

# PPGHIST

Programa de Pós-Graduação em História-UEMA

**A REPRESENTAÇÃO DO ETHOS VIRIL SERTANEJO NAS OBRAS UMA MULHER VESTIDA DE SOL DE ARIANO SUASSUNA E SEM LEI NEM REI DE MAXIMIANO CAMPOS: a defesa da honra no século XX.**

**IASMIN MARIA ANDRADE DA SILVA**



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO  
MARANHÃO**

**A REPRESENTAÇÃO DO ETHOS VIRIL SERTANEJO NAS OBRAS  
UMA MULHER VESTIDA DE SOL DE ARIANO SUASSUNA E SEM LEI NEM  
REI DE MAXIMIANO CAMPOS: a defesa da honra no século XX.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro

São Luís/MA  
2023

Silva, Iasmin Maria Andrade da.

A representação do Ethos Viril Sertanejo nas obras Uma mulher vestida de sol de Ariano Suassuna e Sem lei nem rei de Maximiano Campos: a defesa da honra no século XX. / Iasmin Maria Andrade da Silva. – São Luís, 2023.

89 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em

**Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837**

**IASMIN MARIA ANDRADE DA SILVA**

**A REPRESENTAÇÃO DO ETHOS VIRIL SERTANEJO NAS OBRAS  
UMA MULHER VESTIDA DE SOL DE ARIANO SUASSUNA E SEM LEI NEM  
REI DE MAXIMIANO CAMPOS: a defesa da honra no século XX.**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós- Graduação em História da  
Universidade Estadual do Maranhão com  
vistas à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 19/04/2023

**BANCA AVALIADORA:**



---

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (Orientador)  
(PPGHIST/UEMA)



---

Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton (Arguidor)  
(PROFHISTÓRIA/ UESPI)



---

Profa. Dra. Raíssa Gabrielle Vieira Cirino (Arguidora)  
(PPGHIST/UEMA)

*Para os meus pais, Euregiana e Osman,  
obrigada por serem minha base. Amo vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que me permitiu chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Osman e Euregiana, meu irmão Bruno e meu namorado Nildson por aguentarem meus lamentos, momentos de desespero e por compartilhar os momentos de felicidade ao longo da minha pesquisa. Obrigado por ter me dado o suporte necessário para realizar o meu sonho. Amo vocês!

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro por toda a paciência, conselhos e cuidado comigo. Sou grata por toda a orientação recebida ao longo desse processo.

A todos (as) aqueles (as) que me ajudaram direta ou indiretamente nesses dois anos de caminhada.

Por último, mas não menos importante, agradeço imensamente aos profissionais que me auxiliaram na montagem do meu produto educacional. Ao ilustrador Paulo Roberto e a Designer Thayanne Pontes. Obrigado por cumprir meus prazos malucos e por me aguentar fazendo todas as mínimas alterações.

## RESUMO

A presente pesquisa buscou estabelecer um diálogo entre as questões de gênero a partir de uma prática multidisciplinar, isto é, fazendo uma relação entre História e Literatura no ensino de História na Educação Básica (Nível Médio). Para isto, utilizou-se as obras *Uma mulher vestida de sol* do autor Ariano Suassuna e *Sem lei nem rei* do autor Maximiano Campos para realizar esse diálogo com o espaço regional nordestino do século XX e seus aspectos socioculturais. Para tanto, pensou-se na interlocução das obras literárias com as questões de gênero no Nordeste do início do século passado, de modo que houve a necessidade de compreender os aspectos relacionados a criação do Nordeste como região e conseqüentemente do que se entende por nordestino. Desse modo, analisa-se a formação da identidade nordestina, em especial a construção da identidade nordestina viril, voltada para o sujeito masculino viril que se demonstrasse um “verdadeiro cabra macho”. Ademais, faz-se uma relação desses elementos com a literatura regional do século XX que era intencionada a definir e legitimar a identidade nordestina viril. Nesta perspectiva, para aprofundarmos as discussões, o uso de um pensamento multidisciplinar, isto é, da Literatura como fonte para a História nos serviu de base para pensar os conceitos de identidade, masculinidade, virilidade, honra e violência voltados para o cenário nordestino e seus sujeitos. Assim, relacionando a História, a Literatura e o Ensino de História a partir de discussões voltadas para as questões de gênero e a multidisciplinaridade se configura como reflexão base para essa pesquisa. Esta pesquisa teve como resultado final a produção de um material didático, em formato de cartilha didático-pedagógica intitulada de Ensino de História e Literatura Nordestina: Questões de gênero em pauta.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Nordeste. Identidade Masculina Viril. Literatura.

## ABSTRACT

The present research sought to establish a dialogue between gender issues from a multidisciplinary practice, that is, making a relationship between History and Literature in the teaching of History in Basic Education (High School). For this, the works *Uma Mulher Vestida de Sol* by Ariano Suassuna and *Sem lei nem rei* by Maximiano Campos were used to carry out this dialogue with the northeast regional space of the 20th century and its sociocultural aspects. In order to do so, we thought about the dialogue between literary works and gender issues in the Northeast of the beginning of the last century, so there was a need to understand the aspects related to the creation of the Northeast as a region and, consequently, what is meant by Northeast. In this way, the formation of the Northeastern identity is analyzed, in particular the construction of the virile Northeastern identity, focused on the virile male subject that demonstrates a “true male”. Furthermore, these elements are related to the regional literature of the 20th century, which was intended to define and legitimize the virile Northeastern identity. In this perspective, in order to deepen the discussions, the use of a multidisciplinary thinking, that is, of Literature as a source for History, served as a basis for us to think about the concepts of identity, masculinity, virility, honor and violence aimed at the Northeastern scenario and its people. Thus, relating History, Literature and History Teaching from discussions focused on gender issues and multidisciplinary is configured as a base reflection for this research. This research resulted in the production of didactic material, in the form of a didactic-pedagogical booklet entitled History teaching and Northeast Literature: Gender issues on the agenda.

**Keywords:** History Teaching. Northeast. Virile Male Identity. Literature.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1: ENSINO, HISTÓRIA E LITERATURA.....</b>	<b>17</b>
1.1 A história na relação ensino e sala de aula .....	17
1.2 - História e Literatura: possibilidades de fonte histórica .....	26
1.3- História e Literatura: o uso na sala de aula .....	34
<b>CAPÍTULO 2: HISTÓRIA, LITERATURA E QUESTÕES DE GÊNERO.....</b>	<b>44</b>
2.1- Literatura, questões de gênero e identidade masculina em uma concepção histórica e plural. ....	44
2.2- O ensino de História e as relações de gênero: uma compreensão multidisciplinar com a Literatura. ....	54
2.3: A representação masculina na literatura nordestina do século XX: uma análise das obras <i>Uma mulher vestida de sol</i> , de Ariano Suassuna e <i>Sem lei nem rei</i> , de Maximiano Campos.....	63
<b>CAPÍTULO 3: CARTILHA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>73</b>
3.1 A multidisciplinaridade no produto educacional: a relação entre a pesquisa e o produto educacional. ....	73
3.2 Produto educacional: uso, manuseio e caminhos possíveis.....	75
3.3. Impressões sobre material didático: uma breve análise.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória, enquanto historiadora, está intimamente ligada à minha ancestralidade e criação. Sou filha de pais nordestinos, nascidos no Maranhão e neta de avós cearenses e pernambucanos, e uma série de outras misturas. Mas, ainda assim, nasci e cresci em Manaus, cercada pela cultura amazonense. Enquanto crescia, o Nordeste era descrito para mim como uma terra de pessoas amistosas, de boa comida e festas, e também como espaço difícil de viver, por questões econômicas pouco favoráveis para aqueles sem influência, nascidos em famílias pobres.

Foi somente por volta dos meus 10 anos de idade que visitei meus parentes no Nordeste pela primeira vez. Fui bombardeada pelo seu modo de falar diferente, pelos costumes aos quais não estava acostumada, além de uma série de outras miudezas, que eram tão diferentes do local de meu nascimento. Foi, ainda, nessa época que me fora dito, pela primeira vez, que minha família paterna tinha ligações com Lampião. Segundo minha avó paterna, nós somos descendentes de um dos seus irmãos, ao que parece, um dos poucos que não adentrou no cangaço, ou algo do tipo.

Até hoje, mais de uma década depois, nunca entendi essa árvore genealógica complicada da minha família paterna. Culpa dos tios que se casaram com primas e primas que casaram com outros primos e tudo misturou-se cada vez mais. O fato é que, embora eu não tenha certeza desse parentesco, essa conversa na minha infância bastou para aflorar a curiosidade frente ao movimento cangaceiro, ao Nordeste como um todo e, claro, a figura de Lampião.

