica e, particularmente, serve de base para as abordagens exploradas no ensino de história aqui apresentadas.

Partindo da premissa de que o convite a reflexão sobre a morte e o morrer na disciplina de história, temos uma subjetividade que pode ser alcançada e trabalhada junto aos estudantes. Esta perspectiva refere-se as formas e traduções com a qual a sensibilidade e os sentimentos construídos a partir da experiência de vida individual e coletiva, operam como ferramentas de manifestação de significados exteriores a compreensão do mundo e de si próprio. A utilização da literatura neste diálogo é peça chave, pois ela permite um exercício de consciência, trazendo novas possibilidades a

partir de uma metodologia “que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, precisando ser objetivada em um registro que permita a apreensão dos seus significados” (Pesavento, 2007, p. 19).

Sendo assim, cabe questionar: o tema das sensibilidades é um novo campo de estudos no ensino de história? Se há uma tradição de estudos que se ocupa em compreender em chave histórica as sensibilidades, quando se deu sua preocupação no âmbito do ensino? Tais perguntas, já formuladas e discutidas por Oliveira (2018), configuram-se em possibilidades de retomarmos o debate e, de igual modo, traçarmos alguns percursos sobre a constituição desse campo de estudo, especialmente no contexto do Brasil.

Como podemos pensar sobre como as sensibilidades enquanto discussão conceitual pode estar atrelada ao campo da educação e ensino de história? As respostas para esse questionamento, estão nas asserções que a historiografia tomou a partir da crise dos paradigmas. Segundo Pesavento (2003), a premissa voltada a uma discussão relacionada a arqueologia da história cultural, a autora nos apresenta um questionamento pertinente sobre as motivações que levaram ao processo de consolidação da atual historiografia cultural. Em primeiro plano, o panorama de transformações do cenário mundial a partir dos grandes acontecimentos do século XX e como eles determinaram novas diretrizes, rumos e maneiras de reflexão das ciências com papel voltado a compreensão social e da ação humana.

Tais fatores estariam vinculados com a realidade que se formou no período pós-guerra. A partir destas experiências, existiu uma contínua mudança no que diz respeito a novas auras e complexidades que emergem em todos os cenários sociais. A política, cultura e economia se tornam máquinas cada vez mais atribuídas de valores, identidades, simbologias, representações, variantes e estruturas que passam a exercer uma presença mais intensa na sociedade.

Tais alterações provocaram sintomas e questionamentos sobre os modelos e regimes de verdades construídas até então, a chamada crise dos paradigmas. O momento é de problematização do papel da história neste cenário conturbado, as verdades que eram construídas ao passo que a sociedade avançava, não eram mais totais, os métodos empregados não se prestavam mais como suficiente para desvendar os novos fenômenos, reformulações, ressignificados que se formavam. Ocorreu um amplo processo de descontinuidades e rupturas teóricas e

epistemológicas nos modelos empregados, o que tornou imperativo um processo de auto-reflexão e crítica da história consigo mesma (Pesavento, 2003).

O processo de repensar a maneira de vislumbrar o mundo e reescrever a história dentro das circunstâncias descritas até a então vigência epistemológica, não está atribuída em uma ruptura total do modelo. A situação demandou um próprio amadurecimento na percepção e sensibilidade dos horizontes que se formavam. Neste contexto, as críticas que se voltavam a Escola dos Annales e ao marxismo têm os seus ares reformulados a partir da vertente neomarxista inglês e dos desdobramentos da escola francesa dos Annales em uma nova corrente historiográfica chamada História Cultural ou Nova História Cultural.

Para Santos e Meireles (2021), embora o processo de consolidação da história cultural não faça uma menção direta de uma relação das sensibilidades com o campo da educação, podemos inferir que a pluralidade epistemológica se configura em novas possibilidades de ancoragem teórico-metodológica na inserção das representações e sensibilidades no campo do ensino de história. Neste sentido,

Significa dizer que esse campo impulsionou a renovação historiográfica, afetando, em alguma vertente, a História da Educação das Sensibilidades, ao difundir os seguintes princípios: voltar-se para a singularidade e a subjetividade; questionar as macroexplicações; dirigir-se ao estudo do indivíduo; introduzir a noção de simbólico e do sentido - dentro da História – ou seja, o modo como os sujeitos representam a si e ao mundo, como pensam, agem e sentem, em determinado tempo e contexto (educativo). (Santos e Meireles, 2021, p. 15-16)

A grande influência que a História Cultural exerceu na relação das sensibilidades na educação, explicam Santos e Meireles (2021), trazem novas inflexões e possibilidades que podem ser traduzidas para o ensino de história. Trabalhar as questões e fenômenos ligados a historicidade no campo da educação, se valendo de propostas que vão além dos elementos materiais, observando a esfera das subjetividades e sensibilidades. Esta perspectiva oferece um novo traçado para perceber como os agentes da educação concebem diferentes representações ao se depararem com distintos contextos e realidades históricas, bem como se apropriam e traduzem noções de mundo a partir do epíteto do sensível.

Segundo Pesavento (2003), a noção de representação tem múltiplas configurações que se dão a partir de uma relação de exposição e ocultamento, representante e representado. Para tal, a análise do historiador deve fugir da clivagem

tradicional de análise da separação do real e não-real, pois uma representação é carregada de simbolismos, sentimentos, identificações e significados.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (Pesavento, 2003, p. 21)

As representações são capazes de ir além da dicotomia real/não-real, pois seu poder de anunciação é capaz de criar um mundo à parte, substituindo a realidade que ela se insere. Repleta de códigos e significados, cabe ao historiador o processo de decifração de tais códigos, registros e sinais. Construir sua narrativa do não visto e do não vivido a partir das fontes que chegam até ele. O trabalho do historiador visa por sua vez, reconstruir com as fontes, as representações da vida elaboradas pelos homens do passado.

Pineau (2014), traz uma importante reflexão sobre como as sensibilidades são produzidas no espaço escolar a partir da dimensão estética. Buscando observar como sentimentos e sensibilidades são percebidos como aspecto que trespassa sociedade, educação e ambiente escolar. Neste sentido, temos a escola como um aparato estético que funciona como um dispositivo capaz de assimilar e homogeneizar artifícios culturais da sociedade. Em suma, o mesmo compreende as novas interlocuções entre escola/sociedade a partir do alvorecer da modernidade no século XIX. Nesse contexto, a era moderna inaugura um modelo de construção epistemológica do espaço escolar como mecanismo unificador de práticas sociais, valores e códigos morais, ao passo que, “Fizeram-no num dispositivo capaz de concretizar o objetivo moderno de as populações partilharem uma cultura comum – baseada na mesma ética e estética – necessária ao progresso prometido e sonhado.” (Pineau, 2014, p. 21, tradução nossa).

A construção dos novos sentidos do processo civilizatórios estabeleceu o fundamento do que era ou não considerado “civilizado” para a população. Esta nova configuração social determina a universalidade do que a sociedade assimila enquanto padrão aceitável; modos de agir, vestuário, identidades, cores e uma ampla gama de características que o sistema educacional e os dispositivos sociais reproduzem de forma coercitiva, influenciando as normas e os valores coletivos. (Pineau, 2014).

Nesse contexto, a noção de "civilização" frequentemente reflete os valores, normas e expectativas de uma sociedade em um determinado período histórico. O que é considerado "civilizado" está sujeito a evoluções e mudanças ao longo do tempo, sendo influenciado por fatores culturais, econômicos, políticos e sociais. O processo civilizatório, muitas vezes, envolve a imposição de padrões culturais dominantes e a supressão de práticas consideradas "não civilizadas".

Como parte deste processo, a burguesia, como classe hegemônica, procurou impor os seus códigos de vida aos restantes grupos sociais através do processo de "civilização". Até a consolidação dos Estados nacionais, cada grupo social tinha uma certa moral prática própria, com considerável autonomia em relação aos demais e com poucas possibilidades de intercâmbio entre eles. Em muitos casos, por força do costume, o que era "bem visto" para alguns setores era "mal visto" para outros. Mas a modernidade decidiu expandir a "civilização" – "uma rede de restrições que tendem a mitigar os excessos e o controle cada vez mais individualizado" (Ibid.) – e aplicá-la a todos os habitantes. Este processo procurou homogeneizar toda a população, ao mesmo tempo que construiu dispositivos de distinção para os diferentes setores. (Pineau, 2014, p. 22, tradução nossa)

Frente ao embate de pensar as sensibilidades no ensino de história, chegamos a um questionamento, como ensinar um sentimento? Quais caminhos precisamos percorrer para construir sentido no processo de uma aprendizagem sensível? Estes questionamentos que antes me pareciam ser tão particulares a minha prática docente e principalmente na proposta de trabalhar conteúdos relacionados a morte em minhas aulas, na verdade, são tão coletivos a outros pares que me permite compartilhar o fardo e angústias da empreitada, como também aprender com outras experiências. Neste sentido, Mariño (2014) elenca algumas problemáticas em sua prática pedagógica em um belo trabalho intitulado "*La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes*"<sup>24</sup>, no qual ele questiona sobre que tipo de identidade nacional é produzida pelo sistema educacional argentino a partir do epíteto sensível.

Embora trabalhar com as sensibilidades e entender como são compreendidas e vivenciadas no processo de ensino seja frequentemente uma questão internalizada nas especificidades da prática pedagógica individual. Temos um traçado torna possível afunilar do macro as micro experiências. Para tal entendimento, partimos da

---

<sup>24</sup> A aposta sensível. Sentimento nacional como pedagogia em tempos de multidões. (Tradução nossa). Cf. Mariño (2014).

noção que o sensível não se forma a partir de um antagonismo as imposições materiais, intelectuais e racionais que foram historicamente constituídas. Tampouco enquanto uma manifestação isolada ou específica daquilo que propõe a vasta gama de valores culturais. Entendemos, segundo Pineau (2014), as sensibilidades como traço das experiências individuais e coletivas dos sujeitos que buscam representar sentido em suas práticas sociais.

Nossa abordagem se concentra na História Cultural e nas formas de representar a morte por meio das sensibilidades e da literatura. A vasta gama de possibilidades que esse enfoque oferece para estudos históricos nos desafia a compreender as respostas dadas, tanto em nível individual quanto coletivo, aos estímulos provenientes da natureza, da cultura, da sociedade e da realidade que nos cercam. Isso implica uma análise das maneiras pelas quais novas formas de pensar, agir e sentir são mobilizadas em relação ao ensino de história, que podem persistir, ser reinterpretadas ou até mesmo caírem no esquecimento. Partindo dessa premissa, entendemos que não é viável explorar as sensibilidades sem, simultaneamente, investigar os sentidos, que funcionam como as janelas que possam mediar a relação entre o mundo interior e o mundo exterior em cada indivíduo.

A conexão entre sentidos e sensibilidades é intrínseca, uma vez que os sentidos influenciam como percebemos e interagimos com o ambiente que nos cerca. (Oliveira, 2020). Essa interseção entre sentidos e sensibilidades desempenha um papel essencial na formação de nossa identidade cultural, influenciando como interpretamos o mundo e como nos relacionamos com os outros e em nosso caso, dialogam com as diversas representações e entendimentos que podem ser percebidos sobre a morte e o morrer. Ao explorar essa dinâmica complexa, somos capazes de compreender não apenas como os sentidos da morte se manifestam nas diferentes formas de expressões, mas também como ela molda as experiências humanas, influenciando os valores, as crenças e as práticas de uma sociedade ao longo do tempo.

A noção de *sentidos e sensibilidades* vem direcionando nossos estudos. *Sentidos* temos entendido como parte do aparato biológico, responsável pela percepção primária do que nos circunda. Sua educação foi um dos grandes desideratos do movimento de renovação pedagógica disseminado no mundo a partir da década de 1880 [...] e pode ser inscrita no que consideramos possibilidades de educação do corpo. No séc. XIX denotavam [segundo os dicionários da língua portuguesa], entre outros possíveis entendimentos, “a faculdade que têm os homens e os animais de receberem as impressões externas por meio de certos órgãos”. (Oliveira; Oscar, 2014, p. 176).

Nesse contexto, reconhecemos que a extensão dos sentidos desempenha um papel importante na formação da diversidade de entendimentos, visões de mundo e experiências individuais que definem a singularidade de cada ser humano. De acordo com Oliveira (2018), ao abordarmos a educação dos sentidos e das sensibilidades, estamos, de fato, analisando as respostas sensíveis que manifestamos em consonância à influência do ambiente em que estamos imersos. O desenvolvimento das sensibilidades e dos sentidos está intrinsecamente ligado ao ambiente cultural, social e natural em que cada indivíduo se insere. À medida que interagimos com o mundo que nos cerca, nossos sentidos são constantemente estimulados, moldando nossas percepções, emoções e respostas. Isso ecoa a perspectiva de Pineau (2014), que sublinha a ideia de que o processo educativo, ao incorporar a dimensão estética, funciona como um reflexo ou uma extensão da experiência sensorial, influenciando e transformando determinadas sensibilidades.

O desenvolvimento das sensibilidades e dos sentidos está intrinsecamente ligado ao ambiente cultural, social e natural em que cada indivíduo se insere. À medida que interagimos com o mundo que nos cerca, nossos sentidos são constantemente estimulados, moldando nossas percepções, emoções e respostas. A educação dos sentidos e das sensibilidades não se restringe à mera acumulação de conhecimento, mas abrange a maneira como aprendemos a interpretar e a dar significado às experiências sensoriais em nosso cotidiano. Ela envolve a capacidade de apreciar a complexidade e a diversidade das respostas humanas ao mundo que nos rodeia, bem como a compreensão de como essas respostas podem ser influenciadas e transformadas ao longo do tempo.

Se as sensibilidades produzem uma experiência singular a partir da leitura de experiências, logo podemos considerá-la como aspecto implícito de formação cultural e histórica. É necessário destacar tal aspecto, pois “Essa observação é importante na medida em que negamos qualquer tipo de subjetivismo no estudo dos sentidos e das sensibilidades, como por vezes observamos em alguns trabalhos no campo”. (Oliveira, 2018, p. 124). Portanto, essas dimensões, sejam elas culturais ou naturais, individuais ou sociais, são inerentemente sociais e, como tal, são compartilhadas por membros de uma sociedade. Parece, de fato, carecer de fundamento a tentativa de separar de forma rígida a cultura da natureza ou o indivíduo da sociedade, uma vez que suas relações são profundamente interligadas e interdependentes.

É justamente na educação dos sentidos como uma produtora de novas sensibilidades que localizamos o processo que buscamos interpretar. É em como se dá esse processo, naquilo que os vestígios do passado nos permitem, que concentramos nossos esforços. Nessa busca entendemos, ainda, que sentidos e sensibilidades não são domínios exclusivos da esfera da cultura ou da “natureza”, ainda que a própria história dessa noção deva ser objeto de cautela [...]. Mas pensamos a constituição dos sentidos e das sensibilidades como um problema histórico em uma perspectiva multifacetada, tal como propôs Lucien Febvre quem, certamente não por acaso, aludia ao nosso “complexo afetivo-motor”. São concebidos imbricados com a política, a economia, a cultura, naquilo que as nossas culturas e sociedades mantêm de resquício do que é da natureza ou do mundo físico. Uma história dos odores, a ideia de regressão da audição ou as formas que aprendermos do andar, não são marcas tangíveis da interação entre mundo natural e mundo social que sobrevive e muda em nós? Quando os regimes autoritários ou totalitários desenvolvem uma tecnologia do terror baseada na dor e na crueldade, não é porque capturaram justamente aquele ponto onde cultura e natureza se confundem? (Oliveira; Oscar, 2014, p. 176-177)

Parte da tradição moderna que propôs a separação do homem com a natureza, provem das concepções abordadas por René Descartes, importante filósofo francês do século XVII. O método lógico-dedutivo, estabelecido por Descartes, surgiu como um dos principais pilares do racionalismo moderno. De fato, suas obras *Meditações Metafísicas* e *Discurso do Método* são consideradas marcos fundamentais que legitimaram essa abordagem inovadora. Ambas as obras podem ser vistas como declarações pioneiras que anunciaram a ascensão de um sujeito do conhecimento. A firme defesa da Razão como um guia infalível colocou definitivamente a interação entre sujeito e objeto no centro do pensamento da época. Descartes (2019) inicia sua jornada de busca pelo conhecimento a partir do reconhecimento do "gênio maligno", ou seja, a ideia de que o mundo está repleto de percepções enganosas (a dúvida metódica). Isso o conduz à necessidade de identificar aquilo que pode ser considerado indubitável e, portanto, um alicerce seguro para a construção do conhecimento.

O cerne de sua abordagem reside na busca por uma base sólida e inquestionável sobre a qual o edifício do conhecimento possa ser erguido, mesmo diante das incertezas e dos enganos que permeiam a experiência humana. Para alcançar esse objetivo, é imperativo que se suspenda o ato de dar consentimento, e essa ação está intrinsecamente ligada à vontade do indivíduo. A suspensão, nesse contexto, representaria uma ação prática que, em última análise, implicaria na distinção entre o sujeito que emite juízos e o próprio julgamento em si. Esse último, quando orientado pela Razão, deveria ser considerado um ato de vontade direcionado a julgar de maneira apropriada e bem fundamentada. “Quanto às opiniões que até



então eu aceitara, o melhor que podia fazer era suprimi-las de uma vez por todas, a fim de substituí-las depois, ou por outras melhores, ou então pelas mesmas, quando eu as tivesse ajustado ao nível da razão” (Descartes, 2019, p. 26)

O filósofo sustentava a importância de duvidar dos juízos, ao invés das ideias, uma vez que as coisas concebidas mentalmente poderiam ser falsas, mas o ato do pensamento em si não poderia ser falsificado. Segundo Quiroga (2015), mesmo que as representações mentais das coisas provem ser enganosas, o sujeito que as concebe não é afetado por tal engano. Isso implica que a dúvida tem um sujeito inalienável, constituindo uma determinação absoluta. Quando duvidamos, estamos, portanto, pensando, e se estamos pensando, não podemos negar nossa própria existência. Além das aparentes multiplicidades que encontramos no mundo, o questionamento sistemático de tudo o que existe, conhecido como a Dúvida Metódica, levaria, por fim, a uma certeza absoluta: a existência de uma Razão humana inata, a priori, imutável e comum a todos os seres humanos. A partir desse ponto, o que o ser humano apreenderia, ou seja, o que lhe ocorreria como uma presença, não dependeria necessariamente do mundo externo, mas emanaria de seu próprio pensamento.

