

## ENTRE O ANALFABETISMO E O “REGRESSO DA SENSIBILIDADE”: O DESAFIO DE ABORDAR A LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Luciana Abrantes Nobre<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo problematizar a abordagem da Literatura como metodologia no Ensino de História com a finalidade de possibilitar elementos de educação estética e auxiliar no processo de alfabetização dos estudantes da Educação Básica. A presente pesquisa foi motivada a partir das minhas experiências em sala de aula, após a pandemia do Covid-19, que gerou um período de isolamento social e o consequente fechamento de escolas, optando-se pelo ensino remoto emergencial para o qual os professores e estudantes não estavam preparados, o que acabou tornando mais evidente os “riscos” de analfabetismo. A metodologia utilizada foi a análise bibliográfica, com a contribuição de autores como João Francisco Duarte Júnior, Dante Augusto Galeffi, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães, entre outros. Podemos perceber que apesar dos desafios enfrentados em sua abordagem, a Literatura no ensino de História possibilita ir contra aquela ordem estabelecida pelo pensamento Iluminista, da produção de um conhecimento centrado numa razão sem interferência dos sentidos, pois permite explorar a natureza mista do sujeito, defendida pelo filósofo e historiador Schiller, que não é apenas razão, mas também sensibilidade.

**Palavras-chave:** História e literatura. Ensino de História. Analfabetismo. Educação Estética. Sensibilidade.

## BETWEEN ILLITERACY AND THE 'RETURN OF SENSIBILITY': THE CHALLENGE OF ADDRESSING LITERATURE IN HISTORY EDUCATION

**Abstract:** This article aims to problematize the use of Literature as a methodology in History Teaching with the purpose of enabling elements of aesthetic education and assisting in the students' literacy process. This research was motivated by experiences in the classroom, after the Covid-19 pandemic, which generated a period of social isolation and the consequent closure of schools, opting for emergency remote teaching for which teachers and students they were not prepared, which ended up making the “risks” of illiteracy more evident. The methodology used was bibliographic analysis, with the contribution of authors such as João Francisco Duarte Júnior, Dante Augusto Galeffi, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Selva Guimarães, among others. We can see that despite the challenges faced in its use, the use of Literature in teaching History makes it possible to go against that order established by Enlightenment thought, the production of knowledge centered on reason

<sup>1</sup> Graduada em História – UFCG/CFP. Especialista em Ensino de História UFCG/CFP. Mestranda em História PPGH/UFRN. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1912753535920574>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2405-5610>. Email para contato: [luciana.nobre.117@ufrn.edu.br](mailto:luciana.nobre.117@ufrn.edu.br).

without interference from the senses, as it allows exploring the mixed nature of the subject, defended by the philosopher and historian Schiller, which is not only reason, but also sensitivity.

**Keywords:** History and literature. History teaching. Illiteracy. Aesthetic education. Sensitivity.

## 1 Introdução

O direcionamento a essa temática surge após experiências com o ensino de história nos Anos Finais do Ensino Fundamental com alunos que apresentaram dificuldades de leitura e interpretação de textos. A disciplina ou “matéria” de História, como os alunos costumam chamar, tende a cobrá-los uma maior demanda quanto a leitura de textos e a habilidade de compreensão e interpretação destes. Quando o aluno é convidado a ler em sala, obtemos um diagnóstico de como está seu nível de leitura. O mesmo acontece quando o aluno é direcionado a responder questionamentos sobre o que leu, através disso, obtemos o indicativo daquilo que ele conseguiu compreender, e sua compreensão está intimamente ligada à sua habilidade de ler. Como diz Solé (1998, p. 44):

Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura.

O aluno que lê ainda juntando as sílabas, compassadamente, não consegue abstrair o significado daquilo que está lendo porque seu esforço cognitivo está direcionado ainda para a busca de conseguir ler. Nesse cenário, o professor não poderá cobrar do aluno que responda questões referentes ao texto, sem que este tenha conseguido sequer lê-lo, muito menos solicitar que realize uma avaliação escrita. Marcelo Marques de Araújo e Maria da Conceição de Oliveira (2008, p. 130) dizem: “A alfabetização se realiza quando a criança descobre como funciona o sistema de escrita, quando ela aprende a decifrá-lo”. A preocupação do professor estará voltada, portanto, para o básico: o aprender a ler e a interpretar. Isto não impede, claro, um ensino com base apenas na oralidade, mas isso significaria “varrer o problema do analfabetismo para debaixo do tapete”, ignorando-o.