A junção desse suposto parentesco com o meu gosto pela leitura foi formando as bases do que hoje tornou-se esta pesquisa. No período da graduação, busquei conhecer mais sobre os aspectos históricos do Cangaço, bem como da formação do Nordeste enquanto região. No entanto, nessa primeira etapa de meus estudos, não inseri os aspectos literários, ainda que já trabalhasse história e literatura em pesquisas de extensão e de iniciação científica.

Assim, ao final da minha graduação, iniciei a carreira como professora de História na educação básica. Nesse caminho, encontrei nas aulas de História dois problemas que poderiam ser possibilidades. O primeiro, consistia nas práticas dessas aulas, isto é, na literatura enquanto prática didática. Embora o Brasil tenha índices baixos de leitores por ano, é nessa formação básica que devemos fomentar em nossos alunos o gosto pela leitura, formando leitores conscientes e críticos para o futuro. Logo, o uso da literatura

nas aulas de História pode, não apenas incentivar novos olhares dentro da perspectiva histórica, como também proporcionar esse incentivo à leitura.

Outro ponto, foi a falta de discussões sobre as relações de gênero dentro das aulas de História. O conteúdo sobre Nordeste no livro didático, por exemplo, se resume a um ou dois parágrafos, não desenvolvendo aspectos importantes sobre a construção social que a identidade nordestina teve. Ademais, essa falta é sentida não apenas nos conteúdos sobre Nordeste, é possível perceber também que nos livros didáticos existe uma escassez de discussões sobre as relações de gênero em um sentido amplo. Diante disso, comecei a pensar em como discutir esses aspectos através de uma prática multidisciplinar entre História e Literatura.

Desse modo, em uma relação de questões de gênero, ensino de história e multidisciplinaridade, esta pesquisa se propõe a realizar uma discussão sobre tais aspectos a partir de um olhar plural. Sendo assim, abordaremos no primeiro capítulo, nossas discussões acerca da disciplina de História e suas mudanças a partir das lutas da década de 80. Pensando no currículo como algo dinâmico, percebemos que as alterações deste acompanham as alterações sociais. E, de acordo com as lutas e reivindicações desse fim de século XX, foi possível uma série de mudanças nas orientações curriculares.

A partir das discussões suscitadas com o advento dos Annales, foi possível a introdução de novas temáticas e fontes na historiografia. É, com este fator, que a Nova História Cultural, junto com o seu movimento de “a história vista de baixo”, ganha destaque juntamente com os seus “novos” personagens históricos (BURKE, 1992b, p.13). A História passa a dar mais visibilidade aos atores que antes eram meramente figurantes nas páginas de História, como os trabalhadores e as mulheres, por exemplo. Além disso, temos também as novas possibilidades de fontes históricas, logo, saímos dos modelos tradicionais de documentos e passamos para uma visão mais ampla do conceito de fonte, do qual inclui como possibilidade a literatura.

Com isso, pouco tempo depois, temos a discussão prática dessas mudanças ocorridas na historiografia também acontecendo no ensino e esta, no Brasil, é concretizada pelas orientações curriculares, como PCN e LDB. Para Marcos Silva, a “cultura escolar e a produção acadêmica não são ilhas [...]” (SILVA, 2017, p.33). Desse modo, é possível encontrar uma troca entre os dois ambientes. Isto é, “[...] a academia continua a gerar pesquisas que ampliam o campo do conhecimento histórico e devem ser

incorporadas reflexivamente à aprendizagem escolar” (SILVA, 2017, p.33)<sup>1</sup>. Pensando no reflexo das discussões iniciadas na academia, sobre as fontes no currículo, em que também estão presentes o uso das fontes históricas, o que se considera por documento histórico e aspectos que expressam as possibilidades da relação de História e Literatura.

Os Parâmetros Curriculares referentes ao ensino de História (1997), consideram como práticas que devem ser trabalhadas dentre os conteúdos comuns às temáticas históricas, a aplicação de “busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevista, pesquisa bibliográfica, imagens, etc.)”, assim como “análise de documentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 1997, p.55). Sendo que, em se tratando dos documentos, tal orientação os define como “obras humanas que registram, de modo fragmentado, pequenas parcelas das complexas relações coletivas” (*IBIDEM*, p.55). Assim, são considerados documentos:

São cartas, livros, relatórios, diários, pinturas, esculturas, fotografias, filmes, músicas, mitos, lendas, falas, espaços, construções arquitetônicas ou paisagísticas, instrumentos e ferramentas de trabalho, utensílios, vestimentas, restos de alimentos, habitações, meios de locomoção, meios de comunicação. São, ainda, os sentidos culturais, estéticos, técnicos e históricos que os objetos expressam, organizados por meio de linguagens (escrita, oralidade, números, gráficos, cartografia, fotografia, arte) (BRASIL, 1997, p.55).

O fator principal do qual discutimos novas metodologias em sala de aula e inserir esses debates recentes promovidos pela historiografia, consiste em uma convergência com os objetivos das propostas curriculares, isto é, a formação de uma consciência crítica nos alunos. Não temos mais espaço para um ensino de História decorativo, em que gravar nomes dos “heróis” da História e de datas comemorativas consistia nas práticas escolares históricas.

Nota-se, que o aluno crítico só será desenvolvido se, para isso, fornecermos metodologias que fujam do ensino tradicional. Com a possibilidade sendo embasada a partir da Nova História e sendo corroborada pelas orientações, o educador pode, e deve, se sentir livre para o uso de práticas que torne o ensino de História mais dinâmico e, por

---

<sup>1</sup> Segundo as discussões de Circe Bittencourt (2004, p.36), essa afirmação está ligada a uma concepção da disciplina escolar enquanto inferior e “dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática[...]”, a isto é denominado de transposição didática. Bittencourt critica então esta visão, propondo que tal afirmativa faz parte de um processo de “hierarquização de saberes”. Desse modo, segundo a Bittencourt (2004, p.39), “conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em ‘outro lugar’, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência”.

sua vez, traga para sala de aula uma perspectiva diferente da qual o aluno está acostumado.

Versões da história que eram recorrentes na historiografia debatida e ensinada na Universidade têm sido, cada vez mais, incorporadas à história ensinada na educação básica, por meio de textos didáticos e paradidáticos, de revistas, jornais de História destinados ao grande público, filmes e outros materiais de ampla divulgação. A história única, verdade absoluta que privilegia alguns heróis, mitos e fatos da memória oficial, é combatida e contraposta por meio de outras leituras, fontes e versões que enfatizam a história como uma construção. Logo, múltiplas leituras podem ser mobilizadas e confrontadas nas aulas de História. [...] O trabalho pedagógico por meio de projetos de ensino que articulem temas históricos aos demais componentes curriculares têm se configurado, na prática, como possibilidades exitosas de aprendizagem e construção de saberes, valores, habilidades [...] (FONSECA, 2010 p.9).

Assim, o livro didático, embora não deva ser excluído, pode conseguir aliados para sua aplicação. O(A) professor(a) ao utilizar novos métodos pode trazer consigo fontes diferentes, como a Literatura, para ampliar no aluno a visão de que a História é feita por inúmeras fontes. Ter a compreensão de que a História não é presa aos livros didáticos e documentos oficiais, desenvolvendo no aluno a consciência de que a História não se fecha nela mesma.

Alterar a compreensão de que a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino. Deve-se abandonar a visão do conhecimento específico da disciplina, sem abrir mão dos repertórios e recursos de cada área de conhecimento, e, ao mesmo tempo, incorporar o papel de formação exercido pelo educador, tratando de temas e questões que ultrapassam o conteúdo programático, por meio dos temas transversais. A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história (NETO, 2007, p.66).

A Literatura, por se tratar de uma linguagem próxima ao cotidiano dos estudantes e por ser uma fonte viável, ao ser trabalhada em sala traz inúmeras possibilidades de temáticas que podem ser discutidas e que irão agregar uma perspectiva plural ao ensino de História e ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Nesta perspectiva, durante o segundo capítulo iremos nos debruçar nas discussões sobre História, Literatura e questões de gênero. Nesse sentido, primeiramente, debatemos

conceitos-chaves para esta pesquisa, tal como masculinidade, virilidade e identidade. É importante salientar que essas temáticas, ligadas às relações de gênero, são analisadas através da perspectiva de autores como Tomaz Tadeu da Silva (2014), autor-chave para debater identidade e alteridade, além de Georges Vigarello (2013), Christian Biet (2013), Fernando B. Botton (2007;2009), dentre outros, para discutir masculinidade e virilidade. Ademais, a partir das discussões de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013;2011), debatemos sobre o Nordeste e o falo, principalmente ligado ao indivíduo nordestino, como aspectos inventados.

Antes, porém, de nos aprofundarmos na utilização da Literatura como fonte histórica, foi necessário estabelecer um panorama inicial acerca do entendimento da masculinidade nordestina do século XX. No entanto, para discutir tais concepções, buscou-se, primeiramente, estabelecer a masculinidade enquanto conceito plural, sendo que a partir dessa compreensão partimos para a definição daquilo que se entendia por masculinidade nordestina, no período em que as obras literárias, aqui estudadas, foram escritas.