E assim também pensei que, por todos nós termos sido crianças antes de sermos homens, e por termos precisado ser governados muito tempo por nossos apetites e por nossos preceptores, frequentemente contrários, uns aos outros, talvez nem sempre nos aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam tão puros e tão sólidos como teriam sido se tivéssemos tido inteiro uso de nossa razão desde a hora de nosso nascimento, e se tivéssemos sido conduzidos sempre por ela. (Descartes, 2019, p. 24)

Nesse contexto, conforme destacado por Soffiati (2000), René Descartes é amplamente reconhecido como o principal defensor da separação entre o ser humano e o mundo que o cerca. Ele atribui à razão humana a capacidade de conferir significado e interpretação ao mundo, enfatizando que a compreensão do mundo é fundamentada no pensamento e questionamento humanos, livres de mitos e preconceitos pré-existentes. Considerando-se incumbido por Deus da tarefa de utilizar a natureza, o ser humano assume o papel de um engenheiro que não mais necessita atribuir valores intrínsecos à natureza (Lenoble, 2002). Essa mudança na relação entre o ser humano e a natureza é refletida na transformação da natureza em um recurso a ser dominado e explorado em benefício da vida humana. A noção de dominação tornou-se possível quando esses pensadores passaram a ver os seres

humanos como algo separado da natureza, negligenciando o fato de que os seres humanos também são parte integrante da própria natureza.

A ideia de conceber indivíduos isolados de suas conexões sociais e da herança cultural, assim como a de considerar a cultura como algo separado ou superior à natureza, reflete uma abordagem excessivamente esquemática e positivista da ciência. A compreensão da complexidade das relações entre cultura, natureza, indivíduo e sociedade requer uma abordagem mais holística, que reconheça a interdependência desses elementos. A cultura não é um ente isolado, mas está intrinsecamente enraizada na natureza e nas relações humanas. Da mesma forma, os indivíduos são moldados por sua herança cultural e pelas influências sociais que os cercam. Desta forma, a análise do sensível nos oferece uma abordagem que desafia a superar as fronteiras artificiais entre cultura e natureza, indivíduo e sociedade, reconhecendo a intrincada teia de relações que constitui a complexidade da vida humana e da construção do conhecimento.

Podemos entender, conforme Oliveira (2018) que tanto o aprendizado histórico, quanto a assimilação das experiências do sentido, permite traçar um caminho de entendimento sobre como as sensibilidades situam a posição do indivíduo na sociedade a partir de sua interpretação da mesma. “Segundo compreendemos, a sensibilidade não é uma reação passiva dos sujeitos – individuais ou coletivos – aos influxos do meio externo. Antes, é resultado da ação ou da reação dos sujeitos a todo tipo de afetação dos sentidos, sendo, pois, uma faculdade ativa.” (Oliveira, 2018, p. 125). Não é por acaso que buscamos na diversidade de experiências culturais e históricas elementos que possam esclarecer tanto os padrões de continuidade quanto os momentos de transformação. Essas mudanças ocorrem quando um determinado tipo de experiência cede lugar a outras formas de perceber, conhecer e interagir com o mundo, exercendo influência sobre o ambiente circundante.

É durante esses períodos de mudança que tanto indivíduos quanto grupos sociais são afetados de maneira tão profunda que suas experiências são alteradas, o que, por sua vez, pode ter repercussões significativas não apenas em suas vidas, mas também na forma como a sociedade e a cultura se estruturam. (Oliveira, 2018). A compreensão das dinâmicas dessas transformações históricas e de como elas afetam a experiência humana é fundamental para a análise das mudanças sociais, culturais e políticas. Ela nos permite traçar os contornos dos momentos de virada, nos quais

antigas maneiras de compreender o mundo dão lugar a novas perspectivas. Essas mudanças podem ser desencadeadas por uma variedade de fatores, como avanços tecnológicos, movimentos sociais, eventos políticos, interações culturais e muito mais. À medida que indivíduos e grupos são impactados e suas experiências são transformadas, surge a possibilidade de reconfigurar não apenas suas próprias identidades e valores, mas também a sociedade em geral. Essas mudanças não ocorrem de forma isolada, mas estão enraizadas nas interações complexas entre as experiências individuais e coletivas, e na maneira como a cultura e a sociedade respondem a essas transformações.

Nessa perspectiva, é importante considerar a formação das sensibilidades em relação à morte e ao morrer, conforme destacado por Pineau (2014). As emoções que surgem são moldadas pela maneira como os indivíduos (no caso, os estudantes) representam sua própria realidade e experiência vivida. As subjetividades nesse sentido são constituídas pelos sentidos, objeto de captação da realidade ao qual se insere o sujeito, possibilitando entendimentos, sensações, formas de atribuir sentido, razões e afinidades. Compreendemos, então, que a operação do sensível funciona como uma ordenação de sentidos que estabelece parâmetros de entendimento e compreensão de mundo. Pensar desta forma que as sensibilidades constituem um eixo formador da cultura escolar, conforme Chervel (1990), com um caráter próprio, que assimila a própria cultura da sociedade que a atravessa, nos permite identificá-la como:

O registro destinado à educação dos sentidos para a formação de sensibilidades coletivas que considere os elementos relativos à percepção. Por isso, busca vincular sensações a determinadas sensibilidades e produzir uma “educação sentimental” a partir do mundo sensorial dos sujeitos. Propõe-se a criação de certas matrizes de ordenação, classificação e, sobretudo, hierarquização das experiências sensoriais para a formação das sensibilidades coletivas esperadas. (Pineau, 2014, p. 27, tradução nossa)

Perceber as sensibilidades que atravessam a escola requer também uma sensibilidade por parte daquele que a observa. Não só o trabalho de percebê-la, mas captá-la a fim de traduzir uma experiência de aprendizagem histórica é algo que requer também um direcionamento da escola como participante ativo deste processo. Thisted (2014), traz algumas questões a esse respeito, especificamente sobre as imagens da escolarização indígena na Argentina no final do século XIX e início do século XX. Algumas problemáticas levantadas por ela, foram sobre como a estética e as sensibilidades sobre a imagem de crianças indígenas conformaram sua visão na

sociedade a partir da escola. Embora a autora siga por um outro caminho metodológico, algumas categorias de análise nos servem para direcionar nosso objeto.

Como podemos pensar o papel da escola na produção e reprodução do sensível? Acreditamos que uma aprendizagem significativa parte do coletivo, nesse sentido, a escola possui um papel fundamental no direcionamento que se toma nas abordagens de ensino, o que nos leva “as considerações sobre o potencial dos diferentes dispositivos escolares propostos para produzir “novas sensibilidades”. (Thisted, 2014, p. 161, tradução nossa). Nesse sentido, a reflexão sobre como propor um ensino que faz sentido na escola, requer um esforço em conjunto, pensar a partir da diferença, questionar o tradicional ao passo que essa prática possa projetar novos caminhos para uma aprendizagem significativa. Albuquerque Jr (2010), propõe a este respeito a tarefa de deformar o ensino, pela aceção de práticas que vistas como fora da curva, possam ser implementadas na prática docente, por exemplo; não só reconhecer as diferenças individuais, mas pensá-las em um reconhecimento de alteridade, reconhecer que os sentimentos emanados pelos estudantes são uma chave importante para entender o conceito de cultura escolar, ou seja, pensar a escola como um espaço sensível a diversidade das diferenças.

O ensino que deforma é aquele que aposta em formas novas, maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem. Ensino em que não teria lugar a rotina, a mesmice, a homogeneidade dos saberes e procedimentos, em que a disciplina ou as disciplinas não seriam o fundamental, mas a criatividade, a capacidade de pensar coisas novas, de formular novos conceitos, de praticar atividades desrotinizadas, lúdicas, atividades capazes de estimular a sensibilidade, práticas e formas de pensamento capazes de oferecer às crianças matérias e formas de expressão para elaborarem subjetividades, subjetivarem distintas formas de se dizer Eu. (Albuquerque Júnior, 2010, p. 10).

Na perspectiva que as sensibilidades podem oferecer novas possibilidades ao ensino de história, Soares Júnior (2019), tece a ideia de que para as aulas de história “fazerem sentido”, o trato com as emoções são elemento primordial, pois seria o mecanismo do qual os estudantes esboçam suas sensibilidades. Neste sentido, trabalhar esta dimensão nas aulas de história são importantes pois “faz-se necessário nos apropriarmos dela para entendermos a História e construirmos a nossa própria História”. (Soares Júnior, 2019, p. 174). Não sendo uma tarefa fácil, pois demanda um esforço contínuo e persistente por parte do professor, precisamos dentro do cotidiano escolar, a diligência de fazer emergir a partir das sensibilidades, imaginação e

experiência, aquilo que frequentemente permanece recluso no interior dos corpos e mentes, privado de oportunidades para se manifestar. Expor a sensibilidade em um ambiente educacional se configura como uma oportunidade valiosa para a expressão, autoafirmação e comunicação daquilo que sentimos para os outros, possibilitando a revelação de nossas fragilidades e, simultaneamente, de nossa força interior, nossas convicções, visões de mundo e identidades.

Ao permitir que os estudantes expressem suas sensibilidades e compartilhem suas experiências, a sala de aula se transforma em um espaço de enriquecimento mútuo, onde o diálogo e a empatia podem florescer. Essa abertura para a manifestação da sensibilidade não apenas fomenta um ambiente de aprendizado mais inclusivo, mas também fortalece os laços entre os membros da comunidade educacional. Ela proporciona uma plataforma para o reconhecimento da diversidade de perspectivas e vivências, enriquecendo o processo de aprendizagem e promovendo a compreensão mútua. Portanto, a exposição da sensibilidade em sala de aula não apenas fortalece a capacidade de comunicação, mas também fortalece os laços humanos que sustentam a jornada educacional.

#### **4. POR UM ENSINO QUE TRANSGRIDA O TABU DA MORTE: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

“Os mortos sabem mais que os vivos”.  
(Zeca Baleiro)

Pensar uma prática de ensino de história que se estabeleça como um lugar vivo no cotidiano escolar dos estudantes, ainda é um desafio, diante o modelo tradicional de uma história “decorada”, memorística, e verdades já delineadas e prontas. (Caimi, 2009). Pensamos que a renovação do ensino de história deve ocorrer paralela ao próprio amadurecimento que a educação histórica lança prerrogativas de eixo que incorpora uma superação da tradição verbalista, ao passo que possamos propor através de novas alternativas, um ensino de história que coloque o aluno como protagonista na relação de ensino/aprendizagem. Helenice Rocha, sustenta a ideia que esta superação acompanhada a tese que uma melhor compreensão histórica nas aulas “corresponde à operação realizada na leitura, como construção de sentidos para além do que está escrito, envolvendo tanto o que está no texto da aula quanto o “fora do texto” que o aluno leitor traz para essa operação”. (Rocha, 2009, p. 81).

Neste sentido, o papel do professor consiste em não apenas apresentar uma narração e problematização do conteúdo programático, mas de possibilitar que a vivência dos alunos possam ser parte integrante deste processo. Segundo Rocha (2009), esta inclusão diversifica os meios de aprendizagem histórica, pois incorpora a percepção de diferentes sentidos ao conteúdo, disciplina e a própria forma que o estudante se coloca diante a sociedade. Em busca dessas novas possibilidades para o ensino, devemos indagar sobre um questionamento recorrente: para que serve a história? A herança que a historiografia metódica imprimiu e se estendeu ao ensino, está na concepção que seu papel consiste meramente como ferramenta de estudar o passado para entender o presente e como este se projeta diante o futuro. De forma estática, a história é colocada como uma lógica linear-cronológica de acontecimentos, apenas presente nos grandes acontecimentos políticos/econômicos, sem lugar para o sujeito do cotidiano (Caimi, 2009).

Nas palavras de Rocha,

Predomina o número de alunos que compreendem que se estuda história com um fim em si mesmo, de estudar algo. Eles parafraseiam o que seus professores definem como história, como o estudo do passado, mais ou menos remoto. Assim, constituem uma tautologia, prática escolar de repetição sempre presente em exercícios escolares. Para que se estuda esse passado não representa uma questão para esses alunos. (Rocha, 2009 p. 87).

Pensando em um modelo de educação histórica que possa gerar um sentido prático na vida do estudante, Lee (2006) propõe uma reflexão a partir de Jörn Rüsen, sobre consciência histórica, que o ensino deve constituir um elo entre história e a vida cotidiana. A compreensão histórica que permite nos localizar no tempo/espaço, foge da perspectiva tradicional do linear/cronológico, pois, o seu conhecimento não é adquirido para se tornar um elemento estático, uma mera imagem do passado, mas, como componente que sintetiza a posição do aluno na sociedade a partir da forma como o mesmo assimila a história daquilo que foi, com a história daquilo que é. Ao assumir que o conhecimento histórico rompe uma compreensão superficial de mundo, o ensino de história abraça a tarefa de ter como ponto de partida o próprio significado que os estudantes projetam em sua experiência vivida. Em outras palavras, “a tarefa da história é nos fornecer um senso da nossa própria identidade”. (Lee, 2006, p. 4).

Porém, ainda nos deparamos com uma questão, a saber: como operacionalizar esta construção de sentido? Existe um modelo particular de ensino, como uma receita que os professores devem seguir a fim de obter sucesso em suas aulas? Pensando a partir de Caimi (2009, p. 67), “A despeito das muitas respostas que têm sido dadas à questão, nenhum consenso pode ser apontado, uma vez que cada historiador/professor tem de procurar responder a si mesmo, conforme seu contexto de atuação profissional”. Na prática docente acreditamos que a resposta para estas perguntas está contida na própria prática, no cotidiano escolar, nas relações que são estabelecidas, nos acordos e consensos junto as turmas. Compartilhamos a ideia que cada realidade escolar é capaz de forjar um não apenas um vínculo, mas uma metodologia própria de ensino, este caminho traduz a ideia da renovação do ensino de história.

Conforme Caimi,

Diversas teorias oferecem hoje um amplo leque de possibilidades explicativas sobre o fenômeno da aprendizagem, podendo-se extrair-lhes como característica central o seu caráter reconstrutivo. É consenso entre as tendências contemporâneas a compreensão de que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia nem se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações

qualificadas entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico. (Caimi, 2009, p. 69)

Cuesta (1998), ao tratar sobre a história ensinada nas escolas, atenta exatamente sobre estes novos horizontes necessários para uma renovação do ensino. Sua crítica está fundamentada no fato que o lugar das aulas, bem como o próprio pensamento dos professores está orientado ainda de forma homogênea, no sentido que a sua prática pouco se relaciona com as questões do cotidiano. Para o autor, a raiz deste problema está contida na reprodução histórica de estruturas de longa duração, com modelos que já não atendem a necessidade moderna de compreensão de mundo, fomentando apenas um tipo de didática que “promovem um tipo de conhecimento (conhecimento escolar) artificial e alheio à vida dos alunos, de modo que cumpre uma função de submissão e não de emancipação.” (Cuesta, 1998, p. 479, tradução nossa).

Nesse contexto de reavaliação da didática do ensino e da desconstrução do código disciplinar tradicional, emerge a necessidade premente de promover abordagens pedagógicas mais inclusivas e participativas. (Cuesta, 1998). O reconhecimento da diversidade de estilos de aprendizagem e a valorização das múltiplas inteligências dos estudantes tornam-se elementos fundamentais nesse processo de transformação. À medida que questionamos as práticas educacionais arraigadas, abre-se espaço para a adoção de metodologias mais flexíveis e adaptáveis, capazes de atender às demandas de uma sociedade em constante evolução. Além disso, a desconstrução da rigidez institucional também se desdobra na reflexão sobre a configuração das estruturas educacionais. A busca por ambientes escolares mais democráticos e inclusivos implica não apenas em repensar os métodos de ensino, mas também em reavaliar as hierarquias e processos decisórios dentro das instituições de ensino. A participação ativa dos alunos, professores e demais membros da comunidade educativa no delineamento de políticas e práticas pedagógicas cria um ambiente propício ao florescimento de uma educação mais alinhada com as necessidades e aspirações individuais, bem como com os desafios contemporâneos.

Para Cuesta,

O código disciplinar. Com isso ele entende uma construção social composta por ideias, valores, pressupostos e rotinas que, historicamente configuradas e, portanto, sujeitas à dialética de mudanças e continuidades, passam a estabelecer as finalidades, os conteúdos e as práticas docentes consideradas



legítimas. [...] A Didática das Ciências Sociais apresenta-se como um campo do conhecimento com regulamentação científica limitada, que deve ser concebido como parte da ciência social crítica para a educação, e que deve constituir-se institucional e extra-institucionalmente dentro de um projeto de ensino de reprofissionalização e mudança social. El código disciplinar. (Cuesta, 1998, p. 476 e 479, tradução nossa).

Assim, a desconstrução da didática e das estruturas educacionais tradicionais não apenas impulsiona a inovação no processo de ensino, mas também representa um compromisso renovado com a equidade e a diversidade. Ao desafiar as normas estabelecidas, abre-se caminho para uma educação mais dinâmica, adaptável e, acima de tudo, centrada no desenvolvimento integral dos aprendizes, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo em constante transformação. Neste sentido, é preciso conhecer e ensinar não apenas os saberes a serem ensinados, mas também as culturas juvenis, em mente é que, como nos diz Miguel Arroyo (2012, p. 103), “a vontade de aprender é inseparável das possibilidades e limitações do ser e dos horizontes da vida”.

O professor de história não atua no vácuo, mas transmite saberes (Tardif, 2012), saberes históricos, valores culturais e políticos. Articulando esses elementos com a prática de produzir conhecimento histórico com os alunos, o professor precisa iniciar o processo de utilização das histórias de vida como elemento de construção e/ou potencialização do conhecimento histórico em sala de aula. Esta apropriação, seleção e tradução do material historiográfico a ser processado em sala de aula visa desenvolver a relação entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer que a aula como texto é ao mesmo tempo uma construção individual e coletiva, pois o aspecto central é a aprendizagem dos alunos, experimentando na prática o que Aristóteles dizia desde a antiguidade, que “ensinar não é uma função vital, pois isso não é um fim em si mesmo, a função vital é a aprendizagem” (Aristóteles apud Mattos, 2017, p. 14). O trabalho assim feito pelo professor, vinculando a produção do conhecimento histórico à educação básica, é o que poderíamos chamar de uma operação historiográfica escolar.

A operação historiográfica parte da análise que Michel de Certeau desenvolve sobre a produção de conhecimento histórico na academia, que se dá na combinação de um lugar social, práticas específicas e institucionalizadas e uma produção escrita própria. A partir da localização social do escritor, onde ocorre uma determinada operação historiográfica, definem-se métodos e delineiam-se interesses, fontes e

questões de pesquisa histórica. Qualquer interpretação histórica parte de um quadro de referência constituído por lócus sociais no qual se estabelece uma instituição de conhecimento histórico, formada por um grupo que se coloca como legitimador da produção historiográfica (Certeau, 2007).

Desta forma, podemos replicar este modelo dentro da realidade escolar, partindo do princípio que a aprendizagem se torna significativa na medida em que dialoga com seus interlocutores, podemos traçar meios para um ensino de história que faça sentido. Trabalhar uma temática sensível como a morte, requer uma série de cuidados, porém, ela está dispersa pela história ao mesmo tempo que é ignorada em tal medida. Tomemos como exemplo nos conteúdos relacionados ao contexto da América portuguesa, a morte foi um acontecimento que acompanhou de forma violenta o processo colonizador (Reis, 1991), embora este aspecto não seja problematizado como deveria. Se a morte é e continua sendo uma realidade no tempo presente, precisamos de metodologias ativas para significá-la nas aulas. Cainelli (2010), chama atenção para um importante aspecto sobre o desenvolvimento do pensamento histórico na escola, as hipóteses.