Vale ressaltar aqui a diferença entre alfabetização e letramento, entendendo ambas a partir do pensamento de Magda Soares. A necessidade de ampliar o significado de alfabetização justifica o surgimento da palavra “letramento”, usada para nomear aquilo que vai além do aprender a ler e a escrever (alfabetização), ligando-se ao uso do sistema de escrita em situações sociais (letramento).



Ambos são, segundo Magda, indissociáveis e interdependentes, o letramento só pode se desenvolver por meio da alfabetização e esta última só tem sentido “quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura” (Magda, 2004, p. 97).

Entre as tentativas de resolver o problema do analfabetismo está a experiência de educação popular iniciada na década de 1960 no Brasil, na qual se destaca o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. A experiência com Paulo Freire foi interrompida em 1964. O golpe de Estado que instituiu a Ditadura Civil-Militar, provocou mudanças estruturais na escola pública brasileira, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que resultou na exclusão da matéria de História do Currículo do ensino primário e na inserção das matérias OSPB - Organização Social e Política, e EMC - Educação Moral e Cívica. Para a consolidação de uma sociedade urbano-industrial seria necessária a escolaridade, principalmente para seguir o interesse vinculado à propaganda da ditadura de transformar o Brasil em potência. Para isso ser possível, seguia a lógica que escolas fossem construídas, mas a expansão das escolas não veio acompanhada de um aumento na qualidade de ensino.

O método de alfabetização criado por Paulo Freire foi interrompido e substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que se mostrou um verdadeiro fracasso. Segundo Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012), o pior está no fato dos governos que sucederam a ditadura também não resolveram o problema da alfabetização, e também não cumpriram a universalização da escola básica no Brasil, tarefa que foi realizada na passagem do século XIX para o século XX pela a maioria dos países ocidentais, entrando no século XXI com essa vergonha como herança.

Toma-se conhecimento que, de acordo com a BNCC é esperado que a criança desenvolva as habilidades iniciais da leitura e da escrita nos dois primeiros anos do ensino fundamental, habilidades estas que irão ser aprimoradas durante todo o percurso escolar. Os estudantes do 1º e 2º anos do fundamental que não foram alfabetizados estão, portanto, em risco de analfabetismo. Além disso, a não efetivação da alfabetização de estudantes do 1º e 2º anos do fundamental implica na contrariedade da norma que diz o seguinte:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Esse “risco” de analfabetismo acabou se tornando mais evidente após a pandemia do Covid-19, em que algumas das consequências e alternativas encontradas para a prevenção foi o fechamento de escolas e a instituição do ensino remoto emergencial, para o qual boa parte dos professores não foram preparados e não tiveram apoio. As crianças nesse cenário, foram privadas da interação social tão cara ao desenvolvimento infantil, e foram também expostas em maior grau às vulnerabilidades do meio familiar. Os pais precisaram assumir uma maior responsabilidade sobre os estudos de seus filhos, pois a falta de contato direto com o professor gerou a necessidade de tutoria dos pais, os quais teriam que conciliar essa tarefa com o trabalho. A exclusão digital mostrou-se também um fator preponderante nesse processo, visto que não há uma democratização de acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), portanto, as oportunidades de aprendizagem não ocorreram de forma igualitária.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, no Brasil, havia 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetos, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 5,6%. O problema também está no analfabetismo funcional, uma vez que, de acordo com dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), em 2018, 29% da população brasileira têm dificuldade em interpretar textos e realizar operações matemáticas simples. A pesquisa ouviu 2.002 pessoas, e apontou que há um grande número de pessoas que, mesmo tendo maior escolaridade, não conseguem chegar ao alfabetismo consolidado. Entre aqueles que chegam ao ensino médio ou concluem a etapa, cerca de 13% são analfabetos funcionais. Nos anos finais do ensino fundamental, 34% são analfabetos funcionais e 70% nos anos iniciais. Dos que chegam ao ensino superior, apenas 34% são considerados proficientes.

A Retratos da Leitura no Brasil de 2019, pesquisa que tem por objetivo avaliar o comportamento do leitor brasileiro, mostra uma queda de 4,6 milhões de leitores entre 2015 e 2019. As faixas etárias de 14 a 17 e de 18 a 24 são as que apresentam um maior percentual de queda de leitores. A pesquisa também apontou a importância dos professores e mediadores para o incentivo à leitura.