Nesse caso, o Nordeste, enquanto cenário geográfico, foi lido como um espaço diverso em suas características. Assim, é com esse mesmo viés plural que devemos enxergar seus habitantes. Com isso, assim como os conceitos não são únicos e estáticos, o Nordeste vai além de uma concepção única. Por essa ótica, Durval de Albuquerque Júnior, aponta que o Nordeste se apoia em uma base que denomina esse espaço de forma plural. Nesse sentido, ao falarmos nessa região, embora tenhamos consciência de sua diversidade, o palco de grande parte das obras literárias é o Nordeste da seca e da criação de gado, o agropastoril.

Com isso, quando voltamos o nosso olhar para os sujeitos dessa região, este também não poderia ser definido através de moldes simples ou únicos, em outros termos, o sujeito nordestino, assim como a região em que habita, deve ser estudado a partir de concepções plurais. O conceito de homem nordestino teve sua identidade criada a partir de um Movimento Regionalista Tradicionalista, que visava recuperar a glória da região. A partir disso, teve um empenho por parte da elite pernambucana em criar um padrão ideal identitário nordestino, este seria voltado então para o homem rústico, corajoso, bravo, honrado e viril.

Dessa forma, a identidade nordestina foi sendo moldada a partir de características falocêntricas, as quais vão em divergência com seus contemporâneos “sulistas”<sup>2</sup>. Sendo assim, o homem nordestino vai sendo pensado num processo de alteridade dos “sulistas”<sup>3</sup>. Estas concepções formam a base da criação da identidade nordestina viril.

Desse modo, quando nos voltamos para as possibilidades do estudo de tais temáticas em sala de aula, nos pautamos nas orientações curriculares vigentes para proceder com a pesquisa. Neste contexto, as orientações aqui utilizadas, LDB, BNCC, PCNs e DCN, foram utilizadas para informar as possibilidades e impossibilidades que o(a) professor(a) tem de aplicar o estudo de temáticas relacionadas a gênero e identidade em sala de aula. Embora, em certos pontos, algumas orientações, principalmente a partir da BNCC, acabam limitando a atuação docente frente às temáticas aqui desenvolvidas, mas, ainda assim, elas não impedem de maneira direta. Desta forma, o educador encontra formas de contornar tais limitações.

Isto posto, tais discussões e conceituações podem ser enxergadas, na prática, nas obras literárias: *Uma mulher vestida de sol*, de Ariano Suassuna e *Sem lei nem rei*, de Maximiano Campos. Após um breve panorama do contexto em que ambas as obras foram escritas e como se compõem, foi realizada uma intersecção das temáticas relacionadas à masculinidade e virilidade nordestina com trechos das obras. Desse modo, serão analisados os pontos em que se encontram nessas produções, assim como já iniciar relações que serão feitas no produto educacional a ser desenvolvido.

Tendo em vista meu gosto pela leitura, essas duas obras já tinham chegado a mim antes do início da composição teórica desta pesquisa. Como eu já mencionei no início, as temáticas referentes a Nordeste e ao Cangaço já faziam parte do meu interesse, assim, ao ler obras regionais é quase impossível não se deparar, em algum momento, com Ariano Suassuna.

O primeiro contato que eu tive com esse autor foi com a leitura de “O auto da Compadecida” (1955), esta que é uma de suas obras mais famosas e encanta pelos personagens, cenário e enredo, principalmente pela forma que Suassuna escreve. A partir daí, li outras obras do autor até chegar em “Uma mulher vestida de sol”. Ao ler essa obra

---

<sup>2</sup> Ao tratarmos aqui dos termos “Sul” e “sulista” temos como base a perspectiva de que inicialmente o Brasil era traçado apenas pelas regiões Norte e Sul, e que posteriormente surge o Nordeste. Portanto, embora tratemos por “Sul”, estamos nos referindo principalmente aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, atualmente Sudeste. Dito isso, as próximas referências a Sul ou sulista seguirão este mesmo ponto de vista.

<sup>3</sup> Esta afirmativa é corroborada por Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2011, p.83), onde propõe que “O Sul é o espaço-obstáculo, o espaço-outro contra o qual se pensa a identidade do Nordeste”

pela primeira vez, e já com os estudos na graduação em andamento, passei a olhar buscando nuances referentes às temáticas que hoje proponho aqui nesta pesquisa e, de já, percebi a possibilidade que esta poderia ter para os diálogos que eu gostaria de estabelecer.

Para a obra de Maximiano, o processo realizou-se de outro modo, haja vista que eu não conhecia nem a obra nem o autor até poucos anos atrás. Com efeito, durante o último ano de graduação, em uma de minhas leituras, tomei conhecimento da obra “Sem lei nem rei”. Embora eu já soubesse que não se enquadraria para a pesquisa de graduação, a sinopse me chamou atenção e li de imediato.

Apesar que ambas as obras não estejam em domínio público, o que torna suas aquisições um pouco mais difíceis, no caso da obra de Suassuna, é possível encontrar facilmente em formato físico e *e-book* em sites de venda de livro e livraria. Já para o livro de Campos, é um pouco mais difícil o acesso, uma vez que as tiragens desse livro são baixas, o que torna mais custoso encontrá-lo para venda. Porém, além de *sites*, como a Amazon, que disponibilizam a venda de livros novos e usados, no *site* da Estante Virtual, que é voltado para a venda de livros provenientes de pequenos e médios livreiros (sebos), é possível encontrar cópias disponíveis por um preço acessível. Por fim, nos capítulos seguintes, discutiremos de forma mais aprofundada as temáticas e práticas que foram apresentadas até aqui.



## **CAPÍTULO 1: ENSINO, HISTÓRIA E LITERATURA.**

### **1.1 A história na relação ensino e sala de aula**

O ensino de História, nas primeiras décadas do século XX, ainda possuía como característica o princípio de memorização mecânica de grandes eventos ou os ditos “heróis” da história. Podemos perceber que esses métodos passam a ser questionados com maior intensidade por volta da década de 80, juntamente com a luta para haver uma reforma curricular que possibilitasse a substituição dos Estudos Sociais pelas disciplinas de História e Geografia.

Compreender que o ensino de História no Brasil passou por várias mudanças desde sua implementação e que para chegarmos no modelo que temos hoje, foram necessárias longas discussões e reformulações para entender que o ensino de história é plural e, principalmente, dinâmico.

Por essa ótica, romper com esse pensamento de uma história voltada para propósitos unicamente de memorização, foi e ainda é, um dos obstáculos que o docente tem. Tendo uma base de séculos de práticas mnemônicas, sendo estas baseadas em aspectos decorativos de grandes eventos e os ditos ‘heróis’, torna-se um processo complicado quebrar essa perspectiva para o ensino. Embora estejamos discutindo essas “novas” práticas já por um período considerável, no senso comum ainda é bem presente uma visão da história como meramente decorativa. Portanto, como realizar essa reformulação a partir de elementos tão enraizados na memória coletiva?

A busca por essa resposta não provém dos dias atuais, mas de um longo processo. E, nesta hipótese, o que de fato podemos conjecturar é que as mudanças nas práticas escolares ocorrem em vista de passos lentos, pois, assim como ocorrem mudanças na sociedade, igualmente são refletidas no âmbito escolar.

Pensando na sala de aula do século XIX, por exemplo, correspondente ao início da implementação do ensino de História no Brasil, temos um currículo voltado para uma política nacionalista de desenvolvimento, política esta que permaneceu durante um longo período, tendo como objetivo principal um ensino civilizatório e patriótico. Esse modelo não se sustentou no século seguinte, visto que, como dito anteriormente, as mudanças sociais e políticas afetam diretamente o currículo escolar (BITTENCOURT, 2004).

Partindo das proposições de Leandro Karnal (2007), se juntarmos as mudanças que acontecem no fazer histórico com as da ação pedagógica, podemos chegar em processos de ensino que vão além dos modelos tradicionais. Isto é, a historiografia, assim

como as ações pedagógicas, sofreu alterações ao longo do tempo, ainda que as motivações para estas sejam variáveis. As transformações na perspectiva do que seria uma fonte histórica, que se iniciou em discussões na academia, posteriormente chega no cenário educacional com a aplicação de fontes diferentes em sala de aula. Através dessa, pôde-se pensar de maneira mais ativa o uso de diferentes fontes para a História, conseqüentemente, a forma de ensinar se abre para novos processos a partir da inserção de outras fontes (KARNAL, 2007).