Tratar o ensino de história sem um direcionamento adequado é uma prática fadada ao mecanicismo, despertar o sentido sobre o conteúdo junto aos estudantes constitui uma prática consciente de ensino. Nesta perspectiva, a seleção daquilo que será trabalhado, deve se articular com o objetivo pretendido pelo professor e como este possibilita condições pela qual os estudantes possam desenvolver significados a partir de si mesma e suas experiências vividas. (Cainelli, 2010). Ao fazer uso de operações cognitivas no andamento das aulas, como ler, responder questões e interpretar, o diálogo com o conteúdo deve ser objetivo no sentido que os estudantes compreendam que certas narrativas de um determinado período não são objetos estáticos, mas que transpõe o tempo até nós, podendo ser entendidos com a lente da nossa realidade, a luz da nossa experiência.

Este sentido do ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pelos livros didáticos e pela historiografia. Aprender história seria: discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e os espaços históricos. Olhar para o outro em tempos e espaços diversos. A experiência de cada um nesse sentido se expandiria com a compreensão das experiências dos outros. Diante desta perspectiva para o ensino da disciplina, a seleção de conteúdos e a definição do que seria a matéria a ser ensinada precisaria antes de qualquer coisa levar em conta a experiência histórica de

nossos antepassados organizados no conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores. (Cainelli, 2010, p. 27).

As contribuições de Rüsen (2022) para o ensino de história constitui um importante objeto de reflexão para a necessidade moderna de compreensão histórica na escola. Neste sentido, a didática histórica apresentada pelo autor, dialoga com esse horizonte de mudanças, em uma história que faça sentido prático na vida dos estudantes e como aqui por nós proposto, possa incorporar o entendimento sobre a experiência da morte como uma ferramenta de compreensão individual e coletiva da existência. Ao propor um tipo de aprendizagem significativa a partir do ensino de história, a didática histórica tem o papel de aproximar o conteúdo, na forma que “O aprendizado histórico seria então um processo no qual esse elemento exterior seria interiorizado; portanto, apropriado. É tarefa da didática da história tornar essa transição plausível e, em particular, praticável”. (Rüsen, 2022, p. 29).

A didática da história pensada como um método próprio da ciência histórica, rearranja as peculiaridades sob os quais, o ensino de história dialoga consigo mesmo e não como uma área da pedagogia. O amadurecimento neste campo da história se faz necessário, principalmente na correlação do pensamento teórico da história e sua capacidade didática de ensino, pois “ela amplia o campo de investigação para além do espaço escolar e passa a se preocupar também com a orientação temporal produzida pelas histórias que circulam no espaço público”. (Saddi, 2022, p. 124). Nesse sentido, o ensino sobre a morte projeta a investigação histórica a partir do próprio interesse dos estudantes, construindo no cotidiano das aulas uma abordagem que emprega significado no conteúdo no processo histórico de aprendizagem (Rüsen, 2022).

Em ambos os discursos ou formas de pensamento, ou mesmo disciplinas estabelecidas, lida-se com o enraizamento do ambiente de vida na aprendizagem e no pensamento. Portanto, o pensamento histórico, o conhecimento histórico, está enraizado na vida prática. E por isso que também as representações mudam constantemente. Max Weber disse que os estudos culturais seriam eternamente jovens. Por que? Porque eles ocorrem em contextos nos quais as necessidades de orientação mudam constantemente e temos de produzir novos conhecimentos devido a novas necessidades de orientação. Isso advém da vida prática. (Rüsen, 2022, p. 34 – 35).

Cerri (2011), ao problematizar as razões do para quê ensinar história, argumenta sobre a crise que relaciona a didática ao problema das identidades. Entendendo que as sociedades modernas possuem uma compreensão fluida do que

seria a identidade, temos certa dificuldade de os localizarmos no entendimento de quem somos, pois, essa dinâmica é marcada por significados cada vez mais fragmentados no que diz respeito ao coletivo. Neste sentido, chegamos ao cerne da pergunta, como podemos pensar sobre uma aprendizagem histórica escolar, no sentido que a mesma construa uma identidade nos estudantes, em um momento em que as identidades globais deixam de ser celebrações sólidas, despedaçando-se e diluindo cada vez mais significados na sociedade?

A luz da consciência histórica, o entendimento que o sujeito adquire sob si mesmo, o coletivo e a própria sociedade em que vive, começa muito antes do processo de escolarização (Cerri, 2011). Desta forma, o ensino de história se propõe como uma ferramenta que auxilia os estudantes a estabelecerem uma posição concreta sob si mesmo, na medida em que “não se espera pela escola para ter orientação temporal” (Cerri, 2011, p. 112), o papel do ensino estaria pautado em permitir um melhor amadurecimento intelectual, projetando um horizonte de interpretações mais complexas sob a realidade. É nesta perspectiva que a emancipação no plano do pensamento e com ela as razões tangem o aprendizado histórico sobre a morte se fazem, pois, o estudante ao ser inserido na escola, já traz consigo uma bagagem de experiências e conseqüentemente, interpretações próprias sobre o fenômeno da morte. Neste sentido, as interações do aluno com a cultura escolar, propõe que “nesse conjunto de tarefas, o ensino de história participa do trabalho socializador da escola, tirando o sujeito do egocentrismo e introduzindo-o na vida pública” (Cerri, 2011, p. 113).

É a partir desta didática histórica que podemos salientar uma aprendizagem sobre a morte, projetando a ideia que para construir significados ao seu respeito, o ensino de história precisa pautar sua metodologia em uma tarefa de construção de sentidos. Conforme Lima (2014, p. 45), “Sendo a consciência histórica uma operação mental na constituição de sentidos”, temos um método sólido para guiar nossa problemática. Essa tarefa de construção de sentidos implica em ir além da mera transmissão de fatos históricos relacionados à morte, buscando conectar esses eventos a experiências humanas e questionamentos filosóficos. O ensino de história, ao se comprometer com essa abordagem, permite que os alunos não apenas adquiram conhecimentos sobre como a morte foi compreendida em diferentes

contextos, mas também desenvolvam a habilidade de refletir sobre o significado mais amplo desse fenômeno em suas próprias vidas.

De acordo com Lima,

A conjugação de interpretação, intenção e ação constitui o sentido da história na vida humana prática, e, para o sujeito, ela ganha sentido quando é importante e significativa para entender e para lidar com circunstâncias da vida contemporânea (Rüsen, 2001). Conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente é o que dá sentido à aprendizagem da história. Nesse autor, falar de ensino da história significa refletir sobre os fundamentos da ciência histórica, retomando-a como uma produção social que, em si, configura-se como uma das formas de dar sentido à vida no tempo. (Lima, 2014, p. 45)

Nesse sentido, o ensino de história torna-se um método viável para os estudantes, capacitando-os a analisar criticamente as narrativas históricas sobre a morte e a considerar como essas narrativas influenciam a compreensão contemporânea desse tema. Ao reconhecer a historicidade das representações da morte, os alunos são incentivados a explorar as variadas perspectivas culturais, sociais e filosóficas que moldaram e continuam a moldar a maneira como a sociedade lida com a morte. Dessa forma, ao pensar uma didática histórica fundamentada na construção de sentidos, o ensino de história desempenha um papel essencial não apenas na transmissão de conhecimento, mas na promoção de uma compreensão mais coerente e reflexiva sobre a morte, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais enriquecedora e informada sobre esse aspecto intrínseco da existência humana.

Pensando na montagem das aulas, partimos da premissa que sua construção possa desenvolver habilidades essenciais nos estudantes. No sentido que nós, professores, possamos estabelecer o ensino de história como ferramenta de emancipação. Segundo Rüsen (2007), a didática histórica escolar não tem por objetivo a formação do aluno como um pequeno historiador, mas, que possibilite ao indivíduo questionar o passado de maneira que a resposta tenha relevância no presente, proporcionando a esse sujeito uma orientação histórica para sua vida cotidiana. (Rüsen, 2007). Conforme Dias (2022), podemos então vivenciar um método de aprendizagem sobre a morte a partir do qual é possível criar aulas que incentivem a leitura crítica de fontes, a interpretação de textos e o questionamento das narrativas históricas. Esses elementos, como destaca Rüsen (2022), são fundamentais para promover o pensamento histórico entre os estudantes.

No entanto, é crucial destacar que a eficácia da didática histórica vai além da aplicação estrita do método no ensino de história. A conexão com as demandas sociais é um elemento-chave para tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dias (2022), ao abordar problemas diagnosticados no contexto da sala de aula e ao considerar as necessidades e desafios específicos dos alunos, o ensino de História pode se tornar mais relevante e envolvente. Ao olhar para os alunos, compreendendo seus desejos e problemas, o ensino de História não apenas cumpre sua função educativa, mas também se torna um instrumento poderoso para a formação integral dos estudantes. A escola, ao adotar uma abordagem que considera tanto o método histórico quanto as demandas sociais, cria um ambiente propício para o aprendizado significativo.

Contudo, se abdicamos da conexão com as demandas sociais, em tornar significativo o ensino-aprendizagem de História, de responder a problemas diagnosticados no “chão” da sala de aula, olhar para o nosso aluno, seus desejos e problemas, corremos o risco de subtrair um poderoso fundamento da função do aprender. Ou seja, o princípio que a especificidade do ensino-aprendizagem de História está na compreensão do seu método e o que ele proporciona pode levar a uma escola que pense o aprendente ou que pense conteúdo e uma grande variedade de formas entre estes dois polos. (Dias, 2022, p. 248)

A especificidade do ensino de História reside não apenas na transmissão de conteúdos, mas na compreensão profunda de seu método. “Portanto, não é suficiente defender este princípio, é necessário discutir que escola estamos defendendo a partir deste princípio – de que o método histórico fundamenta o ensino de história”. (Dias, 2022, p. 249). Este método proporciona uma abordagem para explorar o passado, desenvolvendo nos alunos a capacidade de analisar criticamente fontes, compreender contextos históricos e questionar narrativas estabelecidas. Ao focar nesse método, a escola não apenas ensina conteúdo, mas também instiga uma variedade de formas de pensamento, criando uma base sólida para o desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes.

Alguns dos principais desafios do ensino de história na atualidade, consiste em avaliar como as capacidades cognitivas dos estudantes são construídas. Estes, ligadas à exploração, identificação, seleção, organização e avaliação de fontes, bem como ao desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, reflexão, análise, comparação, argumentação e expressão de julgamentos. (Caimi, 2014). Estas dúvidas epistemológicas e didáticas são parte integrante do processo de

desenvolvimento do ensino de história, “do ponto de vista da consciência histórica, essas questões são naturais. Em primeiro lugar, porque recolocam o ensino escolar de história na sua dimensão do real”. (Cerri, 2011, p. 110). Pois, partindo do princípio que a didática histórica tem por princípio a experiência vivida, contrastar a forma com que nós mesmos avaliamos quem somos e como aprendemos, torna significativa a maneira com que assimilamos a realidade e moldamos a maneira que percebemos o passado.

Conforme Cerri,

A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com nossa experiência pessoal ou aprendida dos livros sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. De uma forma nova, crítica e complexa, a história tem condições de reassumir a condição de mestra da vida. Se o ensino de história não leva a isso, não completou o processo educativo de letramento histórico, ou seja, o conhecimento não voltou a vida prática (Cerri, 2011, p. 117)

No atual contexto em que vivenciamos um processo de difusão abrangente do conhecimento histórico, seja a partir de uma cultura escolar, ou mesmo das mídias tecnológicas, ainda existe uma complexa dificuldade por parte dos estudantes em assimilar certos conteúdos, aqui em específico, o aprendizado histórico sobre a morte. A emergência que existe no campo do ensino de história em fomentar práticas que construam processos reflexivos sobre a sociedade e conseqüentemente o reconhecimento de si enquanto sujeito histórico, carece de uma difusão metodológica empenhada em favorecer a constituição de um conhecimento emancipatório. Propomos, então, com esta pesquisa, viabilizar um método que a partir do ensino de história, possa significar o entendimento sobre a morte e o morrer na educação básica, buscando preencher lacunas existentes no processo de assimilação desses conteúdos pelos estudantes.

#### **4.1 Estruturação da obra e percurso da morte e vida em Severino**

*“Se vale a pena viver e se a morte faz parte da vida, então, morrer também vale a pena...”*

(Immanuel Kant)

A partir daqui, faremos uma análise da obra *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, o intuito desta análise parte da possibilidade de utilizarmos a literatura como fonte e material didático capaz de oferecer suporte para um aprendizado histórico sobre a morte. Ao explorarmos as narrativas literárias, entendemos que elas nos permitem pensar e refletir questões que vão além das aparências, pois somos capazes de nos situar em tempos e espaços diferentes, imaginar possibilidades, idealizar realidades e nos reconhecermos como sujeitos históricos. Nossa proposta de trabalhar literatura junto ao ensino de história tem por objetivo percorrer uma alternativa interdisciplinar que possa auxiliar na aprendizagem histórica e seja objeto capaz de propiciar autonomia junto aos estudantes.

Dentre as várias possibilidades que poderíamos utilizar como fonte e material educativo para trabalhar a morte no ensino de história, optamos pela literatura. Pessoalmente, a obra *Morte e Vida Severina* possui uma bela moldura em minha parede de memórias, desde o primeiro contato que tive com o autor nas aulas de língua portuguesa durante o ensino médio, entendi que de alguma forma ela dialogava comigo, com as minhas raízes e minha identidade. Neste momento atual, acredito que a mesma obra possa também ser um objeto sensível e passível de se construir um aprendizado histórico sobre a morte com os estudantes do ensino médio. Segundo Sevcenko (1999), a relação entre a realidade e literatura é sempre variável, mas, pelo fato da obra literária ser produto de um determinado tempo e construído por uma série de intencionalidades, traz consigo uma marca histórica evidente. De acordo com suas palavras,

Ela constitui possivelmente a porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ela se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade. É por onde o desafiam também os inconformados e os socialmente mal ajustados. Essa é a razão por que ela aparece como um ângulo estratégico notável, para a avaliação das forças e dos níveis de tensão existentes no seio de uma determinada estrutura social. (Sevcenko, 1999, p. 20)

Nesse contexto, a adoção de uma abordagem que incorpora a literatura no ensino de história proporciona aos alunos uma compreensão mais aprofundada de si mesmos, bem como de sua posição no mundo, tempo e espaço. Ao integrar obras literárias relevantes aos períodos estudados, os estudantes têm a oportunidade não apenas de compreender fatos e datas, mas também de explorar as complexidades das experiências humanas por meio das narrativas envolventes presentes na literatura. Segundo Ornelas (2022, p. 30), “A literatura é o lugar onde podemos ir à



procura de respostas que nos ajudam a dar sentido à vida, desenvolvendo a narração interior, ajudando a desvendar os nossos pensamentos, as nossas emoções, as nossas crenças, superstições, intenções e comportamentos”.

Nas aulas de história, buscamos trabalhar a partir de evidências a construção de uma estrutura de conhecimento que mais se aproxime da realidade e daquilo que foi. Desta forma, ao empregarmos a literatura no ensino de história, nos deparamos com uma série de possibilidades, pois, “ocupa-se, portanto, o historiador da realidade, enquanto o escritor é atraído pela possibilidade. Eis aí, pois, uma diferença crucial, a ser devidamente considerada pelo historiador que se serve do material literário”. (Sevcenko, 1999, p. 21). A literatura então condiciona a reflexão do que poderia ser. Podemos explorar e problematizar o que não foi, as tentativas, narrativas que se apagaram e possibilidades não concretizadas. Ao utilizarmos as obras literárias no ensino de história, temos uma outra lente para que os estudantes possam examinar para além da própria narrativa histórica, uma exploração do que poderia ter sido, as relações de rupturas e continuidades no âmbito da sociedade.

Dessa forma, a interseção entre ensino de história e literatura transcende a mera transmissão de informações, enriquecendo a aprendizagem ao proporcionar uma perspectiva mais sensível aos aspectos emocionais e sociais dos eventos passados. Os personagens, cenários e conflitos descritos nas obras literárias agem como janelas para compreender não apenas os acontecimentos históricos, mas também as nuances das relações humanas e as mudanças culturais ao longo do tempo.

Segundo Macêdo (2008), a literatura é capaz de oferecer diferentes perspectivas de análises, pelos quais outras áreas que propõem reflexões do mundo e realidade, por vezes, não conseguem dispor de interpretações e problemáticas que a sensibilidade da escrita literária pode oferecer. Neste sentido, as sensibilidades podem ser captadas na literatura por esta possuir uma diferença de linguagem da escrita histórica. A partir de Solé (2009), o estímulo nas aulas de história com a literatura, propicia um alargamento de horizontes e experiências, pois, a narrativa histórica presente na literatura pode estimular a percepção de contextos, eventos, manifestações culturais, ou seja, todo um conjunto de aspectos históricos. Desta forma, seu emprego no ensino de história se converte como uma metodologia facilitadora para o aprendizado histórico, bem como o estudo das sensibilidades, pois

a mesma viabiliza a “compreensão histórica, possibilitando o conhecimento do passado por meio da ampliação dos sentidos, estimulada pela imaginação”. (Viana, 2017, p. 30).

Assim a narrativa, ou seja, as histórias contribuem para a construção do conhecimento histórico: contribuem para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente e promovem o desenvolvimento da linguagem de tempo. (...). As histórias ao relataram outras épocas, outras vivências, outras formas de vestir e de agir permitem que as crianças estabeleçam semelhanças e diferenças entre o passado e o presente. Promovem o desenvolver da linguagem de tempo, ampliando gradualmente o vocabulário temporal e permitindo explorar significados e sons de palavras novas, assim como de conceitos novos relacionados com outras épocas. (Solé, 2009, p. 193-194)

Talvez a maior sensibilidade que buscamos na análise literária que fazemos, esteja epistemologicamente atrelado a uma significativa diferença com a história. Enquanto a ciência histórica tem por objetivo a pretensão de atingir a interpretação mais próxima e concreta do real, a literatura não trilha o mesmo caminho, tampouco tem este compromisso. “Dessa forma, lê-se à história simultaneamente ao ato de ler-se literatura, reproduzindo como que pelo avesso o movimento de quem fez história fazendo literatura”. (Sevcenko, 1999, p. 241). O grande valor que observamos na obra literária é a sua sucessiva renovação da forma com que estabelece representações sociais ao longo do tempo, “Ela pode nos indicar o imaginário que os grupos humanos constroem sobre si mesmos, tais como mitos, ideologias, conceitos, valores etc.” (Viana, 2017, p.25). Suas diferentes estéticas narrativas podem ser interpretadas como expressões de realidade, política, culturais e sociais de eventos narrados em diferentes períodos. Como segmento das artes, o campo da literatura tem uma forte influência do tempo em qual foi escrito, assumindo um caráter que promove ou transgrida a ordem vigente.