Sabendo dos níveis de analfabetismo funcional entre aqueles que terminam o ensino fundamental, o ensino médio e chegam ao ensino superior, do maior percentual de queda do número de leitores nas faixas etárias de 14 a 17 e de 18 a 24, bem como da importância do professor como

incentivador da leitura, não se pode conceber o incentivo à leitura como tarefa exclusiva do professor de Português ou Literatura, este deve ser praticado por professores das diversas disciplinas escolares.

Diante disso, objetivamos problematizar o uso da literatura como recurso pedagógico, com o fim de instigar, entre os alunos, a leitura, a imaginação, a exposição, o debate de mensagens, elementos e reflexões, com o fim de educar esteticamente e auxiliar no processo de alfabetização e de letramento dos estudantes.

## 2 O “regresso da sensibilidade” e a Educação Estética

Dante Augusto Galeffi (2007) pontua que a Educação Estética só passou a ser objeto de investigação específica devido à teoria da sensibilidade que se desenvolveu com o nome de Estética. Esse termo foi criado primeiramente a partir do termo grego *aisthesis*, que significa sensação ou percepção sensível. O alto grau dessa ação sensível seria alcançado por meio da vivência no belo, com a poesia e a arte poética. No entanto, Friedrich Schiller foi um dos grandes intelectuais a problematizar e discutir o conceito de educação estética.

O filósofo Friedrich Schiller é um representante do Classicismo alemão e um precursor do Romantismo alemão, viveu durante o século XVIII, o chamado “século das luzes” que faz referência a ascensão do pensamento iluminista, cujas principais características foram a valorização da razão como principal fonte de conhecimento e a noção de progresso baseado na ciência. Schiller dava ênfase a formação da sensibilidade como necessidade de sua época, pois via que aquela sociedade utilitarista estava perdendo-a.

A utilidade é o grande ídolo do tempo; quer ser servida por todas as forças e cultuada por todos os talentos. Nesta balança grosseira, o mérito espiritual da arte nada pesa, e ela, roubada de todo estímulo, desaparece do ruidoso mercado do século. Até o espírito de investigação filosófica arranca, uma a uma, as províncias da imaginação, e as fronteiras da arte vão-se estreitando à medida que a ciência amplia as suas (Schiller, 2017, p. 22).

Para Schiller (2017), o homem não poderia ser demasiadamente espírito nem demasiadamente matéria: “a natureza humana é ‘mista’, ou seja, que é dotada não apenas de razão, mas de razão e sensibilidade” (Schiller, 2017, p.12). A arte em Schiller tem o papel de preparar o sujeito para o conhecimento de sua destinação superior, o conhecimento de seu caráter moral elevado que o eleva com relação a necessidade. Para Schiller, a esperança do homem atingir a



liberdade estava concentrada em sua própria mudança, de seu estado de natureza para o estado ético, e a educação estética quem possibilitaria essa mudança: “é necessário caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai à liberdade” (Schiller, 2017, p. 22). Seria tarefa da cultura submeter o homem ainda em seu estado de natureza e torná-lo estético até alcançar a beleza, pois o estado moral só pode nascer do estético.

Sobre essa sociedade moderna na qual Schiller viveu, João Francisco Duarte Júnior aponta uma Idade Moderna, na qual, uma das características foi o conhecimento centrado numa razão sem interferência dos sentidos ou sentimentos humanos, o que acarretou hoje numa desconsideração em relação ao saber sensível humano e a um não desenvolvimento da sensibilidade dos indivíduos. Essa definição do sujeito como produto da razão, diz Duarte Júnior (2000, p. 144), culminou em filosofias que propugnavam a “morte do sujeito”, pois era preciso renunciar à ideia de sujeito, à imaginação e ao sentimento para a razão prevalecer.

De acordo com Galeffi (2007), seguindo a tradição da sociedade moderna ocidental, o mundo da sensibilidade estética era exclusivo dos principados e dos palácios reais, somente os nobres tiveram acesso à bela arte e à poesia. Além disso, as manifestações populares da sensibilidade estética eram desvalorizadas. Esse cenário mudou com o advento das revoluções industriais e a consequente vulgarização e a instrumentalização da sensibilidade estética, pois, para atender aos interesses do mercado, ela foi posta para a reprodução em série obedecendo a uma padronização. Como explorado em meu trabalho anterior sob o título *Arte e Totalitarismo: 1984 de Orwell sob o conceito de autonomia da Arte de Adorno*, “o objetivo é lucrar vendendo bens legitimados como arte, assim o capital manipula a arte para obedecer a lógica imposta pelo comércio” (Nobre, 2023, p. 21), a arte não é mais utilizada para o cultivo ou desenvolvimento da sensibilidade, mas para gerar lucro.