Ainda pensando nos processos de transformações do ensino brasileiro, podemos destacar a década de 90 como um marco na redefinição dos caminhos do ensino de História enquanto disciplina no Brasil. Em outras palavras, os anos 90 dão continuidade às lutas da década anterior. Nesse período, houve diferentes tipos de batalhas no país, partindo de uma luta pela volta da democracia, onde o cenário escolar era restrito a disciplinas como Educação Moral e Cívica, além de Organização Social e Estudos dos Problemas Brasileiros. Com a chegada da nova década, carregada de todas as mudanças suscitadas no cenário político, a classe docente pôde visualizar possibilidades de transformações, tais como a volta ao currículo da disciplina de História, assim como as novas orientações curriculares, dentre elas, a Lei de Diretrizes e Base - LDB (FONSECA, 2010).

Demais disso, diante da LDB de 1996 e das propostas curriculares que a acompanharam, foi possível enxergar uma busca por um ensino mais reflexivo, em que se objetivava a formação de um indivíduo crítico. Com isso, corroborar para o crescimento intelectual do estudante, era um fator primordial para acabar com a perspectiva da decoraçãõ que o ensino de história trazia até o momento. De acordo com Holien Gonçalves Bezerra (2007), a Lei de Diretrizes e Bases propõe como objetivo da escola básica:

[...] não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade (BEZERRA, 2007, p.37).

Para isso acontecer é preciso se basear em um princípio simples de visão plural, ou seja, tornar o estudante um cidadão analítico é partir do ponto de que devemos abrir seu senso crítico para diferentes perspectivas. Portanto, considerando as proposições feitas anteriormente de que se busca a formação de um indivíduo crítico, manter bases

que fixam a História como algo imutável, vai na contramão dos parâmetros curriculares vigentes (BEZERRA, 2007).

Nesse viés, a formação de um aluno investigativo e reflexivo, como propõe o currículo, será melhor construída se, para isso, o(a) professor(a) participar ativamente em tal caminhada (AZEVEDO, LIMA, 2011). Desse modo, o trabalho começa na própria discussão do papel da História em sala de aula. Deixar as respostas prontas e básicas de lado consiste num dos primeiros pontos para a abertura de um pensamento histórico por parte do discente. O docente pode, então, partir de uma discussão em que a “História é de tudo” (VEYNE Apud SILVA, 2017, p.30), e que ainda “contribui para entendermos que todas as ciências são humanas, porque são produzidas por homens e mulheres, para homens e mulheres, e por remeterem a realidades de suas experiências no planeta” (SILVA, 2017, p.30-31).

Com isso, podemos abrir uma argumentação que insere a História em um processo que não se prende nela mesma, pautado no conceito de que tudo é História e de que está ligada a várias outras ciências, significa que fomentará no estudante um pensamento de que a análise do passado vai além de elementos decorativos, tendo uma relação direta com o presente. Nessa perspectiva, o aluno pode, inclusive, perceber outros saberes como fontes possíveis para a História, tais como a geografia, o cinema, a música, a literatura, dentre outros.

A partir da lei nº 9.394/1996, essa formação de um pensamento mais crítico no âmbito escolar foi aplicada de maneira mais constante. Como já reforçado anteriormente, essa lei objetiva, principalmente, a formação do aluno como um cidadão crítico. Logo, a história a ser lecionada não deve ser baseada em uma prática conteudista, mas em práticas que forneçam meios para que esse aluno crie sua própria mentalidade arguidora.

Os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrado, “mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, artigo quinto, I). São considerados meios para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir (BEZERRA, 2007, p.38-39).

Contudo, é necessário abrirmos um parêntese nessa discussão. Tratando-se da educação, devemos levar em consideração que nenhum indivíduo é um livro em branco, o aluno quando chega à escola e já tem um conhecimento adquirido, proveniente de suas relações sociais, isso vale também para o conhecimento histórico. Isso significa dizer que ele não vai ter seu primeiro contato com a História em sala de aula, ao contrário disso, ele

já traz consigo uma consciência histórica<sup>4</sup>, que não partiu da esfera escolar, mas de suas vivências (LOBATO, 2022).

A possível adversidade que se encontra nisso, é que na maioria das vezes, essa consciência histórica já pré-adquirida apresenta algumas incoerências, seja por conceitos postos de maneira errada ou outros fatores similares, o ponto é que essa compreensão não é imutável, ela pode ser alterada. Isso significa que cabe ao(a) professor(a) guiá-lo nesse processo educativo, partindo do conhecimento que o discente já possui, seja para quebrar barreiras colocadas até ali ou fortalecer a base já construída (LOBATO, 2022). O certo é que devemos levar em consideração Sidney Lobato, quando ele diz:

O professor precisa partir do reconhecimento de que não detém o monopólio do ensinar História. A sala de aula poderá então transformar-se em um lugar de diálogo social aberto. Estabelecer uma interlocução crítica com a produção e a aprendizagem da História ocorridas fora do espaço escolar passa pelo colocar em questão diferentes representações e usos sociais do passado (LOBATO, 2022, p.27).

Partir dessa premissa é expandir os próprios horizontes da História para o aluno. Tendo em vista que essas formas diferentes de adquirir o conhecimento histórico podem atuar como uma forma de ampliação no entendimento da História. Compreender que a história se encontra para além dos muros da escola, ainda mais do que ela pode ser entendida através de olhares diferentes, como por exemplo, a Literatura.

Nesse processo, os conteúdos a serem aplicados em sala de aula atuam como um dos personagens principais na construção do ensino do aluno. Para Keith Jenkins (2005), a História apresenta diversas temáticas que podem ser aplicadas, além de diferentes tipos de recortes e abordagens. Sendo assim, o autor considera a História como praticamente ilimitada. Pensar dessa forma é ter consciência de que o(a) professor(a) nunca irá conseguir lecionar todos esses saberes, e isto não deve ser tratado como um problema, pois, preocupar-se com a quantidade de conteúdos aplicados significa voltar às práticas decorativas.

Contudo, não devemos deixar de lado a concepção de que o recorte temático principal será feito não pelo (a) professor(a) diretamente, mas pelas orientações curriculares, e estas estão repletas de concepções políticas que englobam o pensamento

---

<sup>4</sup> Trataremos por consciência histórica aqui o entendimento deste conceito segundo Russen (2001, p.78) que propõe que “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso”.

no momento de suas produções. Ademais, as orientações curriculares também carregam discursos, e estes são influenciados por elementos políticos, econômicos e sociais (FONSECA, 2010).

Dessa forma, infere-se que o currículo, o qual é a base do(a) professor(a), não será livre de suas próprias influências. Para Selva Guimarães Fonseca (2010, p.2), o currículo “[...] não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados [...]”, na concepção da autora e de vários outros estudiosos da área, ele é fruto de uma construção social, isso significa que vai sempre vir carregado de concepções políticas, econômicas, culturais, etc.

Nesse sentido, devemos lidar com o currículo sempre tendo em mente que ele é carregado de um discurso específico e repleto de influências. De acordo com Miguel Arroyo (2013), o currículo apresenta um formato fechado, composto por perspectiva que, em grande parte, não está aberta para a dinamicidade de diálogos. O que Selva G. Fonseca e outros estudiosos querem discutir é como o currículo, desde sua formação inicial ao seu resultado, partiu de construções sociais que o moldaram ao seu produto final.

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos (ARROYO, 2013, p.38).

Analisando esse aspecto, voltamos às questões das possibilidades dos conteúdos. Os conteúdos, por serem parte do currículo, os acompanham na possibilidade de ser parte da visão de alguém. O detalhe é que quanto mais avança nos processos de definição, mais vai sofrendo recortes, visto que ele passa por um número considerável de pessoas, logo, o recorte será feito de acordo com a experiência de cada um. Nisto, estão inclusos desde os estudiosos que irão conceber as propostas curriculares, além dos(as) professores(as), os responsáveis pela produção de material didático, gestores, dentre outros (FONSECA, 2010).

Cabe destacar que não é nossa intenção descartar o currículo como parte essencial para o âmbito escolar, ao contrário disso, sabemos de sua importância, além de compreender que para chegarmos no modelo que temos hoje foram necessárias diversas lutas e reivindicações. Com isso, infere-se que o currículo apresenta uma concepção mais humanizada, crítica e reflexiva, porém, não devemos descartar as suas faltas.

Assim, nos cabe refletir como as orientações, como a LDB e a BNCC, atuam na prática docente no cotidiano da educação básica? O(A) professor(a) tem nessas orientações uma base de apoio ou impedimentos? Essas e outras questões têm que ser analisadas para que melhorem as práticas educacionais.

Como já debatido, o currículo não é estático, este vai sofrendo alterações em concomitância aos processos de transformações sociais. Porém, aderindo ao pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (1995), isso não quer dizer que se trata de um processo evolutivo, na verdade, se constitui como parte do conhecimento que é válido segundo a perspectiva da sociedade que o produz. Para esse processo, o autor o denomina de *socialmente válido*, em outros termos, o currículo não é, necessariamente, ‘válido’, contudo, é visto como tal perante a sociedade que o elaborou, o tornando resultado daquilo que é aceito por parte da sociedade.