Conforme Viana (2017), o texto literário ao se valer das influências de realidade para dar um caráter fidedigno em sua narrativa, oportuniza a análise histórica pela observação da verossimilhança que os objetos do passado. Essa técnica é fundamental para conferir à narrativa literária uma impressão de autenticidade, uma vez que um autor que cria uma história deve modelar seus personagens de acordo com os comportamentos e tradições da época em que viveram. Caso contrário, esses personagens correm o risco de perder a credibilidade aos olhos dos leitores.

(Ginzburg, 2007). A partir destes apontamentos, o que devemos buscar junto a fonte literária e de que maneira podemos problematizá-la? Em nossa produção, buscamos estabelecer enfoque não apenas ao contexto histórico da época em que se passa a obra e o tempo em que foi escrito, buscamos identificar as sensibilidades, emoções, sentimentos e o caráter subjetivo que a morte é evidenciada pelos personagens e pelo próprio autor.

Independente de essa narrativa tratar-se de uma invenção, a Literatura está situada em um processo histórico. É dessa forma que o historiador deve interrogá-la, aceitando-a como um testemunho histórico, levando-se em consideração que a Literatura nos proporciona também representações da realidade, uma construção pautada, assim como a História, na verossimilhança, carregada de sensibilidades sobre uma época, um lugar, um povo. São a essas sensibilidades que o historiador se atenta, nelas ele encontra o que poderia ter sido e o faz de modo a encontrar sentidos objetivos para uma dada realidade representada, dando a ela objetividade. (Viana, 2017, p. 26-27)

Ao desenvolvermos a compreensão de como interpretar fato e ficção na literatura, contribuimos para o aprendizado histórico desejado. Isso desempenha um papel fundamental em capacitar os estudantes a enfrentar diversas narrativas sociais, a compreender diferentes valores de verdade e a desenvolver sua própria autonomia como sujeitos críticos. Entendendo que “não era a literatura que reproduzia a realidade, mas a realidade que reproduzia a literatura”. (Sevcenko, 1999, p. 225), a integração da literatura no ensino de história se revela uma fonte abundante de diversas perspectivas analíticas. Essa abordagem dinâmica não apenas amplia o horizonte de compreensão histórica, mas também promove a construção de uma consciência reflexiva nos estudantes. Ao confrontarem a multiplicidade de perspectivas presentes na literatura, eles são instigados a desenvolver uma apreciação pela complexidade das narrativas históricas e a reconhecer que a verdade muitas vezes reside em diferentes pontos de vista.

#### **4.2 A vida e a morte como fios entrelaçados**

*Nem todos os que vagueiam estão  
perdidos.  
(J.R.R. Tolkien)*

João Cabral de Melo Neto<sup>25</sup>, figura emblemática no cenário poético e literário do Brasil, é considerado um de nossos maiores representantes da poesia nacional. Além de poeta consagrado nacionalmente e internacionalmente, também percorreu o caminho da diplomacia e relações internacionais, fato que contribuiu significativamente em sua vida de poeta. Exercendo a função de diplomata não só no Brasil, trabalhou na Espanha, em cidades como Madri e Barcelona, período no qual pôde adquirir certa influência em suas obras. O autor narrou ser seduzido pela narrativa realista espanhola a qual se tornou como um reforço aos seus ideais de materialismo, anti-idealismo e anti-espiritualismo<sup>26</sup>. Tais elementos lhe proporcionaram construir de maneira mais clara na obra *Morte e Vida Severina* a respeito da realidade interiorana do Nordeste brasileiro.

*Morte e Vida Severina* é considerada o maior feito de sua carreira. Apesar disto ele constrói sua narrativa mantendo o rigor abstracional e de forma expressiva. Sua motivação talvez se deu pelo fato de ter se proposto a construí-la em forma de peça, elemento da qual possuiu um alcance e visibilidade maior em razão do público que seus trabalhos alcançara. A narrativa cabralina configura-se como uma peça literária ambientada por um forte regionalismo e descrita de maneira bem próxima à linguagem oral. Segundo Dallazen (2019, p. 171), “João Cabral de Melo Neto não possui um vocabulário hermético, sendo esta uma característica peculiar de sua produção poética, pois escreve para ser entendido pelo povo, dando amplo acesso ao seu texto”.

A obra foi escrita em uma fase em que a literatura se destacava por sua crítica social. Figuras importantes no cenário nacional como Graciliano Ramos, Raquel de Queiroz e Jorge Amado, destacavam-se por trabalhos de cunho regionalista. Neste contexto, a narrativa cabralina, conforme Cândido (2000, p. 142), tem por

---

<sup>25</sup> João Cabral de Melo Neto (9 de janeiro de 1920 - 9 de outubro de 1999). Foi um ilustre poeta e literato, além de escritor foi também um diplomata brasileiro, natural do Recife. Marcando sua carreira de autor com obras surrealistas ligadas a poesia e cultura popular, evidenciado por um rigor estético e como também pelo uso de rimas toantes. Tornou-se além de referência na literatura nacional um pioneiro no campo da poesia Brasileira.

<sup>26</sup> O anti-idealismo e o anti-espiritualismo na literatura são abordagens que se opõem às tendências idealistas e espiritualistas, respectivamente. O anti-idealismo busca representar a realidade de forma mais crua e direta, rejeitando a romantização e idealização excessiva, enquanto o anti-espiritualismo questiona ou nega a ênfase na espiritualidade e na busca por significado transcendente, privilegiando uma abordagem mais secular e terrena da vida. Ambas as abordagens enfatizam uma representação mais honesta e realista da existência humana, muitas vezes explorando temas sombrios e mundanos em contraste com a idealização e transcendência frequentemente presentes em certos movimentos literários e filosóficos.

característica a “fase de consciência amena de atraso, correspondente à ideologia de "país novo"; e na fase da consciência catastrófica de atraso, correspondente à noção de "país subdesenvolvido". O poema representado como um auto<sup>27</sup> de Natal, possui um contexto temático regional escrito entre os anos de 1954 e 1955. O autor torna a obra em uma narrativa construída por um realismo visceral, destacando perpetuação dos valores de seu personagem central “Severino”, com um eixo voltado a sua miséria e morte social.

A obra tem sua narrativa construída sob a ótica da morte, explorando sua experiência sobre várias facetas através da jornada do protagonista. A dicotomia entre vida e morte é tecida ao longo da narrativa de forma inseparável, refletindo representações do sertão nordestino. O poema opera em um ciclo perpétuo, no qual a vida de Severino se confunde com as narrativas de morte que o cercam. A vida, desprovida de bens materiais, é apresentada como uma contínua luta pela sobrevivência, enquanto a morte, muitas vezes, surge como uma redenção do sofrimento. O espaço geográfico desempenha também um papel crucial na representação da morte. A jornada de Severino através do sertão, agreste e litoral simboliza não apenas sua busca por uma vida melhor, mas também as diferentes faces da morte em cada região.

O sertão, cenário central da narrativa, emerge como um personagem que molda diretamente as vidas dos retirantes. A aridez do ambiente reflete não apenas as condições climáticas, mas também a desolação econômica e social. A seca, muitas vezes personificada, não é apenas meteorológica, mas também espiritual, simbolizando a escassez de oportunidades e a morte lenta das esperanças. As tradições culturais e a religiosidade desempenham um papel significativo na obra, moldando a forma como os personagens percebem a morte e a vida. Os elementos de rezas, festas religiosas e crenças populares fornecem uma camada simbólica, muitas vezes funcionando como consolo ou resistência diante da morte iminente.

---

<sup>27</sup> Um "auto" na literatura é uma forma de dramaturgia medieval e renascentista, especialmente popular na Espanha e em Portugal, que consiste em uma peça teatral de caráter religioso, moral ou alegórico. Geralmente apresentada ao ar livre, em praças públicas, praças de touros ou em frente a igrejas, o auto era frequentemente usado para transmitir ensinamentos morais e religiosos para o público em geral, muitas vezes através de personagens simbólicos e situações alegóricas. Os autos costumavam conter elementos de comédia, música e dança, além de serem escritos em verso. Além disso, os autos sacramentais, um subgênero específico de auto, eram peças teatrais voltadas para a celebração e a exaltação do sacramento da Eucaristia.

O contexto regional da obra vai embasar um peso de realidade social atuante na forma de escrita, que por sua vez, se vale por uma busca de soluções em meio as representações de um cenário de injustiça e desigualdade. Estruturada em longos dezoitos trechos, a obra descreve o percurso do personagem Severino em sua jornada do interior até o litoral pernambucano, no Recife. A narrativa se inicia com um monólogo do protagonista que se apresenta ao seu público, dando uma descrição de quem é e um conjunto de características que sobre sua origem. Podemos observar no primeiro trecho que além de uma explicação não apenas de quem é, mas, o que é o personagem Severino, temos a apreciação da morte e os embates causados por ela e que percorrerão todo o trajeto de sua vida.

O meu nome é Severino,  
como não tenho outro de pia.  
Como há muitos Severinos,  
que é santo de romaria,  
deram então de me chamar  
Severino de Maria;  
como há muitos Severinos  
com mães chamadas Maria,  
fiquei sendo o da Maria  
do finado Zacarias.  
Mais isso ainda diz pouco:  
há muitos na freguesia,  
por causa de um coronel  
que se chamou Zacarias  
e que foi o mais antigo  
senhor desta sesmaria.  
Como então dizer quem falo  
ora a Vossas Senhorias?  
Vejam: é o Severino  
da Maria do Zacarias,  
lá da serra da Costela,  
limites da Paraíba.  
Mas isso ainda diz pouco:  
se ao menos mais cinco havia  
com nome de Severino  
filhos de tantas Marias  
mulheres de outros tantos,  
já finados, Zacarias,  
vivendo na mesma serra magra  
e ossuda em que eu vivia.  
Somos muitos Severinos  
iguais em tudo na vida.  
E se somos Severinos  
iguais em tudo na vida,  
morremos de morte igual,  
mesma morte Severina:  
que é a morte de que se morre  
de velhice antes dos trinta,  
de emboscada antes dos vinte  
de fome um pouco por dia  
(de fraqueza e de doença  
é que a morte Severina

ataca em qualquer idade,  
e até gente não nascida).  
(Melo Neto, 1994, p. 29-30)

Severino, o protagonista, emerge como um arquétipo da busca humana por uma vida melhor, destacando as interações intrínsecas entre vida e morte. Podemos interpretá-lo como uma alegoria a multiplicidade e identidade dos sertanejos, caracterizados por uma gama de fatores complexos e intrínsecos de uma realidade influenciada por questões sociais, culturais e naturais. Neste sentido, “Essa trajetória é tão individual quanto coletiva, pois, em muitos momentos da obra, há uma despersonalização do personagem principal, que transita de sujeito individual a coletivo”. (Dallazen, 2019, p. 171). Sua jornada pelo Rio Capibaribe é mais do que uma migração geográfica; é uma jornada existencial, um confronto direto com a mortalidade e uma busca por significado em meio à desolação.

Severino, um retirante, inicia sua jornada em direção ao litoral como uma tentativa de escapar da morte e da miséria, sendo a busca por uma vida melhor seu principal motivador. A presença dos elementos naturais característicos do interior do Nordeste é proeminente, conforme indicado por Cândido (2000), destacando o regionalismo como um aspecto significativo na escrita literária, pois, pode carregar consigo a retratação crítica de um período e várias formas realidade. Neste sentido, um aspecto dessa ambientação que faz parte e condiciona a experiência retratada na narrativa é a chamada “Vida Severina”, esse termo diz respeito a uma identidade e um sentido de realidade universal do sertanejo. “Somos muitos Severinos, iguais em tudo e na sina”. (Melo Neto, 1994, p.30). Esta dimensão constrói o seu sentido a partir de vivências, representações, crenças ideias e imaginários por parte dos “Severinos”, como um elemento fatídico direcionado a todos os indivíduos.

A ideia de “sina”, quer dizer um mesmo destino, não apenas se refere a morte, mas, uma cruel realidade que antecipa o trespasse. Sendo “a morte que se morre de velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte, de fome um pouco por dia”. (Melo Neto, 1994, p. 30), ou seja, a alegoria de que a “Vida Severina” perpassa a ideia de uma realidade coletiva, indiferente a todos. Na mesma medida em que vai ser o fator responsável para o surgimento de crenças e imaginários como tentativas de compreensão e justificação da vida. Advindas de um mesmo compartilhamento popular aludido por um único representante, a partir da ideia que “o popular seria

qualquer matéria ou forma de expressão de autoria ignorada ou anônima e que o povo repetiria ” (Albuquerque Júnior, 2013, p.80).

A relação com a morte presente na narrativa se apresenta como um elemento presente e tangível, sempre que Severino vivencia situações nas quais se encontra com ela. E esta, por sua vez, parece anunciar seu próprio fim. “De fraqueza e de doença é a morte Severina, ataca em qualquer idade e até em gente não nascida” (Melo Neto, 1994, p.30). A Vida Severina, neste contexto, é também condicionada para além de circunstâncias naturais, as relações de poder e desigualdade social são aspectos presentes, como sinônimos de sofrimento e exploração. O encontro com os Irmãos das Almas oferece alguns indícios desta realidade quando o personagem se depara com um defunto sendo transportado em uma rede:

A quem estais carregando,  
irmãos das almas,  
embrulhado nessa rede?  
dizei que eu saiba.  
A um defunto de nada,  
irmão das almas,  
que há muitas horas  
viaja à sua morada.  
E sabeis quem era ele,  
irmãos das almas,  
sabeis como ele se chama  
ou se chamava?  
Severino Lavrador,  
irmão das almas,  
Severino Lavrador,  
mas já não lava.  
(Melo Neto, 1994, p. 30-31)

Ao descobrir as possíveis razões da morte do lavrador, os irmãos das almas assumem o discurso que narra as relações de poder, pois a motivação do seu fim “foi morte matada, numa emboscada. ” (Melo Neto, 1994, p. 31). Uma disputa pelo controle de terras levou ao assassinato do lavrador por uma “ave-bala”. Podemos perceber certa ironia na utilização do termo, pois, além dele representar a morte nesta circunstância, também configura a exploração, poder, desigualdade e principalmente, a impunidade. “E agora o que passará, irmãos das almas, o que acontecerá contra a espingarda? Mais campo tem para soltar, irmãos das almas, tem mais onde fazer voar as filhas-bala. “ (Melo Neto, 1994, p. 32).

Segundo Cabral (2022, p. 15), “A morte não é casada com a vida, mas dela divorciada”, isso se deve ao fato que a concepção moderna e ocidental sobre a morte



tende a não aceitá-la de forma integral. Porém, a percepção sobre a morte presente na Vida Severina, revela uma aceitação da mesma, ainda que forçada e ocorrida por uma série de eventualidades naturais e culturais. Como narra o personagem Severino, “desde que estou retirando só a morte vejo ativa, só a morte deparei e as vezes até festiva; só a morte tem encontrado quem pensava encontrar vida, e o pouco que não foi morte, foi de vida Severina”. (Melo Neto, 1994, p. 36). Neste caso, podemos entender uma possível aceitação ao destino da Vida Severina em compasso de seu encontro com a morte a partir de duas perspectivas.

Segundo Nietzsche (2003), a morte pode ser entendida de duas formas, uma compreendida como morte covarde ou não livre e a morte voluntária. A morte covarde é aquela não aceita, reproduzida a partir de algum dispositivo ou discurso que determina um tipo de experiência ou condição a ser vivida para conduzir o indivíduo ao seu destino último. A morte voluntária é entendida a partir da emancipação do indivíduo que entende a finitude como algo que não é determinado por alguma influência ou agente externo, como Deus ou o destino. Ela flui como uma consciência própria sobre sua existência, pelo indivíduo que tem o controle de sua própria vida assim como de sua morte.

A morte covarde pode ser definida, em poucas palavras, como a experiência da morte como um acaso, cujo efeito imediato é o desejo de morrer. Nesse caso, deseja-se morrer porque se morre. A falta de longevidade da vida basta para que se pregue o abandono da mesma. Aqueles que pensam assim, dirá Nietzsche, são os pregadores da morte (Nasser *apud* Nietzsche, 2008, p. 7)

Em diversos momentos, a morte é personificada e se torna uma figura quase tangível na narrativa. Ao passo que o personagem Severino a defronta, também à anuncia. A morte na realidade Severina é algo além de concreto, torna-se uma verdade não livre, pois, o personagem desconhece a possibilidade de uma morte diferente em sua realidade: ela é deliberada por um mesmo destino sem escolha. Desta forma, seria o personagem Severino algo além de um arauto da morte? Pela característica de propagar uma mesma realidade coletiva, sua razão é voltada a compreensão desta experiência como algo imutável, tornando a figura de Severino um pregador da morte (Nietzsche, 2003).

Cabral (2022), argumenta que a relação entre culpa e morte pelo pecado no Ocidente cristão, naturalizou nossa aversão a própria mortalidade. Porém, tanto culpa quanto morte fazem o caminho oposto na narrativa cabralina. A morte Severina não é

apenas aceita, como as condições que a constroem ao longo da vida servem de subterfúgio para redenção e salvação da alma. Isto fica evidente quando o personagem chega em uma casa onde estão velando e cantando excelências para um defunto, “apesar da variação enorme dos sistemas de significação que fundamentam a performance destes ritos, o velório é o momento de construção e compartilhamento de imagens associadas à existência futura do morto e ou da coletividade” (Silva, 2022, p. 411).

Finado Severino,  
quando passares em Jordão  
e os demônios te atalharem  
perguntando o que é que levas...  
Dize que levas cera,  
capuz e cordão  
mais a virgem da conceição,  
Finado Severino,  
quando passares em Jordão  
e os demônios te atalharem  
perguntando o que é que levas,  
dize que leva somente  
coisas de não:  
fome, sede, privação.  
Finado Severino, etc...  
Dize que coisas de não,  
ocas, leves: como o caixão,  
que ainda deves.  
(Melo Neto, 1994, p. 35)

Não há elementos circunstanciais que promovam mudança ou transformação na essência da Vida Severina, pois existem apenas condições que levam sua realidade para um mesmo fim. “Eis os tísicos da alma. Mal nasceram e já conteçaram a morrer, e sonham com as doutrinas do cansaço e da renúncia”. (Nietzsche, 2003, p. 65). A falta de elementos catalisadores de mudança sugere que a Vida Severina está intrinsecamente ligada a um destino marcado por diretrizes inalteráveis. No entanto, é crucial destacar que, mesmo diante desse aparente fatalismo, a narrativa da Vida Severino pode ser interpretada como uma expressão poética da resistência e da resiliência humana. A continuidade de sua jornada, apesar das condições adversas, pode ser vista como um testemunho da força do espírito humano diante da inevitabilidade, proporcionando espaço para uma reflexão mais profunda sobre a natureza da vida e da persistência em meio às circunstâncias aparentemente imutáveis.