O desenho industrial, por conseguinte, acabou se tornando um instrumento para a consecução do oposto daquilo pretendido originalmente pelos seus idealizadores, convertendo-se não num elemento de desenvolvimento da sensibilidade dos consumidores, e sim num fator de deseducação sensível, na medida em que impõe um padrão esteticamente neutro, desprovido de valores e expressões culturais definidas (Duarte Júnior, 2000, p. 152).

Na citação acima, o referido autor evidencia a consequência da padronização e dos rumos que a racionalidade instrumental levou a arte, tomando por exemplo o desenho industrial que se afasta das formas de expressões e se aproxima da neutralidade, tornando-se um fator de

“deseducação do sensível” desenvolvido pelas engrenagens da indústria cultural<sup>2</sup>. Nas palavras de Duarte Júnior (2000, p.152): “processo educacional de signo negativo, desenvolvido pelo conjunto de mídia, indústria cultural e designs neutros e padronizados”. Estamos assistindo, para Duarte Júnior, uma “regressão da sensibilidade” que vem se traduzindo pela perda de valores éticos, pela barbárie e a violência.

Em consonância a esse distanciamento do sujeito em relação a sua sensibilidade, fruto de uma racionalidade instrumental, Galeffi (2007) pontua a pouca importância dada à educação estética em nossa escola básica, pois a sensibilidade na cultura de massa, que caracteriza o mundo moderno do século XX e marca a Idade Contemporânea, é vista como “um instrumento à mão para usufruto especulativo-empresarial dos mais espertos e tecnicamente aparelhados” (2007, p. 101). Nesse sentido, muita sensibilidade estética é sinal de poucos “dotes para a vida pragmática do mercado empreendedor”.

O que se percebe atualmente, é uma tendência pedagógica tecnicista<sup>3</sup> que ignora a formação da sensibilidade estética e prioriza a “sensibilidade instrumental”<sup>4</sup>, a qual ganhou força, segundo Romário Dias Moura e Merillane Dias de Oliveira (2020), com o desenvolvimento industrial, devido a necessidade de mão-de-obra qualificada demandada pela economia capitalista. Nessa forma de ensino tecnicista, a técnica é priorizada. Esse foi, por exemplo, o viés assumido pela reforma do Ensino Médio brasileiro através da Lei 13.415 de 2017, quando esta diminui a carga horária total das disciplinas dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incorporou a formação profissional e técnica por meio dos itinerários formativos.

Segundo Duarte Júnior (2000, p. 178), uma crise acomete o nosso mundo moderno e o sujeito que precisamos para vencer essa crise não pode ser mais aquele “preconizado pelo iluminismo, com sua ênfase recaindo sobre sua capacidade racionalizante”, mas sim um sujeito antes de tudo sensível. Esse é, para Duarte Júnior, o grande desafio da educação contemporânea: confrontar o esquema traçado pela sociedade moderna industrial que colocou a educação formal sob seu jugo fazendo com que as diretrizes traçadas pelo sistema escolar atendam, antes de tudo, à demanda do mercado.

<sup>2</sup> Indústria Cultural é utilizado por Adorno e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento*, para referir-se aos bens culturais produzidos em série pela indústria, de forma padronizada, com o objetivo de entreter e obter lucro. Desse modo, os produtos culturais são convertidos em mercadorias, a fim de atender aos interesses capitalistas.

<sup>3</sup> O tecnicismo é uma tendência pedagógica que valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos.

<sup>4</sup> Aquela que é utilizada como instrumento para fins de mercado.

### 3 A Literatura, a História e a Arte de ler

A História se tornou disciplina escolar no século XIX quando passou a ser considerada ciência. Segundo Selva Guimarães, desde a época em que a história foi introduzida nas escolas e nas universidades para ser ensinada aos alunos e investigada pelos pesquisadores, conhecemos diferentes maneiras de interpretá-la e ensiná-la. No entanto, as abordagens mais presentes no ensino são as chamadas “história tradicional” e “história nova”.