Dessa forma, o currículo nada mais é que propostas que se encaixam à sociedade para a qual foi produzida. A pergunta que cabe aqui é: até que ponto esse modelo se encaixa socialmente? Quando deve ser o momento de reestruturar esse currículo? Pensando no Ensino Médio, essas mudanças que ocorreram, a partir da alteração na LDB<sup>5</sup>, foram de fato uma necessidade?

A Lei de Diretrizes e Bases proporcionou fundamentos para a inserção de um ensino cidadão, onde, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular, ficam responsáveis por definir os direitos e objetivos na aprendizagem. Seguindo a perspectiva de Tomaz Tadeu da Silva (1995), o qual pontua que o currículo foi instituído a partir de um processo e este não se deu em uma única proposição, logo, reforçamos o seu fator dinâmico.

A propósito, desde a implementação de ambas propostas mudanças foram realizadas, novas leis foram inseridas ou reformuladas, sendo algumas delas alvos de debates consistentes na comunidade docente. O mais recente alvo de controvérsias se deu a partir da implementação da alteração na LDB, através da Lei 13.415/2017, que promove mudanças referentes ao Ensino Médio. Tendo por base um ensino tecnicista, ele foi criticado pelos que defendem um ensino plural e pautado em um desenvolvimento crítico.

No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média às demandas da economia traduzia-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudança do

---

<sup>5</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 25 jun. 2022.

paradigma curricular. De modo recorrente as proposições oficiais afirmavam que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho (SILVA, 2017, p.17).

Essa perspectiva que nos aponta Monica R da Silva (2017), é uma das maiores preocupações dos docentes, em especial os de História. Segundo essas novas orientações, a educação básica também deve fornecer o ensino técnico que levará esse aluno a uma futura inserção no mercado do trabalho.

Contudo, a nova lei não se propõe a definir, por exemplo, obrigatoriedade para além das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo assim, o restante fica posto de maneira ampla e até mesmo facultativa. Somando esses fatores, podemos pensar em como as propostas de um ensino plural e crítico, pautado nas próprias orientações curriculares, se perdem nesse processo de formação de um indivíduo voltado para o mercado de trabalho.

Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases, o ensino deve ser pautado na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”<sup>6</sup>, além de buscar fomentar um “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”<sup>7</sup>, formando, assim, algumas das propostas-chaves do ensino nacional. Em contrapartida, as propostas da Base Nacional Comum Curricular, em se tratando de Ensino Médio, consideram que fazem parte de suas propostas a definição de um “projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida [...]”. Sendo que para formar “jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”, é necessário um processo de aprendizagem em uma confluência de saberes e aspectos do mundo do trabalho para culminar no “projeto de vida” (BRASIL, 2018a, p.463).

Percebemos, então, como a atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC, se propõe a uma formação dupla do indivíduo, ou seja, a parte técnica que resultará no mercado de trabalho e a educação formal, para constituir um indivíduo crítico. Esse é um modelo que para muitos significa um retrocesso nas discussões sobre melhoria do currículo, isto porque, ele falha em muitos detalhes, promovendo uma fonte de desigualdades sociais.

---

<sup>6</sup> Art. 3, II, da Lei 9.394/96

<sup>7</sup> Art. 3, III, da Lei 9.394/96

Nesse aspecto, pensando no ensino de História, esse novo currículo dificulta o processo para um ensino mais diverso de investigação. Isto se dá pelo fato de que a Lei 13.415/2017 estabelece que a BNCC deve ser articulada a partir de um “contexto histórico”, porém, não menciona a obrigatoriedade do ensino de História no Ensino Médio, logo, esse fator deixa uma margem muito ampla para interpretações, podendo culminar, em alguns casos, na redução ou extinção dela.

Fica determinado então que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos<sup>8</sup>”, e será pautado nos saberes de “linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional<sup>9</sup>”. A partir disso, é visível a grande ênfase que as orientações atuais dão à formação profissional.

Não é intenção promover uma grande discussão, destrinchando as problemáticas das orientações curriculares pós-reforma. O que nos interessa, aqui, é debater as possibilidades que cabem ao ensino de História. Como já discutido até o momento, ficou evidente que mais uma vez a História perde espaço no âmbito educacional, com todas as alterações ocorridas resultou em mais uma das barreiras que devem ser vencidas pelo docente no cotidiano escolar.

É importante ressaltar uma dificuldade que se soma ao currículo e que está crescendo progressivamente quando falamos de Ensino Médio, que é o vestibular. Os exames anuais para ingresso no Ensino Superior estão fornecendo uma base de ensino cada vez mais mecanizada, que promove um aprendizado com base na “decoração” do maior número de conteúdos possíveis, conteúdos esses que são, é claro, comuns aos exames.

Professores que adotam livros didáticos sentem-se obrigados a seguir de cabo a rabo seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais. Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria”, são deixados de lado. O resultado de tudo isso é a transformação do conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas à força [...] (PINSKY, PINSKY, 2007, p.29).

Como já foi discutido, o currículo do Ensino Médio é composto pelos conteúdos provenientes da BNCC, com isso, os exames nacionais e estaduais para ingresso no

---

<sup>8</sup> Art. 36, da Lei 9.394/96.

<sup>9</sup> Art. 36, I ao V, da Lei 9.394/96.



Ensino Superior, também provêm da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, percebe-se que, em se tratando desses exames, há uma padronização no ensino que acaba por fugir de propostas interdisciplinares e culturais que estão previstas na lei. Vemos cada vez mais professores(as) que, ao utilizar o livro didático, “[...] sentem-se obrigados a seguir de cabo a rabo seu conteúdo, pressionados por diretores, coordenadores e pais” (PINSKY, PINSKY, 2007, p.29).

Essas já se configuram como preocupações de estudiosos no início dos anos 2000. J. Pinsky e C. Pinsky (2007) chegam até mesmo a reiterar uma comum pergunta escutada pelos docentes em sala de aula, sendo esta, “Professor (a), para que serve isso?”. Tais indagações ainda são válidas, mesmo quase vinte anos depois. Entretanto, podemos afirmar que a pergunta do estudante de Ensino Médio sofreu uma alteração. Nos dias atuais, o aluno não tem mais a preocupação se temática x ou y vai ser útil para ele em sua formação, mas sim, se irá ser aplicável ao vestibular, portanto, a dúvida atual é “Professor (a), isso cai no vestibular?”.

Sendo assim, tendo em vista as mudanças, o(a) professor (a) teria de fato um tempo hábil para realizar todos os objetivos pretendidos nas orientações curriculares? Além disso, embora seja objetivo das práticas educacionais, o aluno está realmente preocupado com uma formação cidadã ou apenas visa um conhecimento que o coloque no Ensino Superior? Tendo essas questões em mente, o vestibular torna-se mais um ponto no qual devemos ter atenção ao discutir o ensino de História no Ensino Médio.

Na perspectiva de Tomaz Silva (1995), o currículo age como uma via de mão dupla na formação social. Isto é, o currículo tanto produz identidades quanto sofre influência da sociedade. Nesse processo, conforme o autor, a sociedade ao produzir o currículo, o faz de acordo com as problemáticas pertinentes a ela naquele momento, por isso, Silva afirmou que tem que ser *socialmente válidos*, em contrapartida, o currículo também “forma” a sociedade. Pensando nisso, podemos apontar que, de fato, está ocorrendo uma influência mútua quando colocamos o currículo ao lado dos vestibulares.

Com efeito, assim como os currículos, os vestibulares não devem ser postos na condição de vilões para o ensino. Eles fazem parte do processo de formação e, principalmente, de continuação, já que para adentrar ao Ensino Superior são necessárias tais avaliações. Existem, de fato, críticas a serem feitas quanto a tais processos, porém, também devem haver alternativas para romper com alguns paradigmas criados e que possam vir a dificultar um ensino plural.

Em se tratando do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, este apresenta um componente baseado no currículo da BNCC, logo, em sua estrutura temos os conhecimentos de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. Através desta configuração, podemos perceber que tal exame passa por um processo multidisciplinar, ou seja, é comum as questões exigirem do aluno a consciência de um ou mais saber para responder a uma questão.

Discutir uma temática de forma que envolva, por exemplo, história e geografia, são percepções exigidas no ENEM. Quanto a BNCC, faz parte da sua estrutura o entendimento de “diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história [...]” (BRASIL, 2018a, p.399).

Salienta-se, ainda, que a comparação, contextualização, interpretação, análise, concepção de documento, dentre outros aspectos exigidos na BNCC, podem ser facilmente incorporados em uma perspectiva multidisciplinar de História e Literatura (BRASIL, 2018a, pp. 399-400). Por isso, fazer o aluno enxergar as possibilidades da multidisciplinaridade o auxiliará em sua formação cidadã, mas também nas necessidades postas no Exame Nacional.