No rumo de sua jornada, o personagem Severino tem como guia o rio Capibaribe. Sua presença é de vital importância para o decurso da obra e pelo simbolismo que ele também agrega as interpretações sobre a morte. Neste sentido, sua importância está contida na representação que o Capibaribe faz sobre “a liquidificação do homem e a humanização do liquido serão procedimentos recorrentes: tais operações absorverão o que há de menos, de frágil incompletude, no outro elemento”. (Secchin, 1999, p. 109). Assim como todos na narrativa, o rio também sofre com as mesmas circunstâncias da Vida Severina ao passo em que o Personagem percebe que pode se extraviar do caminho. “Pensei que seguindo o rio eu jamais me perderia: ele é o caminho mais certo, de todos o melhor guia. Vejo que o Capibaribe, como os rios lá de cima, é tão pobre que nem sempre pode cumprir sua sina e no verão também corta, com pernas que não caminham”. (Melo Neto, 1994, p. 34).

Figura 1 - Mapa do Rio Capibaribe e percurso do personagem Severino conforme narrado na obra



Fonte: Mello (2009)<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Disponível em: [https://www.flickr.com/photos/livro\\_didatico/3623091714](https://www.flickr.com/photos/livro_didatico/3623091714) Acesso em 02/02/2024.

Segundo Dallazen (2019), pelo fato que as águas do Capibaribe seriam guia em sua retirada, existe uma identificação entre o personagem e o rio, na medida em que ambos sofrem as consequências de uma mesma pobreza causada pelo fenômeno da seca. O sertão, cenário central da narrativa, emerge como um personagem que molda diretamente as vidas dos retirantes. A aridez do ambiente reflete não apenas as condições climáticas, mas também a desolação econômica e social. A seca, muitas vezes personificada, não é apenas meteorológica, mas também espiritual, simbolizando a escassez de oportunidades e a morte lenta das esperanças. Circunstância essa que faz o personagem pensar em interromper a jornada, “será que aqui cortando agora a minha descida já não poderei seguir nunca mais em minha vida?” (Melo Neto, 1994, p. 36).

O encontro seguinte do personagem Severino com uma Rezadeira, propõe um debate entre vida e morte, pois, o protagonista considera interromper sua viagem e conseguir algum trabalho que o inverno traga a cheia do rio novamente. Questionando a mulher, Severino procura saber se há algum trabalho que ele possa desempenhar naquele lugar. Com certa ironia a mulher responde, “Trabalho aqui nunca falta a quem sabe trabalhar”. (Melo Neto, 1994, p. 37). Segundo Secchin (1999), este momento define a característica fundamental da Vida Severina. Ele demonstra a luta pela sobrevivência em que a morte é sempre a característica central, visto que Severino não apenas vive esperando morrer, mas, o ato morrer também significa viver. Conforme dito pela Rezadeira, “Vou explicar rapidamente, logo compreenderá: como aqui a morte é tanta, vivo de a morte ajudar.” (Melo Neto, 1994, p. 39).

Apesar de possuir experiência no trabalho agrícola e pastoril, conforme expressa, “sempre fui lavrador, lavrador de terra má; não há espécie de terra que eu não possa cultivar”. (Melo Neto, 1994, p. 39). A Rezadeira elimina quais quer possibilidade de ofício que não envolva a morte, neste sentido, “O homem se propõe uma produção de vida, enquanto a produtividade da Rezadeira se materializa apenas com a morte”. (Secchin, 1999, p. 110). Sobreviver pela morte parece ser a única alternativa de sobrevivência, como um lembrete constante daquilo que o aguarda, ou seja, morte define a vida e a vida significa a morte. Intrigado com a conduta da rezadora, Severino questiona se realmente seu trabalho é bom e se não há de fato algum outro ofício que ela possa exercer naquele lugar.

*Severino:*

- E ainda se me permite  
mais outra vez indagar:  
é boa essa profissão  
em que a comadre ora está?

*Rezadora:*

- De um raio de muitas léguas  
vem gente aqui me chamar;  
a verdade é que não pude  
queixar-me ainda de azar.

*Severino:*

- E se pela última vez  
me permite perguntar:  
não existe outro trabalho  
para mim nesse lugar?

*Rezadora:*

- Como aqui a morte é tanta,  
só é possível trabalhar  
nessas profissões  
que fazem da morte  
ofício ou bazar.

Imagine que outra gente  
de profissão similar,  
farmacêuticos, coveiros,  
doutor de anel no anular,  
remando contra a corrente  
da gente que baixa ao mar,  
retirantes às avessas,  
sobem do mar pra cá.  
Só os roçados da morte  
compensam aqui cultivar  
e cultivá-los é fácil:  
simples questão de plantar;  
não se precisa de limpa,  
de adubar nem de regar;  
as estiagens e as pragas  
fazem-nos mais prosperar;  
e dão lucro imediato;  
nem é preciso esperar pela colheita:  
recebe-se na hora mesma de semear.  
(Melo Neto, 1994, p. 39-40)

Após o diálogo com a rezadora, Severino decide continuar sua jornada. Chegando na região do Agreste pernambucano, ele se alegra, pois, as condições daquele lugar parecem ser mais favoráveis à vida. O monólogo do personagem que ao perceber o que parece ser uma realidade diferente, expressa: “Bem que me diziam que a terra se faz mais branda e macia quanto mais do litoral a viagem se aproxima. Agora afinal cheguei nessa terra que diziam. Como ela é uma terra doce para os pés e para a vista” (Melo Neto, 1994, p. 40). O agreste e o litoral representam mudanças e novas possibilidades, mas também trazem desafios e ameaças à vida. Essa variação de cenários contribui para a complexidade da experiência da morte na narrativa.

Os rios que correm aqui  
têm a água vitalícia.  
Cacimbas por todo lado;  
cavando o chão, água mina.  
Vejo agora que é verdade  
o que pensei ser mentira,  
quem sabe se nesta terra  
não plantarei minha sina?  
Não tenho medo de terra  
(cavei pedra toda a vida)  
[...].  
Que nesta terra tão fácil,  
tão doce e rica,  
não é preciso trabalhar  
todas as horas do dia,  
os dias todos do mês,  
os meses todos da vida.  
Decerto a gente daqui  
jamais envelhece aos trinta  
nem sabe da morte em vida,  
vida em morte, Severina.  
(Melo Neto, 1994, p. 41)

Porém, aquela visão de Severino logo é contrastada quando percebe o enterro de um trabalhador próximo de onde estava. Embora acreditando que poderia ter uma condição de vida melhor ali, o personagem, ao assistir o funeral, percebe que a morte ainda demarca seu território e determina a relação entre indivíduo e espaço: “o solo é o elemento comum a unificar existência e seu termino”. (Secchin, 1999, p. 111). O sofrimento e exploração da Vida Severina parecem não se alterar, mesmo no pós-vida, as obrigações continuam a perseguir, pois, perpetuam o elo entre sujeito e espaço. “Viverás, e para sempre na terra aqui aforas: e terás enfim tua roça. Agora trabalharás só para ti, não a meias, como antes em terra alheia. Trabalhando nessa terra, tu sozinho tudo empreitas: serás semente, adubo, colheita. (Melo Neto, 1994, p. 42).

Com a esperança suprimida mais uma vez, Severino resolve se apressar em direção ao Recife, porém, sua chegada o faz perceber que pouca coisa mudou em sua luta pela vida. Ao parar para descansar na parede de um muro alto, ele percebe que está ao lado de um cemitério quando escuta a conversa entre dois coveiros. O diálogo dos dois novos personagens se baseiam na dificuldade crescente que percebem ao lidar com a morte em diferentes lugares da cidade, que a depender do bairro seria mais ou menos difícil, o que corresponde a uma estratificação social da morte e suas correspondências as classes sociais. Além de reclamarem principalmente dos retirantes que, acreditando poderem encontrar uma vida melhor

na capital, “encontra só, aqui chegando cemitérios esperando”. (Melo Neto, 1994, p. 50).

Nunca esperei muita coisa,  
digo a vossas senhorias.  
O que me fez retirar  
não foi grande cobiça;  
o que apenas busquei  
foi defender minha vida  
da tal velhice que chega  
antes de se inteirar trinta;  
se na serra vivi vinte,  
se alcancei lá tal medida,  
o que pensei, retirando,  
foi estendê-la um pouco ainda.  
Mas não senti diferença  
entre Agreste e Caatinga,  
e entre a Caatinga e aqui a Mata  
a diferença é mínima.  
Está apenas em que a terra  
é por aqui mais macia;  
está apenas no pavio,  
ou melhor, na lamparina:  
pois é igual o querosene  
que em toda parte ilumina,  
e quer nesta terra gorda  
quer na serra de caliça,  
a vida arde sempre com  
a mesma chama mortífera.  
(Melo Neto, 1994, p. 45)

Entendendo que sua retirada foi inútil, o personagem acredita que o cumprimento de sua sina era entregar-se à morte, pois, não haveria escapatória. “E chegando, aprendo que, nessa viagem que eu fazia, sem saber desde o Sertão, meu próprio enterro eu seguia. Só que devo ter chegado adiantado de uns dias; o enterro espera na porta: o morto ainda está com vida” (Melo Neto, 1994, p. 51). Determinado a pôr um fim em sua vida, Severino considera atirar-se de uma ponte. Nesse momento, a consciência da morte é marcada por uma desesperança absoluta, e o personagem entende que apesar de todos os esforços obstinados pela vida, a morte iria prevalecer no fim. Desta forma, “A maior diferença entre os mortos do interior e os da capital reside, no último caso, na duplicação *post mortem* da rígida diferenciação social que separava os homens em vida, contrariamente a morte geral e anônima do sertão”. (Secchin, 1999, p. 112)

Esta última cena em que a vontade da vida é totalmente corroída pela morte que o acompanhava em seu trajeto, é o ponto fundamental em que a narrativa propõe um ponto de renovação. Segundo Secchin (1999), os elementos que constroem a

narrativa como um Auto, se apresentam como forma renovar a esperança da vida pela alusão construída ao nascimento de Jesus Cristo. Observamos então, que antes de Severino finalmente desistisse da vida, aproxima-se um morador local, chamado Seu José, mestre Carpina. Podemos identificar sua representação nas similaridades em que apresenta, o fato de ser chamado José, como São José, o pai de Jesus, seu local de origem Nazaré e o seu ofício como carpinteiro.

Embora seja evidente a influência Cristã presente na obra, “a transposição do mito de nascimento de Cristo ocorre, no poema, pela atenuação ou perda dos componentes laudatórios-religiosos do discurso cristão”. (Secchin, 2016, p. 11). Temos então uma certa laicidade na forma como a celebração do nascimento é abordada. No diálogo entre José e Severino que o tenta convencer a não desistir, diz, o personagem Severino: “Seu José, mestre carpina, que diferença faria se em vez de continuar, tomasse a melhor saída: a de saltar, numa noite, fora da ponte e da vida?”. (Melo Neto, 1994, p. 53). Antes que José pudesse responder, o diálogo é bruscamente interrompido por uma mulher que anuncia o nascimento de uma criança, “não sabeis que vosso filho saltou para dentro da vida?”. (Melo Neto, 1994, p. 54). Podemos notar neste trecho que para a notícia da vinda do filho é utilizado o mesmo verbo “saltar”, que na última fala de Severino, foi utilizado como sinônimo de desistência da vida. (Secchin, 1999).

Neste sentido, “a função sacralizadora do auto dentro do Auto é neutralizada pela vinculação do “celebratório” a contingência da realidade mais “impura”. (Secchin, 1999, p. 114). Apesar dos elementos presentes no nascimento da criança apresentarem uma alusão da celebração universal da chegada de Cristo, “Todo o céu e a terra lhe cantam louvor” (Melo Neto, 1994, p. 54), e pela representação dos reis magos pelas pessoas que ao saberem da notícia, trazem presentes. Porém, tanto para o ambiente, quanto aquilo que é ofertado refletem a realidade difícil e sofrida em que a morte ainda se faz muito presente. Caracterizados por um ambiente insalubre, doentio e presentes que aludem apenas as necessidades básicas de sobrevivência.

Foi por ele que a maré  
essa noite não baixou.  
Foi por ele que a maré  
fez parar o seu motor:  
a lama ficou coberta  
e o mau-cheiro não voou.  
E a alfazema do sargaço,  
ácida, desinfetante,  
veio varrer nossas ruas



enviada do mar distante.  
E a língua seca da esponja  
que tem o vento terral  
veio enxugar a umidade  
do encharcado lamaçal. [...]  
- Minha pobreza tal é  
que não trago presente grande:  
trago para a mãe caranguejos  
pescados por esses mangues;  
mamando leite de lama  
conservará nosso sangue.  
- Minha pobreza tal é  
que coisa não posso ofertar:  
somente o leite que tenho  
para meu filho amamentar;  
aqui são todos irmãos,  
de leite, de lama de ar.  
[...]  
- trago papel de jornal  
para lhe servir de cobertor;  
cobrindo-se assim de letras  
vai um dia ser doutor.  
(Melo Neto, 1994, p. 55)

Desta forma, “nessa releitura laica da chegada do Menino-Deus, a esperança, embora precária, encontra-se no território humano: será pelo universo do trabalho que o recém-nascido poderá algum dia redimir-se”. (Secchin, 2016, p. 11). Condição demonstrada pela fala de duas ciganas que aparecem durante a celebração para fazer previsões sobre o futuro da criança, “não pensem que a vida dele há de ser sempre daninha. Não o vejo dentro dos mangues, vejo-o dentro de uma fábrica: se está negro não é de lama, é de graxa de sua máquina, coisa mais limpa que a lama do pescador de maré”. (Melo Neto, 1994, p. 57). É nesta passagem que apesar de poucas perspectivas de vida, observamos uma lenta sobreposição da morte para a vida, considerando que o intuito da celebração do nascimento funciona como a renovação de uma esperança, pois, “ Louvam-no como símbolo de uma resistência coletiva ao império da morte”. (Secchin, 1999, p. 116).

No diálogo final, José tenta responder a última pergunta feita por Severino. Mesmo com a tensão da morte apaziguada pelo nascimento da criança, o mesmo tem dificuldade ao dirigir-se a ele. “Nem conheço essa resposta, se quer mesmo que lhe diga; é difícil defender, só com palavras, a vida, ainda mais quando ela é esta que vê, Severina. “ (Melo Neto, 1994, p. 60). No desenvolvimento da discussão destes elementos, Schopenhauer (2000), argumenta que o sentido de morte e morrer é guiado segundo uma ideia de vontade. A vontade de vida é demonstrada como uma

força que se manifesta no indivíduo no sentido de sua realização e sobrevivência. Desta maneira, podemos identificar aspectos além de uma vontade única e individual, se forma um tipo realidade composta por uma vontade irracional que caracteriza a noção de finito construída pela aparência ou consequência da realidade.

No fundo, entretanto, somos uno com o mundo, muito mais do que estamos acostumados a pensar: sua essência íntima é nossa vontade; sei fenômeno é nossa representação. Para quem pudesse ter clara consciência desse ser-uno, desapareceria a diferença entre a persistência do mundo externo, depois que se está morto, e a própria persistência após a morte (Schopenhauer, 2000, p. 64)

Porém, o caminhar desta relação com o personagem Severino, acontece de forma mútua a consciência do morrer. No sentido que “com a razão apareceu, necessariamente entre os homens, a certeza assustadora da morte.” (Schopenhauer, 2000. p.59). Onde os embates desta realidade tende a um efeito de menor impacto em razão ao medo e o terror, pois a ideia de “morrer” está associada não como uma consequência natural do ser vivente, mas, como um elemento central da Vida Severina. Desta forma se valendo em um sentido mais profundo da razão e consciência individual de sua finitude.

A maneira com a qual Severino age diante a face do morrer, tem uma construção significativa nas tradições religiosas, relações de poder e as próprias condições naturais desfavoráveis do seu espaço de vivência. Estas circunstancias convergem para fazer com que este pensamento coletivize o consentimento deste elemento na construção do que significa a Vida Severina. A partir de Schopenhauer (2000), podemos entender que esta realidade impulsiona um apego irracional a vida, e esta, por sua vez, é nociva pois quando não há um conhecimento que elabore um sentido concreto para se viver, ela a cega. Este impulso, “só é explicável pelo fato de que todo o nosso ser em si mesmo já é Vontade de Vida, para o qual, portanto, esta vida, tem que valer como um bem supremo, por mais amarga, breve e incerta que possa ser”. (Schopenhauer, 2000, p. 64)

De fato, o temor da morte é independente de todo conhecimento: pois o animal o possui, embora não conheça a morte. Tudo o que nasce já o traz consigo ao mundo. Esse temor da morte a priori é, entretanto, justamente apenas o reverso da Vontade de vida, que nós todos somos. Por isso, em cada animal, ao lado do cuidado com sua conservação, é inato o medo diante da própria destruição. (Schopenhauer, 2000, p. 62).

Nessa ótica, mesmo que a narrativa seja permeada pelo confronto entre vida e morte, e por uma luta constante pela sobrevivência, a obra não conclui com a morte como elemento central. Embora, “a morte, porém, é sua renitente companheira de viagem, insinuando ao retirante a frágil condição de seu “aluguel” com a vida, na medida em que ele, desde o berço, já se encontra predestinado à morte Severina” (Secchin, 2016, p. 12).

O último trecho do diálogo demonstra uma sobreposição da morte para a vida, entendendo que ela não deve ser vivida como condição de que se vai morrer, mas, porque há um sentido maior, ou seja, a vida não deve ser determinada pela morte. O próprio título da obra já nos oferece essa pista, demonstrando, “Morte e Vida Severina” e não “Vida e Morte Severina”, sendo a superação e redenção da vida como o fim último.

— Severino, retirante,  
deixe agora que lhe diga:  
eu não sei bem a resposta  
da pergunta que fazia,  
se não vale mais saltar  
fora da ponte e da vida;  
nem conheço essa resposta,  
se quer mesmo que lhe diga  
é difícil defender,  
só com palavras, a vida,  
ainda mais quando ela é  
esta que vê, Severina  
mas se responder não pude  
à pergunta que fazia,  
ela, a vida, a respondeu  
com sua presença viva.  
E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfiar seu fio,  
que também se chama vida,  
ver a fábrica que ela mesma,  
teimosamente se fabrica,  
vê-la brotar como há pouco  
em nova vida explodida;  
mesmo quando é assim pequena  
a explosão, como a ocorrida;  
mesmo quando é uma explosão  
como a de há pouco, franzia;  
mesmo quando é a explosão  
de uma vida Severina.  
(Melo Neto, 1994, p. 60)

Podemos perceber que há uma noção de esperança para além da vida como um elemento redentor da realidade Severina. Observamos uma consciência sobre a vida, um sentido pelo qual o indivíduo pode se emancipar sobre a morte, não como

forma de negá-la ou supera-la, mas pelo reconhecimento de sua própria condição finita, “o conhecimento ao contrário, bem longe de ser a origem do apego a vida, atua até contra este, na medida em que desvela a ausência de valor da mesma e assim combate o temor a morte”. (Schopenhauer, 2000, p. 64). Neste caso, ainda que a consciência da morte continue presente em meio ao sofrimento, na forma em que o próprio título da obra dialoga com esse sentido, e apesar de toda uma construção simbólica sobre os elementos da morte, a vida prevalece no fim como sentido maior da existência.