A História tradicional positivista que dominou o século XIX, estuda os grandes acontecimentos, as grandes personalidades políticas, militares e religiosas, e utiliza como fonte, de forma objetiva, os documentos oficiais. Sendo assim, fontes como os textos literários não podem ser usadas por estarem imbuídas de subjetividade e não serem capazes de atestar veracidade. No ensino, essa abordagem usa o exemplo pedagógico dos grandes personagens e das grandes guerras na construção de uma nacionalidade, e o estudo dos fatos se dá de forma linear e progressiva.

Somente no século XX, o movimento conhecido como Nova História, iniciado pelos historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre, estabelece uma oposição e diálogo crítico ao paradigma positivista, transformando a forma de estudar e pesquisar a História. Essa nova abordagem permitiu um movimento interdisciplinar da história com outras ciências, incluindo a Literatura, e permitiu a ampliação no que se refere ao uso de fontes:

Passaram a ser consideradas fontes históricas todas as manifestações e evidências das experiências humanas, como fontes escritas, orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão), obras de arte, como pinturas e esculturas, objetos e materiais diversos (Guimarães, 2012, p. 45).

Com a Nova História, passa-se a estudar a todos os sujeitos, e não apenas as grandes personalidades, preocupa-se em estudar também os acontecimentos do cotidiano da vida humana e não apenas os fatos de forma linear, mas os diversos tempos e lugares. A Nova História marca uma aproximação entre a história e a literatura. Sandra Jatahy Pesavento (2012, p. 50) diz que a Literatura é “fonte em si mesma”, e o que conta para o historiador é o tempo em que foi escrita, pois a narrativa tomada pelo escritor e sua época deixa pistas.



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 (Pesavento, 2012, p. 50).

Segundo Antonio Sérgio Ferreira (2010), os textos literários são fatos históricos, pois quem o escreveu estava posicionado historicamente e influenciado por seu contexto e, além disso, eles podem ser representações da História<sup>5</sup>. Sobre o que se designa por Literatura e por História.

Neste caso, por um lado, o mesmo termo - "história" - serve para designar os acontecimentos históricos, sua determinação, a análise de suas relações e o registro escrito ou oral de tudo isso. Por outro, uma única palavra - "literatura" - designa a produção de textos ficcionais de todo tipo, bem como o estudo e a análise desse fenômeno (Ferreira, 2010, p. 1).

Muito se discutiu sobre os limites entre a história e a literatura, entendendo que o historiador também transforma conhecimento em narrativa e tem por ferramenta a escrita. No entanto, devemos lembrar da discussão levantada por Michel de Certeau (2007) em *A escrita da História*, quando este pontua que é preciso encarar a história como uma operação que está relacionada ao lugar social, a procedimentos de análise e, por fim, a construção de um texto (literatura). A escrita, nesse sentido, é o produto final de toda uma operação feita pelo historiador que está relacionada ao seu lugar social, ou seja, a instituição e a profissão as quais ele pertence, e também a prática que envolve métodos de análise, o estabelecimento de fontes e a construção de arquivos. Operação que pressupõe um compromisso com a realidade, aspecto que a narrativa não invalida.

Uma vez que o professor precisa estar sempre atualizando sua prática, isso implica a busca por novas metodologias e a abordagem de diferentes fontes para tratar de diferentes temáticas. Uma das metas é a de contrapor-se a educação bancária, colocada por Paulo Freire (1987, p. 38), como um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, ir contra essa educação pressupõe que o educador não faça comunicados, mas comunique-se com o aluno, “saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa” (Freire, 1987, p. 40). Nesse sentido, o professor não é mais aquele que expõe um comunicado, enquanto os alunos decoram mecanicamente.

<sup>5</sup> Segundo Chartier em sua obra *História Cultural entre práticas e representações*, a representação é instrumento que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma imagem, que o reconstitui pela memória e o figura tal como ele é. Portanto, ao escrever sobre o real, estamos na verdade construindo representações dele.

A abordagem das obras literárias como metodologia possibilita uma aula mais atrativa, na qual os alunos podem exercer seu protagonismo na pesquisa e na análise das narrativas, bem como desenvolver seu senso crítico ao explorar as verossimilhanças e inverossimilhanças referentes a temática da história e a narrativa literária trabalhadas. Tal metodologia acaba por incentivar a leitura e a interpretação, o que colabora positivamente com a aprendizagem e o repertório cultural dos alunos. Além disso, a utilização da literatura como metodologia do ensino de história nos remete, nas palavras de Selva Guimarães (2012, p.318), a “educação estética, à recuperação da beleza e das sensibilidades”, tão caras à formação de sujeitos sensíveis.