Nesse processo, o docente de História poderá utilizar as discussões multidisciplinares com a literatura para auxiliar o aluno na construção de uma percepção mais ampla, não só para a disciplina de História, mas também para outros saberes (FONSECA, 2010). E, assim, entender que a História não é fechada a memorizar datas e acontecimentos, e que os debates podem ser feitos a partir de elementos literários é dar um grande passo na construção de uma percepção multidisciplinar. Esta, por sua vez, poderá ser, não a resposta definitiva, mas uma grande ajuda ao(a) professor(a) de História que busca minimizar os desfalques causados pelo currículo e pelas pressões sociais.

## **1.2 - História e Literatura: possibilidades de fonte histórica**

A década de 70 trouxe um novo marco para a historiografia, a terceira geração dos Annales, promoveu debates significativos referentes ao fazer histórico (BURKE, 1992a). Até o momento, as produções seguiam um mesmo padrão tradicional de perspectivas voltadas para o âmbito político e econômico, eram um dos grandes destaques da historiografia anterior a Nova História.

A história tradicional, voltada para esses aspectos cívico-nacionalistas, econômicos e políticos, restringia as possibilidades da pesquisa histórica. Esse modelo

anterior, tanto em relação a essas temáticas quanto as possibilidades de fontes voltadas somente para os documentos oficiais, que foi por muito tempo definido como a “forma correta” de se produzir a historiografia, era a barreira que a chamada Nova História buscou romper. A terceira e, principalmente, a quarta geração dos Annales, voltaram-se para estudos de temáticas sociais e culturais, ampliando assim as discussões historiográficas (HUNT, 1992).

Seguindo o pensamento de que a História não é imutável, passamos por um processo de novas abordagens com a chegada da Nova História Cultural<sup>10</sup>. Essa que configurou como uma parte importante nas discussões dos Annales, pode não ser considerada mais tão “nova”, visto que já estamos a décadas de distância do início de tais discussões, porém, essas discussões revolucionaram a historiografia tradicional e configuraram a maior parte das pesquisas atuais.

Podemos atribuir sua “popularidade” às questões conceituais dela. Isto é, a Nova História abre possibilidades que até aquele momento não eram levantadas pelo modelo tradicional. Dentre esses fatores, podemos citar a abertura para novos objetos de estudo, de modo que contamos com mudanças nas produções historiográficas envolvendo diferentes sujeitos, fontes e abordagens. É, a partir dessas novas discussões, que surgem personagens antes marginalizados no cenário historiográfico, tais como as mulheres, os trabalhadores, grupos étnicos, entre outros, além de que novas temáticas são postas à luz dos debates acadêmicos, a exemplo das relações de gênero. Tais mudanças são definidas como uma transferência do “porão ao sótão”, uma vez que “o itinerário de alguns historiadores dos Annales transferiu-se da base econômica para a ‘superestrutura’ cultural” (BURKE, 1992a, p.57).

Percebe-se que essa mudança corroborou para uma alteração do foco principal na historiografia, do qual passamos de uma história-relato para uma história-problema. É, a partir desta, que se abrem possibilidades para uma confluência entre a perspectiva histórica com saberes distintos, tais como a antropologia, iconografia, a literatura, etc. (FORTUNATO, ANDRADE, 2009). Assim, a Nova História traz consigo a compreensão de que a historiografia pode partir de numerosos tipos de fontes, resultando em produções de múltiplas perspectivas, pois, nesse conceito de “tudo é história”, podemos estabelecer

---

<sup>10</sup> “A expressão é às vezes utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos 70 e 80, período em que a reação contra o paradigma tradicional tornou-se mundial, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares” (BURKE, 1992, pp.16-17)

inúmeras discussões que fogem de um viés unicamente político, tal qual era a premissa do modelo tradicional (BURKE, 1992b).

Nessas novas discussões, podemos citar Domick LaCapra (1983) e Hayden White (1986; 1992), que apontam como partes ativas no processo de debate acerca do ofício do historiador e seus métodos. LaCapra e White criticavam as fronteiras metodológicas impostas pelos historiadores positivistas e encontravam no uso da relação de História e Literatura uma abordagem possível. Em um período que ainda se pensava na literatura apenas como uma barreira ficcional, os autores argumentavam o uso literário como novas alternativas. Ambos os autores lutavam para que os historiadores saíssem da caixa tradicional. Sua abordagem de debater a utilização de uma história inovadora em seus métodos é um dos pontos de início das discussões de expansão das fronteiras da História utilizando a perspectiva literária (KRAMER, 1992).

Com esses novos debates de possibilidades, surgem também as discussões de *História fato e Literatura ficção*. Os maiores críticos dessa abordagem criam uma barreira que envolve o uso de tal método em um embate de real e imaginário. Pensar nesses moldes é permanecer em tabus “que impedem o uso de *insights* originários da arte da literatura, pois forçam os historiadores a enfatizar as distinções entre fato e ficção” (KRAMER, 1992, p.136). Criou-se, portanto, uma noção de literatura como uma mera ficção, perdendo, aos olhos do historiador, qualquer possibilidade de investigação histórica através dela. Foi a partir de pesquisadores como Hayden White, Peter Burke, Paul Veyne, dentre outros, que esses paradigmas foram sendo alterados.

Para a História Cultural, a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real (PESAVENTO, 2004, p.80).

Nesse sentido, ao utilizar a literatura como fonte é ir além, enxergar os pormenores, é perceber a sociedade através de outras perspectivas possíveis, isto é, para além das análises tradicionais. A obra literária poderá proporcionar uma percepção de sensibilidade que, em alguns casos, pode vir a faltar em documentos tradicionais. O “ser” e também o “não ser”, o dito e o não dito, é assim que esses saberes trabalham em conjunto.

São ambas, como se viu e como apresentou Ricoeur, refigurações de um tempo, configurando o que se passou, no caso da História, ou o que se teria passado, para a voz narrativa, no caso da Literatura. Ambas são

formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. Valem-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. São ambas formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história, e, nesta medida, possuem um público destinatário e leitor. Isso tudo diz respeito às aproximações que unem a História e a Literatura (PESAVENTO, 2004, p.81).

Trabalhando com o intuito de narrar um acontecimento, ambos os saberes têm um público ao qual será destinado. Obviamente, o tipo de narrativa terá distinções, mas em suas minúcias podemos encontrar similaridades no tipo de discurso. Por exemplo, quando pensamos em um clássico da literatura russa, como o livro *Guerra e Paz*, temos uma obra ficcional e, ainda assim, tem um fundo histórico riquíssimo, no entanto, grande parte dos personagens de Tolstói não existiram de fato, faziam parte de um único propósito de dar ao leitor uma reinvenção do passado.

Todavia, a história não pode se utilizar de tais artifícios, ao contrário, deve se ater aos fatos. Desse modo, por que não enxergar no passado literário a presença de elementos históricos? Frente a isso, não apenas a obra escrita, mas o autor e o tempo em que foi escrito podem dizer muito de uma sociedade.

As preocupações com o uso da literatura são válidas por se tratar de um saber pautado na ficção, porém, não devemos mais por obstáculos para o seu uso enquanto fonte apenas por tais questões. Isto porque, não cabe ao historiador discutir a validade da ficção, mas trabalhar com ela de forma que interligue ambos os campos do saber.

A literatura, dentro de suas possibilidades, poderá ser utilizada como um aporte ao historiador, em que este deverá ter consciência das questões factuais, porém, fugindo de suas possíveis barreiras. Há muito mais para o historiador enxergar numa obra literária, do que apenas focar em problemáticas conceituais que já foram superadas pela historiografia.

Para Sandra Pesavento, esse campo é responsável por dar ao historiador 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”. Todas essas sensibilidades produzem o “tom” da sociedade que pode ser facilmente posto na narrativa literária (PESAVENTO, 2004, pp,82-83).

O ‘tom’ de uma sociedade, comumente dado em obras literárias, torna o papel do historiador de deduzir da literatura o real. O que torna ainda mais notável essa metodologia é que ela é abrangente, isto é, não apenas a obra estará sob o escrutínio de quem a pesquisa, mas também o autor, em se tratando das motivações para tal produção,

assim como o período em que foi escrito, sendo este, por sua vez, um dos responsáveis por revelar o cenário temporal do qual inspirou a produção da obra.

O que poderia, por exemplo, explicar a presença de personagens característicos nas obras de Ariano Suassuna se não o fato de ser fruto de sua sociedade? A sua obra *Uma mulher vestida de sol*, apresenta tipos de personagens que são característicos ao perfil que a literatura dos séculos XIX e XX faziam do nordestino. Esses modelos nada mais seriam do que o próprio inconsciente produzido na literatura, isto é, o autor não elaborou algo que é distante de sua realidade, ao contrário disso, ele evidencia processos que são comuns aos perfis e valores da sociedade ao qual está inserido.