## **5. PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO SOBRE A MORTE E O MORRER**

Como proposta de produto, temos a elaboração de um caderno didático-pedagógico sobre como trabalhar a morte no ensino de história, no qual iremos refletir sobre sua percepção enquanto experiência histórica a partir da literatura. Problematisando as sensibilidades sobre a morte a partir dos trechos captados e trabalhados em sala de aula, seguiremos um roteiro de atividades que começa com a leitura e discussão prévia da seleção de obras, até a consolidação do aprendizado histórico sobre a morte por meio de relatos e produções desenvolvidas pelos estudantes.

Ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), importante documento que caracteriza de forma normativa as etapas fundamentais de aprendizagem ao longo da vida escolar, observamos que quase não há menções sobre a temática da morte. O estudo a seu respeito não é contemplado no currículo de história, e as únicas menções explícitas que encontramos estão propostos no currículo do Ensino Fundamental de Ensino religioso, no qual temos objetos de conhecimento e habilidades específicas para serem trabalhadas, respectivamente no 4º e 5º ano onde se propõe trabalhar ritos sobre a morte, “Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte). ” (BRASIL. Ministério da Educação, 2018, p. 449), e os mitos da morte, “Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação

(concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte). ” (Brasil. Ministério da Educação, 2018, p. 451). .

No 8º e 9º ano do ensino fundamental, temos menções em habilidades para se trabalhar sobre as concepções de vida e morte nas doutrinas religiosas, “Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte”. (Brasil. Ministério da Educação, 2018, p. 457). E, por fim, diferentes concepções filosóficas e religiosas sobre os ritos fúnebres, “Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres”. (Brasil. Ministério da Educação, 2018, p. 459). Apesar dos significativos avanços no currículo escolar, a morte continua a ser um tema muitas vezes silenciado e evitado em muitos contextos educacionais. “Em nossa cultura, é comum a escola visar apenas o conhecimento proposto no currículo, levando-nos a ignorar a afetividade e o movimento, como se fosse possível excluí-los das atividades de ensino-aprendizagem”. (Sartori, 2018, p. 37).

No entanto, é essencial reconhecer que esse silêncio em relação à morte pode privar os estudantes de uma compreensão mais profunda e significativa da existência humana. Ignorar ou evitar o tema não apenas subestima a capacidade dos alunos de enfrentar questões complexas, mas também limita a oportunidade de promover uma reflexão saudável sobre a finitude, a perda e a resiliência. Uma educação aberta e inclusiva para a morte não busca causar desconforto, mas sim cultivar uma compreensão compassiva e madura sobre o ciclo da vida. Introduzir discussões sobre a morte no currículo pode fornecer ferramentas emocionais e intelectuais para que os estudantes lidem com o luto, compreendam a importância do momento presente e desenvolvam uma apreciação mais profunda pela vida.

Uma das competências específicas da BNCC (2018), reside no reconhecimento individual, do outro, na compreensão do coletivo e na apreciação da natureza como um elemento contributivo para a valorização da vida. Nesse sentido, uma educação que se destina a enriquecer a vivência humana não pode prescindir de uma abordagem educativa voltada também para a compreensão da morte, uma vez que essa experiência é intrínseca à nossa existência. Ao abordar o tema da morte na educação, não se trata apenas de encarar o inevitável fim da vida, mas de promover uma reflexão mais ampla sobre a finitude e a transitoriedade. Isso oferece aos estudantes as ferramentas necessárias para uma apreciação mais profunda do ciclo

da vida, ensinando-os a lidar com a inevitabilidade da morte de uma maneira que enriqueça sua compreensão sobre o significado da existência.

Nossa jornada começa com uma apreciação da proposta que consiste na apresentação, metodologia e descrição dos passos a serem percorridos. No segundo módulo, faremos leituras e discussões sobre a obra literária escolhida, nesta etapa, realizaremos uma atividade de sondagem sobre as percepções e significados que os alunos possuem sobre a morte, também realizaremos uma seleção de passagens no texto literário que destaquem aspectos relevantes sobre a morte. No terceiro módulo trataremos sobre a relação entre a morte e a história. O objetivo neste momento é fazer com que os estudantes possam construir o conhecimento histórico a partir de si mesmo, pois deverão traçar suas próprias relações históricas com a morte, destacando como ela pode ser percebida ao longo do tempo.

No quarto módulo, os estudantes devem colocar em prática as acepções aprendidas sobre a morte. Neste momento, o professor pode propor junto a turma diferentes formas de socialização do tema, desde dramatizações, exposições, debates ou rodas de conversa sobre diferentes posturas assumidas pelos personagens literários e suas atitudes diante a morte. O objetivo é que os estudantes possam identificar e argumentar sobre situações e contextos históricos em que uma melhor compreensão do tema possa ser percebida e trabalhada. Como em cada módulo os estudantes deverão selecionar evidências e fontes que utilizaram até o momento, o quinto módulo propõe a consolidação do aprendizado histórico sobre a morte. Nesta etapa, os estudantes poderão realizar uma atividade que será feita a partir de uma seleção feita por eles próprios de passagens da obra que narre uma situação sobre a morte em que a sua conclusão deverá ser repensada.

Desta forma, os estudantes devem pensar um novo desfecho com possíveis finais, onde irão construir de forma coerente a historicidade narrativa, demonstrando domínio dos conceitos relacionados a temática da morte e suas considerações. O sexto e último módulo consistirá em uma avaliação e síntese dos resultados, os estudantes deverão apresentar os resultados de sua produção coletiva, destacando suas considerações a partir de contextos históricos, situações, personagens e manifestações culturais selecionadas na obra. O objetivo final é a socialização junto à comunidade escolar em forma de apresentação, feira ou exposição, onde os estudantes possam discutir a pertinência das discussões realizadas.

## **Módulo 1 – O Autor e seu Lugar de Fala**

**Anos:** Estudantes de ensino médio

**Tempo estimado:** Três aulas de 50 minutos

### **Objetivos:**

- Incentivar o ato da pesquisa histórica e o trato com as fontes.
- Demonstrar a partir da pesquisa histórica o reconhecimento dos estudantes enquanto sujeitos históricos.
- Discutir sobre a produção do conhecimento histórico alinhando a utilização da literatura como fonte.
- Entender a relação entre história e literatura, suas proximidades, distanciamentos e como podemos problematizá-la historicamente.

### **Metodologia:**

O professor fará uma breve apresentação da obra com destaque para seu autor, fazendo uma sondagem a respeito do conhecimento prévio que os estudantes possuem. A partir daqui a proposta é que os alunos façam uma pesquisa sobre a vida, trajetória, formação, influências e outras obras produzidas pelo autor. Na medida que a pesquisa for sendo desenvolvida, os alunos podem ser orientados a coletarem dados importantes sobre vida e obra do autor, além do levantamento biográfico, outras fontes como fotos, entrevistas, bibliografia etc.

**Materiais e ações necessárias:** Data Show, Internet, Aula expositiva, rodas de conversas, debates e socialização das evidências.

### **Organização prática:**

Na primeira aula, o professor deve ministrar uma exposição do conteúdo programado e introduzir a proposta de desenvolver as discussões planejadas a partir do caderno didático-pedagógico, além de apresentar os materiais e fontes a serem utilizados pela turma. Nesse momento, é sugerida a formação de grupos para a realização da pesquisa.

Na segunda aula, os estudantes deverão socializar os dados coletados na pesquisa. O professor poderá conduzir o momento discutindo sobre as fontes apresentadas, observar possíveis dificuldades que tenham ocorrido na pesquisa e as descobertas realizadas.

Na terceira aula, deverá ser realizada uma catalogação dos dados e fontes encontradas, elaboração dos textos, seleção de dados e registros posteriores a partir de toda contribuição coletiva realizada na sala.

### **Sugestão de atividade:**

*“Falo somente com o que falo: a linguagem enxuta, contato denso; Falo somente do que falo: a vida seca, áspera e clara do sertão; Falo somente por quem falo: o homem sertanejo sobrevivendo na adversidade e na míngua. Falo somente para quem falo: para os que precisam ser alertados para a situação da miséria no Nordeste”.* (João Cabral de Melo Neto)

1- No trecho citado, temos uma fala de João Cabral de Melo Neto na qual ele revela a quem se destina a temática de suas obras. Desta forma, para quem o autor fala e qual a importância do seu discurso?

---

---

2 – Quem é João Cabral de Melo Neto? Realize uma pesquisa na internet e faça uma breve descrição biográfica a seu respeito. Para tal, busque informações para construir seu texto a partir de diferentes fontes históricas como jornais, fotos, documentos, entrevistas etc.

---

---

3 – Destaque aqui algumas de suas obras e comente a respeito de cada uma.

---

---

4 – Sobre a obra *Morte e Vida Severina*, observe em que ano foi produzida e comente sobre o contexto histórico do Brasil no momento em que ela foi escrita.

---

---

5 – Você acredita que o contexto histórico de uma época pode influenciar na escrita de alguma obra literária? Por que?

---

---

6 – Quais fontes históricas você utilizou para pesquisar a respeito do autor? Faça aqui um registro dos materiais encontrados.

---

---

### **Módulo 2 – Entendendo e interpretando a morte.**



No segundo módulo, o professor deverá realizar uma discussão inicial sobre a morte e suas percepções. A proposta é que os estudantes já possam ter um direcionamento a partir destas reflexões para então partirmos para o texto escolhido. Nesta etapa, faremos uma sondagem para que os alunos possam expressar seus conhecimentos sobre a temática. Este momento é imprescindível, pois, partindo do princípio que a literatura expressa características da realidade, “a maior parte dos autores que escreveram sobre o seu tempo não pretenderam historiar o seu presente nem serem cronistas, mas sim queriam expressar as suas percepções pessoais ou descrever o imaginário coletivo do seu tempo”. (Blanch, 2013, p. 36). Neste sentido, é importante observarmos as subjetividades pelas quais os estudantes interpretam e dão significado a morte.

Conforme Pérez (2010) observa, dentro da abordagem linguística tradicional, a leitura dos objetos de estudo (textos literários) tende a ser linear, já que o objetivo é reconstruir de maneira única aquilo que o autor aborda. Isso carrega o estigma de que apenas profissionais e estudiosos da área podem analisar e avaliar os textos. Nesse sentido, a proposta de desenvolver a leitura crítica com os estudantes visa promover a construção de autonomia no pensamento, interpretação e síntese de ideias e reflexões.

Na abordagem cognitiva, a leitura crítica assume maior importância e falamos de níveis mais elevados de pensamento; Assim, a leitura crítica passa a fazer parte do desenvolvimento do pensamento crítico. Nessa abordagem, a leitura crítica adquire diversas nuances; Sua concepção evoluiu e incorporou habilidades mentais complexas, por meio das quais se elabora o significado sobre o conteúdo do texto e conhecimentos prévios; mas acima de tudo baseia-se em habilidades cognitivas para identificar a intenção do autor, avaliar ou avaliar a informação do texto e opinar sobre o texto. (Pérez, 2010, p. 18, tradução nossa)

Seguindo esta premissa, partimos da ideia de que cada estudante possui alguma experiência com o tema da morte. A sensibilidade sobre o tema se manifesta de formas distintas, uma vez que, conforme Pesavento (2003), a partir do epíteto sensível, construímos diversas formas e significados da realidade pela experiência vivida. Desta forma, o professor deverá iniciar o trabalho em uma tentativa de captar como os alunos atribuem sentidos a morte por meio de seu próprio entendimento sobre a realidade. Como sugestão de atividade, o professor poderá aplicar um questionário específico desenvolvido por ele ou pedir a elaboração de textos

dissertativos com alguma temática pontual sobre o tema ou ainda realizar dinâmicas de grupo.

### **Objetivos:**

- Estimular a leitura crítica na interpretação dos textos literários.
- Desenvolver a autonomia no estudante enquanto sujeito histórico.
- Discutir a morte sob diferentes perspectivas, significados e contextos.

**Tempo estimado:** Três aulas de 50 minutos

### **Metodologia:**

O professor conduzirá a discussão inicial sobre a temática da morte, estimulando os estudantes a pensar suas próprias considerações sobre o tema. Após as discussões iniciais, a segunda etapa do módulo será feita a partir da obra *Morte e Vida Severina*. Os estudantes poderão realizar uma leitura e selecionar trechos em que a morte pode ser investigada sob diferentes aspectos. Os fragmentos selecionados devem ser organizados e separados para serem utilizados no próximo módulo.

**Materiais e ações necessárias:** Data Show, Internet, Aula expositiva, livros, atividades e debates.

### **Organização prática:**

Dividida em dois momentos, o professor pode iniciar a aula com uma discussão aberta sobre as experiências pessoais dos alunos em relação à morte. Questionar suas percepções e emoções associadas ao tema. Na terceira aula, os estudantes devem realizar a leitura da obra, selecionar os fragmentos desejados e justificar suas escolhas.

### **Sugestão de atividades**

1. Discussão Inicial (15 minutos):

- Iniciar a aula com uma discussão aberta sobre as experiências pessoais dos alunos em relação à morte. Questionar suas percepções e emoções associadas ao tema.

2. Atividade Individual (20 minutos):

- Solicitar aos alunos que escrevam um breve relato sobre uma experiência pessoal relacionada à morte. Pode ser a perda de um ente querido, participação em um

funeral, ou qualquer outro evento significativo. Eles devem refletir sobre como essa experiência influenciou sua visão de mundo.

3. Análise em Grupo (15 minutos):

- Dividir os alunos em grupos pequenos para compartilhar suas experiências. Cada grupo deve discutir as semelhanças e diferenças nas percepções individuais. Eles podem identificar elementos culturais ou históricos presentes nas narrativas.

4. Leitura e Discussão (20 minutos):

- Apresentar trechos de textos ou documentos históricos que abordem a morte em diferentes períodos e culturas. Em seguida, discutir em sala de aula como essas representações históricas podem ter influenciado as percepções atuais.

5. Atividade Criativa (30 minutos):

- Propor uma atividade artística (pintura, escrita, música, etc.) em que os alunos expressem suas visões pessoais sobre a morte, incorporando elementos históricos e culturais. Isso pode incluir a criação de um memorial simbólico ou a composição de uma música.

6. Apresentação (20 minutos):

- Cada grupo ou aluno pode apresentar seu trabalho, destacando as influências históricas e culturais presentes em suas representações pessoais sobre a morte.

Observações:

- A sensibilidade ao lidar com o tema é essencial, garantindo um ambiente acolhedor para que os alunos compartilhem suas experiências pessoais. O foco está na construção de conhecimento histórico a partir de vivências individuais.

### **Módulo 3 – Relação entre a morte e a história**

Nesta etapa, o objetivo é construir o conhecimento histórico sobre a morte a partir das concepções dos estudantes. A morte não é apenas um evento individual, mas um fenômeno social e cultural que molda a compreensão do passado e do presente. Utilizando a literatura enquanto fonte, o objetivo é estimular os alunos a compreenderem como diferentes sociedades ao longo do tempo construíram crenças e atitudes perante a morte, contribuindo para a diversidade cultural e histórica. Através do ensino de história, busca-se promover um conhecimento emancipatório, no qual os estudantes se tornam conscientes de seu papel como sujeitos históricos. Ao entender a morte como um fenômeno histórico, eles serão estimulados a questionar e repensar suas concepções.

A atividade proposta pode ser realizada a partir do Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer, publicado em 2022 e organizado por Mara Regina do Nascimento e Mauro Dillmann. Nesta obra, temos uma grande variedade de

verbetes que apresentam uma narrativa didática e acessível para introduzir as discussões sobre a morte na escola. Por ser uma temática sensível, ela deve ser trabalhada inicialmente de forma sutil, abordando discussões que já são socialmente engajadas. Após esta etapa faremos uma apreciação a obra, os estudantes devem selecionar recortes do texto que foram realizados no módulo anterior e destacar como a morte pode ser interpretada de diferentes formas. O objetivo é que os estudantes possam traçar as relações históricas com o tema, seus significados no tempo/espaço e como ela pode construir significados, imaginários ou manifestações culturais.

### **Objetivos:**

- Possibilitar que os estudantes construam uma compreensão histórica da morte, refletindo sobre suas relações com o tema e compreendendo como a morte é percebida ao longo do tempo e espaço.
- Explorar como a morte é representada em diferentes contextos históricos e culturais.
- Identificar a influência das percepções individuais na construção de imaginários, mitos e culturas relacionados à morte.

**Tempo estimado:** Duas aulas de 50 minutos.

### **Metodologia:**

O professor tem a opção de avançar na exploração do tema da morte com base nos resultados obtidos no módulo anterior. As discussões podem ser iniciadas com o auxílio do Guia. Nessa etapa, os estudantes podem realizar a atividade individualmente ou em grupos, sugerindo-se uma apresentação da obra seguida por uma atividade dissertativa.

### **Sugestão de Atividade:**

A partir da leitura do *Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer*, faça uma seleção de 6 verbetes e solicite para que os estudantes dissertem ao seu respeito.

#### 1. Cemitério:

- Explore as diferentes percepções culturais em relação aos cemitérios. Como esses espaços são vistos em diversas sociedades? Qual é a importância cultural atribuída aos cemitérios em contextos históricos e contemporâneos?

#### 2. Dia de Finados:

- Analise o significado do Dia de Finados em várias culturas ao redor do mundo.

Como essa data é celebrada e qual é o propósito por trás dessas práticas? De que maneira as tradições do Dia de Finados refletem as crenças sobre a vida após a morte?

### 3. Imortalidade:

- Discuta a ideia da imortalidade em diferentes contextos, como religiões, mitologias e filosofias. Como a busca pela imortalidade influenciou o pensamento humano ao longo da história? É possível alcançar a imortalidade, seja através de legados, crenças religiosas ou avanços científicos?

### 4. Medo (da Morte):

- Aborde a questão do medo da morte. Por que algumas pessoas têm medo de enfrentar a ideia da finitude? Como as culturas e as religiões abordam o medo da morte? Existem estratégias eficazes para lidar com esse medo?

### 5. Túmulo:

- Investigação sobre a simbologia e a importância cultural dos túmulos. O que os túmulos representam em diferentes tradições? Como as características dos túmulos variam ao redor do mundo? Há uma relação simbólica entre o túmulo e a memória?

### 6. Velório:

- Examine o papel e a importância dos velórios nas diversas culturas. Qual é a finalidade do velório? Como ele auxilia no processo de luto e no enfrentamento da morte? De que maneira as práticas durante um velório podem variar em diferentes sociedades?

## **Módulo 4 – Narração prática sobre a morte**

Este módulo tem como propósito consolidar o aprendizado, indo além da teoria para alcançar uma experiência prática que envolva os estudantes de maneira mais intensa com as diversas facetas do tema. Através das atividades propostas, espera-se que os alunos possam aplicar de maneira reflexiva e crítica o conhecimento adquirido, promovendo uma aprendizagem mais profunda sobre a morte. O professor, como facilitador, irá colaborar com a turma na criação de um ambiente que estimule diversas formas de interação com o assunto, propiciando um aprendizado significativo.