Se a literatura é expressão artística, a leitura é uma arte. Para Mortimer J. Adler (1954, p.3), os assíduos leitores que não veem mais a leitura como uma prática complexa, “que compreende diferentes etapas, em cada uma das quais podemos adquirir mais habilidade mediante a prática, como acontece com qualquer outra arte”, têm a tendência de não a considerar como arte, pois é para eles tão simples como ver ou andar, e ver ou andar não são artes.

Se tomarmos como exemplo a máxima posta por Paulo Freire (1999): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, compreendemos que a leitura é uma prática muito complexa, que exige antes de tudo a compreensão do mundo, o nosso entorno, sendo essa, portanto, arte.

A leitura é um instrumento básico para bem viver. Não preciso insistir no quanto é com viver humanamente e razoavelmente, embora nos pareça necessário defender tais princípios. A leitura, repito, é um instrumento básico. Aqueles que utilizam para aprender nos livros e para se distrair com eles, possuem os tesouros do conhecimento. Podem tornar de tal modo sua inteligência que a perspectiva das horas solitárias se apresenta menos triste (Adler; Doren, 1954, p. 4).

A citação contempla outro ponto importante: a necessidade de pensar nos benefícios que a leitura pode trazer aos nossos estudantes. Segundo André Bernardo (2024, p.25), a leitura “aumenta a inteligência, estimula a criatividade, promove a empatia, pois conseguimos nos enxergar melhor na pele dos personagens dos livros e de carne e osso”.

#### 4 Literatura como metodologia no ensino de História: desafios e contribuições

No tópico anterior foi discutida a introdução da literatura como metodologia no fazer historiográfico e consequentemente, no ensino de história. Dessa forma, questionamentos são direcionados a como introduzir a literatura nas aulas de história e nos desafios enfrentados para sua

utilização<sup>6</sup>. Para Circe Bittencourt (2008, p. 329) em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, a forma de utilizar documentos escritos em sala de aula difere da forma utilizada pelo historiador. O professor não deve visar a produção de um texto historiográfico ou uma nova interpretação de acontecimentos passados, pois os estudantes não são historiadores, eles estão aprendendo história e não conhecem o contexto em que o documento foi produzido.

Ainda segundo Bittencourt, o desafio para o professor está nos critérios para selecionar o documento. As preocupações consistem em escolher um texto ou obra que seja atrativo, que não tenha muitos obstáculos para ser compreendido, ou seja, um vocabulário complexo, que não seja muito extenso, dado o tempo das aulas que terão para utilizá-lo, e que seja adequado à idade dos alunos. Bittencourt (2008, p.130-131) diz:

É preciso cuidado para que os documentos forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados, e não tornem difícil a compreensão das informações. A má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio material.

De acordo com Cláudia Cristina da Silva Fontineles (2024), há também um desafio na utilização de linguagens como a literatura e a música pelo professor: a ação pedagógica deve ser indissociável do caráter artístico dessas manifestações, elas devem ser entendidas “como produções artísticas, isto é, que não podem ser reduzidas à racionalização apertada e funcional de quem as utiliza como recurso de ensino” (2016, p. 133).

Nessa mesma perspectiva de Fontineles, Selva Guimarães em *Didática e Prática do Ensino de História* (2012, p. 316) seguindo o pensamento de Sevcenko, afirma que a literatura é um produto artístico com raízes no social. De acordo com Guimarães, a Literatura e a História são manifestações da vida e da existência humana, portanto, é preciso muita sensibilidade para trabalhar com obras literárias, pois a leitura de textos literários pode nos oferecer “traços, pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, de imagens sensíveis do mundo, dos valores e costumes, do imaginário, de histórias de uma determinada época.

O maior desafio, encontrado pelo professor em abordar a literatura como metodologia no ensino de História está, na realidade, no acesso ao recurso mais importante: o livro. Apesar de em 2010 ter sido aprovada a Lei 12.244/10 que determinou a universalização das bibliotecas na rede

<sup>6</sup> Literatura nas suas mais diversas expressões, seja em forma de conto, crônica ou romance, mas que apresente uma poética do real, que seja abordada com fonte histórica e como meio de se entender e de se acessar contextos históricos.

pública de ensino e estabeleceu o prazo de dez anos para as escolas se adequarem, esse prazo não foi cumprido. Segundo Lara Haje (2018), dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2018, mostraram que das 152.251 escolas de ensino fundamental, 52.355 tem bibliotecas (e 99,8 mil não têm); no ensino médio, das 25.923 escolas, 18.751 tem biblioteca (7,1 mil não têm).