Mais do que buscar veracidade em narrativas literárias, a perspectiva que deve ser utilizada por aqueles que optam pela literatura como fonte, buscam se aproximar dos “detalhes” que envolvem a obra e o “tom” que ela produz em sua narrativa. Utilizar outros tipos de fontes, seja Literatura, ou alguma outra, não irá tirar o trabalho do historiador de seu denominador comum, pois este ainda irá partir de discussões próprias da História, logo, suas outras fontes serão apenas seu suporte (PESAVENTO, 2004, p.109).

Não devemos pôr a História e a Literatura como partes de um mesmo método, visto que cada uma tem suas especificidades. Contudo, colocar barreiras para o uso da literatura como fonte é permanecer em um passado historiográfico tradicional. Modelo esse que já não se adequa às novas abordagens do pensamento histórico e que deve principalmente ser excluído do ambiente escolar (KRAMER, 1992).

Devemos nos atentar ao fato de que a literatura demonstra um consciente e inconsciente, que é uma fonte riquíssima para o historiador analisar. Dentro de suas devidas metodologias históricas, a literatura vai ser um aporte importante para demonstrar uma natureza mais poética, mas que não deixa de ser passível de ser analisada por uma perspectiva crítica e seguindo os modelos historiográficos.

A literatura sugere formas alternativas de conhecer e descrever o mundo e usa a linguagem imaginativamente para representar as ambíguas e imbricantes categorias da vida, do pensamento, das palavras e da experiência (KRAMER, 1992, p.158).

Tal perspectiva vai ao encontro das afirmações anteriormente citadas por Pesavento (2004), ao definir a Literatura como o ponto de acesso a subjetividades importantes da sociedade. Ou seja, reforça-se a necessidade de compreender o inconsciente social. Entender a sociedade a partir dos valores, percepções e subjetividades que ela produz, é um ponto importante que a literatura fornece ao historiador. Tendo esse

fator em mente, cabe ao historiador utilizar-se de tais métodos a partir do olhar historiográfico, pois é necessário manter as metodologias próprias da história, ainda que esteja empregando a fonte literária. A História tem suas práticas, assim como a literatura também o faz, e embora esta seja uma fonte possível para os historiadores, eles ainda deverão partir de métodos pertencentes a historiografia.

A abertura da pesquisa histórica a novas narrativas, novas possibilidades de fontes, é corroborar para que haja um pluralismo de análises. Manter a historiografia em um caminho que cogita uma história, fruto de uma perspectiva apenas, é correr o risco de se manter em um entendimento de uma história única. “Essa concepção pluralista oferece algumas vantagens, entre as quais uma maior sensibilidade ao inevitável perspectivismo da pesquisa histórica” (KRAMER, 1992, p.160). Desse modo, por que então não utilizarmos a literatura para convergir essa necessidade de uma pesquisa plural? A obra literária proporcionará essa sensibilidade necessária, que por vezes falta aos documentos tradicionais.

Se para Ranke, a história deveria beber unicamente dos documentos oficiais, para a terceira geração dos Annales, limitar as fontes históricas a documentos oficiais configura como uma restrição e, em parte, até mesmo um apagamento de possíveis vozes que não eram relevantes para a História até então (BURKE, 1992b).

O preço dessa contribuição foi a negligência de outros tipos de evidência. O período anterior à invenção da escrita foi posto de lado com o “pré-história”. Entretanto, o movimento da “história vista de baixo” por sua vez expôs as limitações desse tipo de documento (BURKE, 1992b, p.13).

Essa crítica de Burke ao pensamento *rankeano* torna mais evidente o quanto olhar para além dos registros oficiais é necessário para uma visão plural da História. Quando pensamos na sala de aula, esse se torna um critério ainda mais necessário e possível. Essa perspectiva de pluralidade é o que torna possível relacionar a pesquisa histórica com fontes literárias. Sendo que tais fontes corroboram para o movimento da “história vista de baixo”, uma vez que se esse pretendia dar voz às pessoas comuns, se torna um fator essencial ouvir essas vozes populares por um dos meios de maior propagação dela, a literatura.

É preciso considerar, graças a Nova História Cultural, com sua abertura de fontes e a possibilidade de debater uma “história vista de baixo”, com os personagens antes deixados de lado pela historiografia, tendo mais destaque, que pesquisas como essa puderam ganhar espaço. Embora o homem sempre ocupasse um papel de destaque na

historiografia, as abordagens aqui feitas não se encaixariam nesse modelo tradicional, pois eles, apesar de homens, são homens comuns que não teriam um feito transformador para as bases tradicionais, isto é, não são os ‘grandes heróis’.

Assim, quando pensamos na sociedade nordestina do século XIX, a literatura produzida sobre essa sociedade e período são grandes aliados nos estudos aqui pretendidos. Se a literatura, como afirma Pesavento, é “um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas”, compreender esse imaginário nordestino através dessas obras literárias, proporciona novos rumos para a presente pesquisa (PESAVENTO,2006, p.3).

Pensando na literatura e na história como “narrativas que tem o real como referente”, não cabe ao historiador confirmar ou negar a existência de Antônio Braúna<sup>11</sup>, ou mesmo seus feitos, ao contrário disso, o ponto de foco será analisar os “perfis que retraçam sensibilidades” (PESAVENTO, 2006, p.3).

Conforme postula Paul Veyne (1998), a história é uma narrativa de eventos, ela é uma narração e assim como no romance, o historiador seleciona fatos e os organiza para se encaixarem, desse modo, um século de acontecimentos caberiam em poucas páginas. O historiador tem então que conduzir sua narração de forma que os acontecimentos façam sentido para o leitor, tecendo uma trama, tal como um romancista, de forma que também seja uma obra de leitura fácil. É nessa construção de narrativa que o historiador se aproxima de um romancista, com claras diferenças entre ambos, sendo por isso que para Veyne, o historiador não deixa de ser um romancista.

Embora os autores Certeau (1982) e Veyne (1998) deixem claras as especificidades da metodologia historiográfica, um ponto a ser debatido é como o historiador em certo lugar não deixa de produzir uma narrativa que pode vir a assemelhar-se à literária, não em fatores ligados à ficção, mas a necessidade de produzir uma narrativa que siga uma trama para que seja entendida pelo leitor. É por isso que Veyne discute a forma como o historiador é um romancista, em questão de narrativa.

Certeau (1982) chega até mesmo a debater a escrita da história produzida por seus pares, o que torna as pesquisas historiográficas de difícil compreensão para o público geral e, portanto, deixada de lado por eles. Logo, pensando nas narrativas, as obras literárias seguem um padrão de escrita muito mais aprazível para o leitor do que uma narrativa seguindo os métodos da historiografia, com termos próprios ao meio acadêmico.

---

<sup>11</sup> Personagem principal do livro Sem lei nem rei do autor Maximiano Campos.



Não nos cabe fazer uma discussão aprofundada sobre os aspectos da narrativa histórica, ou mesmo relegar à condição descartável para as massas por suas especificidades. Podemos pensar que “tudo depende da trama escolhida, um fato não é nem interessante, nem o deixa de ser”, haja vista que “o fato não é nada sem sua trama” (VEYNE, 1998, p.43).

Um outro ponto a evidenciar, quanto a fonte que o historiador escolher, seja ela literária ou parte de um documento oficial, será posta de maneira que “reúne os dados, seleciona, estabelece conexões e cruzamentos entre eles, elabora uma trama”, tudo isso será necessário para que haja uma compreensão por parte do leitor de uma “versão o mais possível aproximada do real acontecido” (PESAVENTO, 2006, p.4).

A literatura é, pois, uma fonte para o historiador, mas privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao imaginário, permitindo-lhe enxergar traços e pistas que outras fontes não lhe dariam. Fonte especialíssima, porque lhe dá a ver, de forma por vezes cifrada, as imagens sensíveis do mundo. A literatura é narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica. Por vezes, a coerência de sentido que o texto literário apresenta é o suporte necessário para que o olhar do historiador se oriente para outras tantas fontes e nelas consiga enxergar aquilo que ainda não viu. A literatura cumpre, assim, um efeito multiplicador de possibilidades de leitura (PESAVENTO, 2006, p.7).

De certo, é essa multiplicidade de possibilidade que a fonte literária pode prover, que deve basear o historiador no momento de sua pesquisa. Dizer que “o texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos criados pela ficção” é talvez uma das mais acertadas afirmações sobre o uso de tal fonte. Nela, podemos enxergar todo um aspecto da sociedade, que um documento só não sustentará.

Assim, quando pensamos no homem nordestino é comum que venha à mente a figura de um homem corajoso, como também adjetivações relacionadas à figura do cangaceiro, forte, bravo, o popular “cabra macho”. Esta imagem já fixada no imaginário popular foi possível graças a literatura do século XIX e seguida pela do século XX, estas que difundiram tais representações em larga escala. Com isso, para o historiador que trabalha com essa sociedade, é quase impossível não ter em mente o “tom” desse *ethos*<sup>12</sup> provido pelas produções literárias. Aqui, percebemos que em alguns casos o historiador

---

<sup>12</sup> “[...] O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete.” (GEERTZ, 2014, p.93).

não precisa ir atrás da literatura para servir de sua fonte, ela se faz presente e se coloca como fator essencial.