### **Objetivos:**

- Proporcionar aos estudantes uma vivência prática das concepções aprendidas sobre a morte.
- Estimular a expressão oral e escrita, permitindo que os alunos articulem suas próprias visões e argumentos sobre o tema.
- Identificar situações e contextos históricos em que diferentes compreensões da morte são evidentes.

- Promover a socialização do conhecimento, incentivando debates e discussões construtivas.

**Tempo estimado:** Três aulas de 50 minutos

### **Metodologia:**

Utilizando os trechos que foram separados no módulo 2, o professor pode realizar algumas dinâmicas, a fim de fazer com que os estudantes possam consolidar seu aprendizado sobre a morte. Deixaremos algumas sugestões de atividades nas quais os alunos possam associar o conhecimento adquirido a partir dos recortes literários. Conforme a dinâmica da turma, o professor poderá realizar uma ou mais atividades. A avaliação será realizada com base na participação ativa dos alunos nas atividades propostas, na qualidade das apresentações, no embasamento teórico dos trabalhos escritos e na capacidade de argumentação durante debates.

### **Sugestões de atividades:**

#### 1. Dramatizações Literárias:

- Divida a turma em grupos e atribua a cada grupo um trecho literário que aborde a temática da morte. Pode ser um conto, poema ou cena de uma peça teatral. Os alunos devem criar uma dramatização que expresse as diferentes perspectivas sobre a morte presentes na obra.

#### 2. Exposições Temáticas:

- Incentive os alunos a realizar pesquisas sobre rituais fúnebres, manifestações culturais relacionadas à morte, ou figuras históricas conhecidas por suas reflexões sobre a finitude. Cada grupo pode preparar uma exposição visual para compartilhar com a turma.

#### 3. Debates e Rodas de Conversa:

- Promova debates estruturados sobre diferentes posturas assumidas por personagens literários em relação à morte. Os alunos devem argumentar suas próprias interpretações, considerando o contexto histórico das obras.

#### 4. Produção de Textos Reflexivos:

- Solicite que os alunos escrevam ensaios ou artigos reflexivos sobre como diferentes sociedades ao longo do tempo lidaram com a morte. Eles devem fundamentar suas análises nas leituras realizadas e nas discussões em sala.

#### 5. Entrevistas Ficcionalis:

- Peça aos alunos que, de forma criativa, realizem entrevistas fictícias com personagens históricos ou literários famosos, explorando suas percepções e atitudes em relação à morte. Isso pode ser apresentado em formato de áudio, vídeo ou texto.

Atividades Complementares:

- Visita a Cemitério: Organize uma visita para complementar o aprendizado, permitindo que os estudantes observem diretamente diferentes manifestações culturais e históricas relacionadas à morte.

### **Módulo 5 – Consolidação do aprendizado histórico sobre a morte**

No quinto módulo, buscamos consolidar o aprendizado histórico sobre a morte, promovendo uma atividade que desafia os alunos a aplicarem os conceitos aprendidos. Este momento destaca a importância de selecionar evidências e fontes, ao mesmo tempo em que incentiva uma abordagem crítica e criativa em relação às narrativas sobre a morte. A abordagem criativa busca não apenas reforçar o aprendizado, mas também desenvolver a capacidade de repensar e reinterpretar eventos históricos, enriquecendo assim a compreensão da complexa relação entre a morte e a história.

#### **Objetivos:**

- Consolidar o aprendizado histórico adquirido nos módulos anteriores.
- Desenvolver habilidades de seleção e análise de evidências relacionadas à morte.
- Estimular a criatividade e a capacidade de ressignificação histórica.
- Demonstrar domínio dos conceitos históricos associados à temática da morte.

**Tempo estimado:** Três aulas de 50 minutos

#### **Metodologia:**

Os estudantes serão incentivados a revisitar as obras estudadas até o momento e selecionar passagens que narram situações relacionadas à morte. A escolha será guiada pela relevância histórica e pelas nuances apresentadas. Com base nas passagens selecionadas, os alunos serão desafiados a repensar o desfecho dessas situações, propondo novas conclusões coerentes com o contexto histórico. A atividade visa promover a ressignificação e a compreensão mais profunda da temática. Os estudantes criarão narrativas alternativas para as situações escolhidas, considerando diferentes desdobramentos históricos. Desta forma, estimulando a imaginação, a argumentação e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

#### **Sugestão de Atividades:**

1. Discussão em Grupo:

- Os alunos poderão compartilhar suas escolhas e discutir em grupos a construção de novos desfechos. Este momento favorecerá a troca de ideias e a elaboração de argumentos fundamentados.

#### 2. Apresentação das Narrativas Alternativas:

- Cada grupo apresentará suas narrativas alternativas à turma, proporcionando um espaço para debate, reflexão e análise coletiva das diferentes abordagens propostas.

#### 3. Reflexão sobre o Processo:

- Os estudantes serão incentivados a refletir sobre o processo de seleção, interpretação e ressignificação, conectando-o ao aprendizado histórico acumulado ao longo das aulas.

### **Módulo 6 - Avaliação, Síntese e Socialização**

No sexto e último módulo, os estudantes realizarão a avaliação e síntese dos resultados alcançados ao longo das aulas. A proposta é concluir as discussões e organizar os resultados da produção coletiva, destacando suas próprias reflexões, análises históricas e interpretações a partir dos contextos estudados. Esta etapa tem como propósito finalizar de forma reflexiva e criativa, sintetizando os aprendizados em uma forma que possa ser apresentado. A socialização do material produzido permite que a comunidade escolar conheça as diversas abordagens, incentivando o diálogo e a compreensão da complexidade da relação entre a morte e a história. Além disso, a avaliação pessoal dos estudantes destaca a importância desta temática em suas trajetórias escolares e pessoais.

#### **Objetivos:**

- Sintetizar os principais aprendizados e conclusões individuais e coletivas.
- Socializar os resultados junto à comunidade escolar por meio de apresentações, feiras ou exposições.
- Promover discussões sobre a pertinência das temáticas abordadas e suas relações com a história.

#### **Metodologia:**

Os estudantes reservarão parte do tempo para planejar a apresentação, revisar os conteúdos, adicionar reflexões finais e organizar as informações de maneira coesa. Cada aluno realizará uma avaliação pessoal do aprendizado ao longo das aulas, destacando pontos-chave, desafios superados e reflexões individuais sobre a relação entre a morte e a história. A apresentação poderá ocorrer por meio de exposições,



feiras ou outras formas criativas, permitindo que colegas e professores conheçam as diferentes perspectivas abordadas.

### **Sugestão de culminância:**

#### 1. Feira ou Exposição Temática:

- Organizar uma feira ou exposição sobre a temática da morte, envolvendo toda a escola. Cada grupo de estudantes pode apresentar aspectos específicos abordados em seus cadernos, estimulando o diálogo e a troca de experiências.

#### 2. Discussão em Grupo:

- Realizar discussões em grupos sobre os diferentes contextos históricos, situações, personagens e manifestações culturais apresentados nos cadernos. Os estudantes podem compartilhar suas visões, enriquecendo o debate.

#### 3. Reflexão Coletiva:

- Promover uma reflexão coletiva sobre a pertinência das discussões realizadas e a importância de abordar a temática da morte na educação. Os alunos podem compartilhar suas experiências pessoais e os impactos do aprendizado na percepção individual e coletiva.

### **Expectativas e conclusão**

Ao longo dos seis módulos dedicados à temática da morte, buscamos estabelecer uma ponte entre o indivíduo e a história, explorando as diversas facetas que esse fenômeno complexo pode apresentar ao longo do tempo e espaço. Inicialmente, incentivamos os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e preconceitos em relação à morte, destacando a importância de compreendermos esse tema como parte integrante de nossa existência. A utilização da literatura como material pedagógico favorece uma imersão mais dinâmica e atraente ao trabalharmos com esta temática.

O processo metodológico adotado favorece a construção de um aprendizado histórico significativo, permitindo aos estudantes explorar, questionar e reconstruir suas percepções sobre a morte. Ao sintetizarem suas descobertas, os estudantes constroem um recurso valioso que documenta aprendizados e serve como instrumento de disseminação do conhecimento. Ao apresentar os resultados à comunidade escolar, os alunos não apenas compartilharam suas descobertas, mas também contribuíram para a desmistificação do tema, promovendo diálogos essenciais para uma compreensão mais ampla e humanizada da morte.

A proposta de vivenciar o caderno também tem por objetivo embasar futuras discussões e reflexões sobre a morte no espaço escolar. Deste modo, concluímos que a intersecção entre a morte e a história não é apenas um exercício de aprendizagem, mas uma jornada de autodescoberta e ampliação de perspectivas. Esperamos que os conhecimentos construídos ao longo destes módulos sirvam como alicerce para a formação de cidadãos críticos, sensíveis e conscientes da importância de compreender a morte como um fio condutor em nossas narrativas históricas e individuais.

O melhor entendimento da morte oferece alicerces para o contínuo diálogo e desmistificação do tema. A expansão dessa iniciativa pode envolver parcerias com profissionais da saúde mental, especialistas em educação e outros agentes sociais, fortalecendo a abordagem interdisciplinar. Ao proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para desbravar o vasto território da morte com sensibilidade e perspicácia histórica, estamos capacitando uma geração a encarar esse inevitável aspecto da existência com respeito, compreensão e, acima de tudo, humanidade. Que esta proposta possa se multiplicar e inspirar outras iniciativas, promovendo uma educação para a morte que transcenda o tabu, construindo uma sociedade mais empática e reflexiva.

## 6. CONCLUSÃO

Ao evidenciarmos conteúdos sobre a morte no ensino de história, temos por objetivo construir uma educação consciente e coerente com a necessidade de compreender a si mesmo. A falta de um pensamento social consolidado sobre a morte contribui para as significativas dificuldades de abordar essa temática de maneira efetiva no espaço escolar (Rodríguez, 2010). Abordar a morte no contexto escolar não é apenas uma questão de inserir mais um tópico no currículo, mas sim de oferecer ferramentas que permitam aos estudantes lidar de maneira saudável e reflexiva com um fenômeno que, apesar de inevitável, é frequentemente evitado ou tratado superficialmente. O não entendimento do significado profundo da morte gera angústia e incerteza, sentimentos que podem ser amenizados por meio da educação e do diálogo aberto.

Desta maneira, pensar a morte no espaço escolar a partir do ensino de história contribui para a formação integral dos indivíduos, promovendo uma sociedade mais madura, capaz de encarar esse aspecto da existência com respeito, compreensão e empatia. Incorporar o diálogo sobre a morte ao contexto educacional oferece um espaço seguro para que os estudantes expressem suas inquietações, mas também se revela como uma necessidade fundamental para uma formação integral. O enfrentamento desse aspecto inevitável da existência é crucial para proporcionar aos jovens uma compreensão mais profunda e saudável da vida.

A abordagem da morte no ambiente educacional não se limita a simplesmente discutir o tema, mas busca estabelecer um novo olhar sobre o ciclo da vida. Essa perspectiva visa preparar crianças e adolescentes para enfrentarem de maneira equilibrada e saudável os processos de morte e luto, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas (Leite, 2015). É dentro desse contexto que a escola se torna um espaço propício para a construção de um repertório de compreensão sobre a finitude humana. Ao criar uma atmosfera que encoraje o diálogo aberto e acolhedor, os educadores têm a oportunidade de guiar os estudantes em uma jornada reflexiva e, assim, desmitificar a morte, tornando-a um tema menos tabu.

Além de ser um componente relevante para o desenvolvimento emocional, o diálogo sobre a morte no ambiente educacional está alinhado com a preparação dos

indivíduos para os desafios que enfrentarão ao longo da vida. Neste sentido, o ensino da história desempenha uma função essencial na educação dos indivíduos, conferindo-lhes uma compreensão profunda e contextualizada do mundo em que vivem, bem como das intrincadas relações sociais que o permeiam e que foram moldadas ao longo do tempo (Rüsen, 2010). Além disso, o ensino de história desafia os estudantes a analisar como ideias e valores foram forjados e remodelados ao longo do tempo. A compreensão das raízes históricas de crenças, normas e sistemas de pensamento contribui para a formação de indivíduos críticos e conscientes do contexto em que estão inseridos.

A abordagem da temática da morte se tornou, muitas vezes, um terreno proibido no cenário contemporâneo e banalizada quando observamos os currículos de história. De diversas formas, ela é ignorada ou tratada de maneira distante da realidade cotidiana, criando a ilusão de que a morte não faz parte do universo imediato dos estudantes. Segundo Teixeira (2006), essa relutância em discutir abertamente o tema está enraizada na crença velada de que crianças e adolescentes não possuiriam a capacidade de compreender seus processos. Contudo, ao analisarmos mais profundamente, o ensino de história se destaca como uma via promissora para a educação sobre a morte. Ao desbravar os eventos passados, o ensino e didática histórica oferece a possibilidade de explorar como diferentes sociedades, ao longo do tempo, conceberam, lidaram e deram significado à morte. A abordagem histórica possibilita, assim, uma contextualização mais rica e profunda, permitindo que os estudantes se conectem com diferentes perspectivas culturais e temporais em relação a esse fenômeno universal.

Conforme apontado por Kovács (2005), a proposta de uma educação para a morte se fundamenta na integração dos conhecimentos tácitos ao processo formativo escolar e à jornada de vida dos indivíduos. A investigação aprofundada das narrativas que envolvem a morte revela-se como um aspecto de extrema relevância, e a reflexão sobre sua natureza destaca a necessidade de não relegar esse diálogo a um plano secundário. A morte, muitas vezes temida e evitada, torna-se um fenômeno que, ao ser compreendido em suas múltiplas facetas, pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento humano. A educação para a morte não deve ser dissociada do contexto escolar, pois é nesse ambiente que a formação de indivíduos acontece em paralelo com o seu crescimento na sociedade.

Nesta perspectiva, ao utilizarmos as fontes literárias no ensino de história temos uma ferramenta de grande valia na apreensão e interpretação dos elementos intrinsecamente relacionados à morte. A literatura, ao desempenhar o papel de matriz catalisadora de imaginários, formas de expressão e manifestações culturais, proporciona uma gama diversificada de possibilidades para compreender a complexidade desse fenômeno. O uso de fontes literárias no contexto educacional permite aos estudantes uma imersão em narrativas que vão além da mera transmissão de dados históricos.

As obras literárias, ao apresentarem personagens, enredos e contextos que abordam a morte, proporcionam um terreno fértil para a reflexão crítica e a construção do conhecimento histórico. A diversidade de vozes literárias oferece aos estudantes a oportunidade de examinar diferentes perspectivas sobre a morte, promovendo uma compreensão mais abrangente desta experiência. Conforme discutido por Ferreira (2012), a literatura emerge como uma fonte caracterizada pela diversidade de narrativas que, em nosso caso, contemplam uma multiplicidade de elementos intrinsecamente relacionados a morte.

A abordagem proposta por Pesavento (2003) destaca que a literatura oferece uma pertinência única enquanto objeto de análise no estudo histórico, possibilitando a problematização de razões, emoções e signos de um determinado período. Nas narrativas literárias, as sensibilidades do autor emergem de forma vívida, sendo percebidas nas nuances e elaborações de suas histórias. Ao utilizar a literatura como uma ferramenta de investigação, é possível problematizar as subjetividades e representações simbólicas que permeiam a compreensão da morte em diferentes contextos históricos. Ao explorar as obras literárias, os estudantes têm a oportunidade de se deparar com diversas perspectivas e interpretações sobre a morte, facilitando sua compreensão e sensibilidade diante desse fenômeno multifacetado.

De acordo com Blanch (1999), ao entendermos que a literatura representa um imaginário coletivo do período em que o autor escreve, temos a oportunidade de problematizar a dualidade das representações que a seguem e a realidade. Cada obra literária é um espelho da sociedade que a produziu, refletindo não apenas os fatos históricos, mas também as mentalidades, os valores e os anseios da época. A literatura não apenas documenta eventos e costumes relacionados à morte, mas também revela as percepções e as experiências humanas diante desse fenômeno. As

metáforas, símbolos e discursos presentes nas obras literárias oferecem pistas para a compreensão das nuances culturais associadas à morte ao longo do tempo. Cada autor, ao criar sua obra, contribui para a construção de uma memória coletiva que transcende as páginas e se conecta diretamente com o contexto histórico em que está inserido.

Ao utilizarmos as sensibilidades como um instrumento essencial para a compreensão da complexidade que envolve a temática da morte, entendemos que essa discussão, alcança um eixo mais profundo de percepções que moldam a maneira como o indivíduo concebe e interage com a realidade. Partindo desse pressuposto, a temática da morte não é apenas um registro de acontecimentos históricos, mas uma janela para as percepções que permeavam as sociedades do passado. A análise das representações sobre a morte nos conduz a compreender não apenas os fatos objetivos, mas as camadas mais sutis e subjetivas que moldavam a visão de mundo das comunidades históricas.

Segundo Pesavento (2003), na medida em que examinarmos os meios e mecanismos utilizados pelas sociedades do passado para representar suas realidades, passamos a considerar como tais representações podem ser transpostas para o contexto presente. No entanto, é crucial ressaltar que essas interpretações não visam totalizar uma imagem perfeita, mas sim identificar o valor intrínseco das representações como reflexos autênticos do passado. Cada representação é um vestígio cultural que nos permite observar o passado e compreender as diferentes formas de lidar com a morte, seus significados simbólicos e as transformações nas percepções ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, a proposta de uma didática histórica voltada para a aprendizagem sobre a morte destaca-se como uma abordagem essencial no contexto educacional. A base dessa perspectiva reside na ideia de que a morte não deve ser simplesmente apresentada como um evento factual, mas sim compreendida como uma experiência complexa que possui múltiplos significados em diferentes contextos históricos e culturais. A aprendizagem sobre a morte, quando inserida nessa didática histórica, não se limita a um acúmulo de conhecimentos isolados, mas busca instigar os alunos a construir significados próprios sobre o tema. O processo de construção de sentidos envolve a compreensão de como a morte foi percebida em diferentes

épocas, como também a reflexão sobre como essas percepções reverberam em suas próprias vidas.

Utilizando o ensino de história, criamos o objetivo para que os alunos explorem as complexidades e nuances associadas à morte. A análise de fontes históricas, a investigação de narrativas e representações culturais, e a compreensão das mudanças ao longo do tempo são elementos que contribuem para a formação de uma visão mais ampla e reflexiva sobre a morte. Ademais, ao adotar uma perspectiva de construção de sentidos no ensino de história, incentivamos a capacidade dos alunos de pensar criticamente, formular questionamentos, e elaborar interpretações próprias sobre o tema.