Uma alternativa para enfrentar o desafio do pouco tempo pedagógico e a extensão da obra é trabalhar uma obra literária de forma interdisciplinar. Uma mesma obra pode contemplar diversos aspectos, sejam entre eles sociais, geográficos ou históricos. Nesse sentido, pode ser trabalhada em conjunto por professores de português, história e também geografia. Dessa forma, há mais tempo para a leitura, análise e discussão. A obra *1984* de George Orwell, por exemplo, pode ser utilizada para trabalhar conteúdos como a Guerra Fria, abordando o imaginário criado por Orwell de um mundo pós guerra, a geopolítica envolvendo a Oceania, a Lestásia e a Eurásia, e também conteúdos como Estado Novo e Ascensão de Regimes Totalitários. Além disso, a *novilíngua*, vocabulário pelo qual as personagens se comunicam na narrativa, pode ser explorada nas aulas de Língua Portuguesa.

Circe Bittencourt (p. 139-140) ilustra essa possibilidade de interdisciplinaridade para trabalhar obras literárias como metodologia, por exemplo, por meio de uma publicação de 1985 que relata a experiência de integração entre conteúdos de Língua Portuguesa e Geografia feita com alunos do Ensino Médio ao analisar o livro *Bom dia para os defuntos*, de Manuel Scorza. As professoras, conta Bittencourt, aproveitaram-se para mostrar as informações geográficas contidas no livro e as mudanças dos espaços geográficos decorrentes das ações dos personagens.

É tradição enviar atividades para que os alunos concluam em casa, isso pode ser aproveitado em conjunto com o engajamento do aluno na leitura, que pode ser observado em sala pelo professor, para render um maior aproveitamento do tempo também fora da escola. Pode ser orientada a busca por um espaço tranquilo, uma biblioteca pública que possua um espaço de leitura ou um canto da casa mais sossegado.

Para a falta de livros, a escola pode tentar fazer um empréstimo de outras escolas da região, caso tenha as obras selecionadas e não estejam utilizando. Uma boa forma de superar esse desafio é optar por obras que estão em domínio público. Segundo o Art. 41 da Lei do Direito Autoral (Lei nº 9.619/98), “os direitos patrimoniais do autor perduram por setenta anos contados de 1º de janeiro do ano subsequente ao de seu falecimento, obedecida a ordem sucessória da lei civil” (Brasil, 1998).

Nesse sentido, pode-se utilizar de cópias de capítulos, na medida que vão sendo lidos, outras cópias podem ser feitas.

É importante pontuar que essas alternativas não apagam o problema da ausência de uma política efetiva de democratização do acesso a livros. A exemplo de autores que podem ser trabalhados e suas obras estão em domínio público temos Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, entre outros. Pode-se a partir de suas obras literárias, contemplar diversas conexões, como por exemplo, entre História e Literatura, ao incentivar os alunos a compreensão e interpretação relacionando os textos com aspectos históricos, culturais e explorar as diferentes linguagens utilizadas.

Como já foi discutido anteriormente, a Literatura é uma arte, portanto, ela tem o potencial de educar esteticamente. Nesse sentido, é preciso trabalhar esse aspecto com os alunos, a leitura não pode ser entendida apenas como um dever ou obrigação a ser cumprida, mas, como colocado por Adair de Aguiar Neitzel, Gabriela Piske e Luana Camila Hentchen (2023, p. 408): “É preciso experienciar, viver intensamente o texto, no encontro do plural de que ele é feito, e deixar-se arrebatado, estesiado”. As autoras nos dão uma luz para trabalhar o aspecto estético e artístico da literatura enfatizando que a imaginação e o entendimento caminham juntos, associam-se de forma livre promovendo a reflexão lúdica e o juízo estético.

## 5 Considerações finais

Este artigo teve como objetivo problematizar a abordagem da Literatura como metodologia no Ensino de História com o fim educar esteticamente e auxiliar no processo de alfabetização e letramento dos estudantes. Ao longo deste trabalho foram apontadas as necessidades e desafios que nós professores podemos encontrar ao escolher esse tipo de metodologia, além de contribuir com algumas ideias para possibilitar sua utilização. A intenção de trazer tal temática surgiu a partir das experiências em sala de aula após a pandemia do Covid-19, que gerou um período de isolamento social e o consequente fechamento de escolas, optando pelo ensino remoto emergencial para o qual os professores e estudantes não estavam preparados, o que acabou tornando mais evidente os “riscos” de analfabetismo.