É essencial reconhecer que o silêncio em relação à morte pode privar os estudantes de uma compreensão mais profunda e significativa da existência humana. Ignorar ou evitar o tema não apenas subestima a capacidade dos alunos de enfrentar questões complexas, mas também limita a oportunidade de promover uma reflexão saudável sobre a finitude, a perda e a resiliência. Uma educação aberta e inclusiva para a morte não busca causar desconforto, mas sim cultivar uma compreensão compassiva e madura sobre o ciclo da vida. Introduzir discussões sobre a morte no currículo pode fornecer ferramentas emocionais e intelectuais para que os estudantes lidem com o luto, compreendam a importância do momento presente e desenvolvam uma apreciação mais profunda pela vida.

Introduzir discussões sobre a morte no currículo não se trata apenas de transmitir conhecimento, mas de fornecer ferramentas emocionais e intelectuais para que os estudantes enfrentem os desafios que a vida apresenta. Lidar com o tema da morte pode orientar os alunos a desenvolverem habilidades essenciais para compreender e processar o luto, reconhecendo a importância do momento presente e desenvolvendo uma apreciação mais profunda pela vida.

Segundo Albuquerque Jr (2010), a proposta de "deformar" o ensino, ao considerar as diferenças individuais e a sensibilidade dos estudantes, tem sua relevância quando tratamos esta temática como um ensino que está fora do convencional. Abordar a morte, muitas vezes um tema delicado, requer uma compreensão sensível das experiências e sentimentos dos alunos. Ao reconhecer a diversidade e a alteridade no ambiente escolar, é possível criar estratégias pedagógicas que tornem a discussão sobre a morte mais acessível e significativa.

Neste sentido, o grande objetivo de termos criado a proposição de um caderno didático-pedagógico para trabalhar as questões da morte, carrega o signo da consciência e importância desta temática. Que este produto seja um meio a partir do qual essa temática possa se expandir em um horizonte de possibilidades.



## 7. FONTES

### Obras Literárias

MELO NETO, João Cabral. Morte e vida Severina e outros poemas para vozes. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

### Documentos Oficiais

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 06/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

### Dados Estatísticos

Ministério da Saúde (BR). Mortalidade por suicídio e notificações de lesões autoprovocadas no Brasil. Boletim epidemiológico [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde, Secretária de Vigilância em Saúde, Volume 52, Nº 33, Set. 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim\\_epidemiologico\\_svs\\_33\\_final.pdf/view](https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim_epidemiologico_svs_33_final.pdf/view). Acesso em: 05/12/2023.

### Sites Consultados

Preventing suicide: information for teachers and other people working in schools. World Health Organization, Preventing Suicide: a resource series, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/multi-media/details/preventing-suicide-information-for-teachers-and-other-people-working-in-schools>. Acesso em 04 de dez. de 2023.

Setembro Amarelo: a cada ano, mil jovens brasileiros tiram a própria vida, alerta Sociedade de Pediatria. Sociedade Brasileira de Pediatria, 2023. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/setembro-amarelo-a-cada-ano-mil-jovens-brasileiros-tiram-a-propria-vida-alerta-sociedade-de-pediatria/>. Acesso em 04/12/2023.

## 8. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A feira dos mitos: a fabricação do folclore e da cultura popular (nordeste – 1920-1950). São Paulo: Intermeios, 2013.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. Disponível em: <https://silo.tips/download/por-um-ensino-que-deforme-o-docente-na-pos-modernidade>. Acesso em: 13 out. 2023.

ALMEIDA, Marcelina. Morte, Cultura e Memória: múltiplas interseções: uma interpretação acerca dos cemitérios oitocentistas situados nas cidades do Porto e Belo Horizonte. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

ARIÉS, Philippe. História da morte no ocidente. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2012.

ARIÉS, Philippe. O tempo da história. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ARROYO, Miguel. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto. (Orgs.). Corpo-infância: exercícios tensos de ser crianças; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, pp. 23-54.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BLANCH, Joan Pagès. As fontes literárias no ensino de história. OPSIS, Catalão, v. 13, n. 1, p. 33-42 - jan/jun. 2013.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. Revista de Teoria da História, Goiânia, v. 1, n. 3, p.94-109, 2010.

BRITO, Mara Dalila Leandro de Souza. SILVA JÚNIOR, Fernando José Guedes. COSTA, Ana Paula Cardoso. SALES, Jaqueline Carvalho e Silva. GONÇALVES, Angélica Martins de Souza. MONTEIRO, Claudete Ferreira de Souza. Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. Escola Anna Nery, Volume: 24, Número: 4, Publicado: 2020.

BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRAL, Alexandre Marques. Aceitação. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Org). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 13-17.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração Homo Zappiens na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. RIBEIRO, Jayme Fernandes. CIAMBARELLA, Alessandra. (orgs). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

CAIMI, Flávia. História escolar e memória coletiva: com se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 65 – 80.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. (org.). História: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 212. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21) p. 17 – 34.

CANDIDO, Antônio. A educação pela noite e outros ensaios. São Paulo: Ática, 2000.

CARDOSO, Gleudson Passos; SAMPAIO, Aline Rodrigues; BARBOSA, Albertina Paiva; LOPES, Danielle Almeida. Literatura e Ensino de História. In: JUNIOR, Antonio Germano Magalhães; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (Org.). Ensino & linguagens da história. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 267-299.

CARVALHO, Carlos Alberto de. Crimes de proximidade em coberturas jornalísticas: de que mortes tratamos? In: MARTINS, Moisés de Lemos et al. Figurações da Morte nos Média e na Cultura: Entre o Estranho e o Familiar. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2016, p. 33 – 48.

CASCUDO, Luís da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.

CASSIRER, Ernst. A filosofia das formas simbólicas. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CASSIRER, Ernst. Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHAREAUDAU, Patrick. O Discurso das Mídias. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed.UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. Cultura escrita, literatura e história. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

CHARTIER, Roger. Debate Literatura e História. Topoi, Rio de Janeiro, nº 1, 1999, pp. 197-216.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. (Org). História das emoções: 1. Da Antiguidade às Luzes. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. História das emoções: 2. Das Luzes até o final do século XIX. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ : Vozes, 2020.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. Clio en las aulas: La enseñanza de la História de España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal, 1998, p.206.

DALLAZEN, Clariane Leila. Morte e Vida Severina: Um (Des)encontro com a vida. Policromias. Cascavel, Ano IV, p. 170-185, 2019.

DELON, Michel. O despertar da alma sensível. In: História das emoções : 2. Das Luzes até o final do século XIX. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

DELUMEAU, Jean. História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DESCARTES, René. Discurso do método; tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2019.

DIAS, Margarida. Posfácio. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes Santiago; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho (orgs.). Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática. Ananindeua: Cabana, 2022.

DOMINGOS, Basílio. Experiências de perda e luto em escolares de 13 a 18 anos. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2009. p. 577-589.

DUMÉZIL, Bruno. Os bárbaros. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. (Org.). História das emoções:1. Da Antiguidade às Luzes. Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

ELIAS, Norbert. A solidão dos moribundos. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FARIA, Ronair Justino de. ALMEIDA, Vasni de. SILVA, Cícero da. Cultura escolar e ensino de história: concepções e reflexões. História: Questões & Debates. Curitiba v. 70, n. 1, p. 331-356, jan/jun. 2022.

FAROFA, Renato Rodrigues. Escatologia. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Org). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 97 – 99.

FERREIRA, Antônio Celso. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Karina Aparecida de Lourdes. Negação. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Org.). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 194 – 197.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. Medo. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Orgs). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 188 - 193.

FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. Ensino de História e Formação da Consciência Crítica. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Orgs.). Entre Textos e Contextos: caminhos no ensino de história. Curitiba: CRV, 2016. p. 471-480.

FRONZA, Leila Portela et al. O tema da morte na escola: Possibilidade de Reflexão. Revista Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.43, p.48-71, jan./jun. 2015.

GINZBURG, Carlo. O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Márcia Letícia. OLIVEIRA, Maria Rita Berto de. História e Literatura. VII CONNEPI. Palmas, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, nº1, jan/jun. 2001.

KOVÁCS, Maria Julia. Educação para a morte. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, DF, v. 25, n. 3, 2005, p. 484-497.

KOVÁCS, Maria Julia. Educadores e a morte. Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 1, Jan/Jun. 2012, p.71-81.

LE GOFF, Jacques. O nascimento do purgatório. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEAL, Bruno Souza. Crimes de proximidade e modos de aproximação: fronteiras narrativas. In: MARTINS, Moisés de Lemos et al. Figurações da Morte nos Média e na Cultura: Entre o Estranho e o Familiar. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2016, p. 19 – 32.

LEAL, Bruno Souza. O realismo em tensão: reflexões a partir da morte como acontecimento nas narrativas jornalísticas. In: BERGER, Christa; MAROCCO, Beatriz; HENN, Ronaldo (orgs.). Jornalismo e acontecimento: diante da morte (Vol 3). Florianópolis: Insular, 2012. p. 91 - 110.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar, Curitiba, p. 131-150, 2006.

LEGROS, Patrick *et al.* Sociologia do imaginário. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2014.

LEITE, Pollyanna Marcondes Freitas. Representações Sociais de morte no Ensino Médio: construindo material de apoio pedagógico com uso de TIC. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2015.

LENOBLE, Robert. História da ideia de natureza. Rio de Janeiro: Edições 70 Melhoramentos, 2002.

LIMA, Carlos Augusto. (Orgs.). Entre Textos e Contextos: caminhos no ensino de história. Curitiba: CRV, 2016. p. 471-480.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo. ROCHA, Helenice. RIBEIRO, Jayme Fernandes. CIAMBARELLA, Alessandra. (orgs.). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

MACÊDO, Muirakytan. O Mundo da Informação e o Ensino de História: Produção de Sites Educativos. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. CAIMELLI, Marlene Rosa. OLIVEIRA, Almir Félix Batista. (orgs.). Ensino de História: Múltiplos Ensinos em Múltiplos Espaços. Natal, RN: EDFURN, 2008.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A morte de nossos ancestrais. In: MARTINS, José de Souza (Org.). A morte e os mortos na sociedade brasileira. São Paulo: Editora HUCITEC, 1983, p. 61-75.

MARIÑO, Marcelo. La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes. In: PINEAU, Pablo (Dir.) Escolarizar lo sensible. Buenos Aires: Teseo, 2014, p. 62– 93.

MARTINS, Moisés de Lemos et al. Figurações da Morte nos Média e na Cultura: Entre o Estranho e o Familiar. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2016.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. História e Biografia. In: CARDOZO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.) Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 187-205.

MORIN, Edgar. O homem e a morte. Publicações EuropaAmérica, s/d, 1988.

NASCIMENTO, Mara Regina. Irmandades leigas em Porto Alegre: práticas funerárias e experiência urbana, séculos XVIII e XIX. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

NASSER, Eduardo. Nietzsche e a morte. Cadernos de Filosofia Alemã, São Paulo, n. 11, p. 99-110, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. São Paulo: Martin Claret, 2003.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Educação dos Sentidos e das Sensibilidades: Entre a moda Acadêmica e a Possibilidade de Renovação no Âmbito das Pesquisas em História da Educação. *Hist. Educ.* (Online), Porto Alegre, v. 22 n. 55, p. 116-133, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Pesquisas sobre a Educação dos Sentidos e das Sensibilidades na História da Educação: Algumas Indicações Teórico- Metodológicas. *Revista História da Educação* (Online), 2020, v. 24.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; OSCAR, Luisa Belotti. Referenciais teórico- metodológicos nas pesquisas em história da educação: para uma história das relações entre sensibilidades, tempo livre e formação. *Revista Esboços*, Florianópolis, v. 21, n. 31, p. 171-193, ago. 2014.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.). História: ensino fundamental. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 212. in. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias; JÚNIOR Francisco das Chagas Fernandes Santiago; LIMA, Caio Rodrigo Carvalho (Org.). Jörn Rösen: teoria, historiografia, didática. Ananindeua: Cabana, 2022.

ORNELAS, Francisco. O uso da literatura no ensino da disciplina de História da Cultura e das Artes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, V. 7, Junho. 2018. p. 14-33.

PÉREZ, Adolfo Zárata. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico. Master (Comunicació lingüística i mediació multilingüe) - Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e literatura: uma *velha-nova* história. In: COSTA, Cléria Botelho da & MACHADO, Maria Clara Tomaz. História e literatura: identidades e fronteiras. Uberlândia: EDUFU, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005, acessado em: 13 out, 2023. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Org.). Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINEAU, Pablo (Dir.). *Escolarizar lo sensible*. Buenos Aires: Teseo, 2014.

PIOVEZAN, Adriane. Traumas. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Orgs). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 391 – 394.

PORTARI, Rodrigo Daniel Levoti. A construção da violência nas capas dos jornais Folha de São Paulo e Agora São Paulo. Dissertação (Mestrado em Comunicação Midiática) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

PORTARI, Rodrigo Daniel Levoti. A morte e o jornalismo nosso de cada dia. ? In: MARTINS, Moisés de Lemos et al. Figurações da Morte nos Média e na Cultura: Entre o Estranho e o Familiar. Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2016, p. 89 – 112.

QUIROGA, Tiago. O conhecimento como operatividade. In: Pensando a episteme comunicacional [online]. 2nd ed. Campina Grande: EDUEPB, 2013. Substractum collection. pp. 263-334.

REIS, João José. A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX. São Paulo, Cia. das Letras, 1991.

ROCHA, Helenice. Aula de história: que bagagem levar? In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 81 – 104.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

RODRIGUES, Cláudia. A arte de bem morrer no Rio de Janeiro setecentista. Varia História, Belo Horizonte, vol. 24, nº 39: p.255-272, jan/jun 2008.

RODRIGUES, Cláudia. Lugares dos mortos na cidade dos vivos: tradições e transformações fúnebres no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1997.

RODRIGUES, Cláudia. Nas fronteiras do além: a secularização da morte no Rio de Janeiro (Séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

RODRIGUES, José Carlos. Tabu da morte. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

RODRIGUEZ, Claudia Fernanda. Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?. Tese [Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano] - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RUSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.



RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR, 2010.

RUSEN, Jörn. Sobre alguns fundamentos teóricos da didática da história. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. JÚNIOR Francisco das Chagas Fernandes Santiago. LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. (orgs.). Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática. Ananindeua: Cabana, 2022.

SADDI, Rafael. Jörn Rüsen e a didática histórica. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. JÚNIOR Francisco das Chagas Fernandes Santiago. LIMA, Caio Rodrigo Carvalho. (orgs.). Jörn Rüsen: teoria, historiografia, didática. Ananindeua: Cabana, 2022.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. A mística do tempo: Narrativas sobre os mortos na região do Cariri/CE. 2017. Tese (Doutorado em História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Cícero Joaquim dos. Por uma história sensível da morte e dos mortos. In: MELO, Miguel Ângelo Silva de. FILHO, Antoniel dos Santos Gomes. TORQUATO, Emanuel Marcondes de Souza. QUEIROZ, Zuleide Fernandes (Org). Ars moriendi, a morte e a morte de si: representações da morte real e simbólica sob o foco da interdisciplinaridade. Embu: Alexa Cultural, 2018, p. 13 – 30.

SANTOS, Joaquim. Convivência entre vivos e mortos. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Orgs). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casaletas, 2022, p. 74 – 77.

SANTOS, Nádia Maria Weber; MEIRELES, Maximiano Martins de. As sensibilidades na pesquisa em história da educação: delineamentos a partir do acervo da historiadora Sandra Jatahy Pesavento. Revista História da Educação (Online), 2021, v. 25: e102367.

SARTORI, Antonia Aparecida Kroll. Luto na escola: Uma realidade a ser enfrentada. Dissertação (Mestrado em Psicologia da educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARTRE, Maurice. Os gregos. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. (Org). História das emoções: 1. Da Antiguidade às Luzes. Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

SAUSSURE, Ferdinand. A natureza do signo linguístico. In. SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. 20ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização. Revista História da Educação – RHE. Porto Alegre. v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012. p. 73-91.

SCHMITT, Jean-Claude. Os vivos e os mortos na sociedade medieval. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo, SP: Editora Schwarcz, 1994.

SCHMITT, Juliana. Três lições da história da morte. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2023.

SCHOPENHAUER, Arthur. Metafísica do amor, metafísica da morte. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SECCHIN, Antonio Carlos. João Cabral: a poesia do menos e outros ensaios cabralinos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

SECCHIN, Antonio Carlos. Morte e Vida Severina, anos 60. In: Morte e vida Severina: auto de Natal pernambucano. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

SEQUEIRA, Ana Sofia Massano. A Morte: Crenças, Rituais e Práticas no Ocidente da Península Ibérica (séculos II-X). Dissertação (Mestrado em História e Cultura das Religiões) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na primeira república. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SILVA, Andreia Vicente da. Velório. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Org). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 13-17.

SOFFIATI, Arthur. A natureza no pensamento liberal clássico. Revista de Direito Ambiental, São Paulo, v. 5, n. 20, p. 159 – 176, 2000.

SOLÉ, Glória. A História no 1º Ciclo do Ensino Básico: a Concepção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento. (Tese de Doutorado), Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2009.

SOUSA, Cytia Meneses de Sá, et al. Ideação suicida e fatores associados entre escolares adolescentes. Rev Saúde Pública. 2020; 54:33.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 14ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVARES, Frederico de Mello Brandão. A cotidianidade do morrer na vida noticiosa: ambiguidades de um acontecimento jornalístico diário. In: BERGER, Christa; MAROCCO, Beatriz; HENN, Ronaldo (orgs.). Jornalismo e acontecimento: diante da morte (Vol 3). Florianópolis: Insular, 2012, p. 71 – 90.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Morte, luto e organização familiar: à escuta da criança na clínica psicanalítica. Psicologia Clínica, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 63-76, 2006.

THISTED, Sofía. Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX. In: PINEAU, Pablo (Dir.). Escolarizar lo sensible. Buenos Aires: Teseo, 2014, p. 158 – 187.

VAZ, Paulo Bernardo. Lições de morte nos jornais. In: BERGER, Christa; MAROCCO, Beatriz; HENN, Ronaldo (orgs.). Jornalismo e acontecimento: diante da morte (Vol 3). Florianópolis: Insular, 2012, p. 21 – 47.

VIAL-LOGEAY, Anne. O universo romano. In: CORBIN, Alain. COURTINE, Jean-Jacques. VIGARELLO, Georges. (Org). História das emoções: 1. Da Antiguidade às Luzes. Tradução de Francisco Morás. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2020.

VIANA, Lucialine Duarte Silva. Fontes Literárias e a Construção de Saberes Históricos: Uma Proposta Didático-Pedagógica no Ensino de História. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

WHITE, Hayden. "O texto histórico como artefato literário." In: Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. 2ª ed. São Paulo: EDUSP, 2001, pp. 97-116.

WHITE, Hayden. Meta-história: a imaginação histórica no século XIX. Trad. José Lourênio de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

ZIERER, Adriana. Ars Moriendi. In: NASCIMENTO, Mara Regina. DILLMANN, Mauro (Orgs). Guia didático e histórico de verbetes sobre a morte e o morrer. Porto Alegre: Casalettras, 2022, p. 46 - 55.