A discussão também girou em torno da evidente crise na formação de sujeitos sensíveis, que teve seu início na Idade Moderna e perdura até os dias de hoje em sua máxima advinda da cultura



de massas e da tecnificação da razão, resultando numa educação preocupada em atender mais a demanda do mercado do que formar sujeitos plenamente sensíveis e autônomos.

Pode-se concluir que, apesar dos desafios enfrentados na abordagem da Literatura no ensino de História possibilita ir contra aquela ordem estabelecida pelo pensamento Iluminista, da produção de um conhecimento centrado numa razão sem interferência dos sentidos, pois permite explorar a natureza mista do sujeito, defendida pelo filósofo e historiador Schiller, que não é apenas razão, mas também sensibilidade.

## Referências

ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles Van. **A arte de ler**. Tradução de Inês Fortes de Oliveira. ARTES GRÁFICAS INDÚSTRIAS REUNIDAS S. A. (AGIR), 1954.

AMORIM, Gabriela Ferreira de; ARAÚJO, Sandra Rodart. O uso da literatura para o ensino de história. **Anais do Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis de CSEH-UEG**, v. 3, 2016. Disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/seminariodeestagiocseh/article/view/7783/5291>>. Acesso em: 30 jul 2024.

ARAÚJO, Marcelo Marques de; OLIVEIRA, Maria da Conceição de. As concepções e os métodos de alfabetização. **Margens**, v. 4, n. 5, p. 130-154, jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v4i5.2790>. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12694>>. Acesso em: 10 ago 2024.

BERNARDO, André. Por que ler faz bem à saúde? **Veja Saúde**, 2024. Disponível em: <[Por que ler faz bem à saúde? | Veja Saúde \(abril.com.br\)](http://VejaSaude.abril.com.br)>. Acesso em: 19 ago. 2024.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, dez. 2012. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012012000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012012000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1998. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9610.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9610.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2024.

CERTEAU, Michel de. Operação Historiográfica. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em: 22 jul. 2024.

FERREIRA, Antonio Sérgio. As relações entre Literatura X História. **Diálogos Acadêmicos** - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo, v. 1, n. 1. P. 1-16, 2010. Disponível em: <[Microsoft Word - artigo-antonio-sergio-ferreira.doc](#)>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FONTINELES, C. C. da S. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 131–158, 2016. DOI: 10.20949/rhhj.v5i9.246. Disponível em: <<https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/246>>. Acesso em: 16 ago. 2024

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2603/2341>>. Acesso em: 18 ago 2024.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história**. 13 ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

HAJE, Lara. Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura. **Agência Câmara de Notícias**, 2018. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>>. Acesso em: 15 ago. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf)>. Acesso em: 20 jul 2024.

INDICADOR de Alfabetismo Funcional. **Alfabetismo no Brasil**. Inaf, 2019. Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>>. Acesso em: 12 jan 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. São Paulo-SP: UNESP, 2004. Disponível em: <[\\*01d16t07.pdf](#)>. Acesso em: 17 jun. 2025.

MOURA, Romário Dias; OLIVEIRA, Merillane Dias de. Tendência Pedagógica tecnicista e sua relação com o currículo do novo ensino médio regular. **CONEDU-VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió-AL, 2020. Disponível



em:<TRABALHO\_EV140\_MD1\_SA20\_ID6962\_15092020105303.pdf (editorarealize.com.br)>.  
Acesso em: 24 jul. 2024.

NEITZEL, Adair de Aguiar; PISKE, Gabriela; HENTCHEN, Luana Camila. A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023. Disponível em: <A experiência estética e artística da leitura do literário: o exercício de enxergar o mundo com os dois olhos | Revista Desenredo (upf.br)>. Acesso em: 10 ago 2024.

NOBRE, Luciana Abrantes. Arte e totalitarismo: 1984 de Orwell sob o conceito de autonomia da arte de Adorno. **Monografia** - UFCG, Cajazeiras, 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2012.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. Instituto Pró- Livro, 2019. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 12 jan 2024.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: Caminhos e descaminhos. Univesp. Artmed editora. pp. 96 - 100 2004.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1998.

SUZUKI, Márcio. O belo como imperativo. In: SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2017.

Recebido em 20 de maio de 2025.

Aceito em 16 de junho de 2025.

Publicado em 02 de julho de 2025.