A produção literária referente a sociedade nordestina e pode ser enxergada por tais perspectivas, uma vez que ela apresenta características comuns ao cenário nordestino, isto é, além dos tipos nordestinos, temos a seca e a violência. Logo, compreender o Nordeste, através da Literatura regional, se apresenta como um fator essencial, visto como também está relacionado à construção da identidade nordestina. Tendo isso em mente, é importante estabelecer que os acontecimentos narrados nas obras literárias não necessariamente terão acontecido de fato, ou mesmo poderão ocorrer, o que só se torna possível com a devida licença poética. Desta forma, o historiador deverá buscar nesse texto suas possibilidades, ou seja, como tal acontecimento pode ter refletido na sociedade e como ela enxerga comportamentos, personagens, fatos. A literatura pode ser declarada como “fonte de si mesma” (PESAVENTO, 2006, p.8), e não necessita de outros caminhos para se fazer presente, mas a história se forma a partir de suas fontes, sendo elas importantes dentro dos três passos da operação historiográfica de Michel de Certeau. Por isso, o historiador deve analisar cautelosamente se tais fontes conversam com o problema que foi inicialmente levantado por ele.

Logo, pensando na literatura como uma forma de registro, podemos estabelecer que ela é sim uma fonte possível. Haja vista que permite uma multiplicidade de olhares para o fazer historiográfico que conflui com alguns dos objetivos da História cultural, que é “capturar a impressão de vida”. Isto é, não se trata de uma busca pela descrição total do fato acontecido, até porque isso é um fator impossível a qualquer pesquisador, trata-se de definir aspectos da sociedade para além de uma única visão.

Se, como já referenciado anteriormente, a literatura é o registro da vida, podemos supor que se apresentam inúmeras formas de a retratar. Seja em temporalidade ou espacialidade, a literatura nos dá diversas temáticas que podem vir a ser utilizadas como perspectivas. As possibilidades são vastas, o historiador encontra nesse modelo de fonte um suporte para basicamente todo e qualquer tipo de problemática que possa vir a fazer. Então, frente a isso, a literatura pode ser vista como um importante aliado ao pesquisador, pois, além de se fazer possível como fonte, dentro de suas bases, é claro, ela também apresenta amplitude de temática e agrega uma diversidade de representação de tipos sociais.

### **1.3- História e Literatura: o uso na sala de aula**

Tendo em vista as considerações anteriores acerca da possibilidade da literatura enquanto fonte para a história, partimos então para o uso de uma prática multidisciplinar, que se utiliza desse campo literário nas aulas de História. Embora tenhamos dialogado sobre sua entrada nas discussões do mundo acadêmico, ao falarmos do cenário escolar são necessários debates acerca de sua possibilidade metodológica também, isto é, esse é de fato um método utilizável, dado tanto as orientações curriculares quanto a realidade escolar? De que forma o(a) professor(a) poderia, na prática, aplicar tal método?

O emprego de novas linguagens no ensino de História favorece o estudante mais participativo do seu processo de formação educacional (OLIVEIRA, AMARAL, 2018). Com isso, as metodologias aplicadas em sala ainda, pautadas em elementos decorativos, não devem mais ser consideradas, pois não cabe mais nada que possa vir a utilizar o aluno como um mero expectador, sendo que ele, na verdade, faz parte da construção desse conhecimento.

Isso significa que a História como disciplina escolar não se limita a transmitir conteúdos factuais, mas procura abordá-los com o intuito de desenvolver as competências e habilidades importantes para a formação dos cidadãos-participativos em uma nação democrática (MENDES, 2020, p.113).

Ademais, a história não mais se limita aos conteúdos, nessas novas abordagens as habilidades e competências devem ser igualmente levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem. Isto, porque é dentro destes tipos de aprendizagens que devem ser desenvolvidas as metodologias atuais para o ensino de História, uma vez que as práticas anteriores, que eram voltadas para a memorização de conteúdos, não auxiliam num pensamento crítico e, portanto, devem ser descartadas.

Pensando nisso, o PCN de História, referente ao Ensino Médio, promove até mesmo sobre a importância do uso do documento em sala de aula de uma maneira crítica. Digo, utilizar o documento na aula de História deve fazer parte de um processo que, primeiramente, haja uma preparação por parte do (a) professor (a), para em seguida haver um estudo dele. Estudo este que será realizado através de uma análise crítica.

O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de

relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço. Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico (BRASIL, 1999, p.26).

O PCN de História do Ensino Médio (1999), seguindo os debates da Nova História Cultural, dispõe o uso de tipos diferentes de documentos nas aulas. Estas, que são orientações do final da década de 90, já promoviam a aplicação de um ensino plural através não apenas de discussões diversas, como também da utilização de metodologias que vão além das práticas tradicionais, que comumente era centrada apenas em uma relação de livro didático e professor(a). Assim, fazer o aluno se sentir parte ativa no desenvolvimento do seu conhecimento também é um fator levantado a partir do uso dessas metodologias correntes.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve (BRASIL, 1999, p.11).

Devemos aqui pôr em questão, ainda que de forma breve, o planejamento do docente frente a aplicação da metodologia, seja ela qual for, em sala de aula (PINSKY, PINSKY, 2007). Em se tratando do uso da Literatura como fonte nas aulas de História, existem alguns fatores que devem ser observados pelo professor (a) antes de partir para a utilização de fato (AZEVEDO, LIMA, 2011).

Primeiramente, o(a) professor(a) deve estar atento ao seu planejamento. Este se faz como uma parte essencial na docência. Seja o(a) professor(a) possuidor do domínio, ou não, da temática a ser desenvolvida e do método, ainda sim, planejar os passos para a aplicação em sala se faz como ponto primordial, para que visto qualquer tipo de imprevisto, o(a) professor(a) saiba contornar os problemas.

Um professor mal preparado e desmotivado não consegue dar boas aulas nem com o melhor dos livros, ao passo que um bom professor pode até aproveitar-se de um livro com falhas para corrigi-las e

desenvolver o velho e bom espírito crítico entre os seus alunos (PINSKY, PINSKY, 2007, p. 21).

Deve-se salientar, que quando falamos de utilizar um texto literário como fonte na aula de História, pode-se cair facilmente no pensamento de que se trata de algo muito simples e que, portanto, a preparação irá ser menor. Contudo, ao escolher tal metodologia, o(a) professor(a) “precisará ter respostas a questões, como: quais as fronteiras que delimitam tais discursos? Como trabalhar com a literatura e história, respeitando a especificidade do discurso literário?” (AZEVEDO, LIMA, 2011, p.61-62). Assim, o(a) professor(a) que cai nesse erro pode facilmente aplicar esse método em sala, mas obtendo resultados rasos, sem alcançar o real objetivo que deve ser uma análise crítica. Portanto, se torna apenas mais uma aula mecanizada, mas com um leve enfeite, dentre tantas outras.

Nesse sentido, dentro desse planejamento o(a) professor(a) irá se preparar para a temática na qual será abordada. Uma vez que nenhuma pessoa detém o conhecimento de todas as temáticas, e nem deve ser exigido isso dos(as) professores(as), logo, entende-se que este deverá se preparar para as discussões que serão suscitadas em sala. Para isso, de acordo com as autoras Crislane Azevedo e Aline Lima, o(a) docente necessita ter o domínio dessas temáticas e estar preparado para tais debates, visto que essa metodologia apresenta um caminhar que poderá fazer o aluno transitar em diferentes aspectos da obra, gerando, assim, discussões de temáticas distintas, mas ainda dentro do que foi previamente estabelecido (AZEVEDO, LIMA, 2011).

O(A) professor(a) ao se utilizar desse método deve estar consciente de que embora seja uma aplicação possível, cada campo do saber é distinto quanto a sua produção. Nesse caso, um dos pontos ao qual as próprias orientações curriculares incentivam é o uso da interdisciplinaridade. Assim, utilizar a literatura como fonte será não apenas um movimento raso, mas fará parte de uma necessidade frente aos diálogos múltiplos.

Um ponto ao qual devemos tomar cuidado é quanto ao próprio uso do conceito de interdisciplinaridade e ao uso deste na metodologia aqui abordada. A partir das discussões sobre a interdisciplinaridade, tanto conceituais como práticas, percebeu-se que uma pesquisa desse tipo necessita de alguns elementos característicos. Assim dizendo, uma abordagem interdisciplinar será realizada entre duas disciplinas diferentes, do qual, tendo uma temática comum, posteriormente serão feitos apontamentos de acordo com as especificidades teóricas de cada disciplina (NETO, 2007).

Existe uma necessidade de rompimento de fronteiras entre disciplinas, próprias da pesquisa interdisciplinar. Posto isso, quando pensamos na aplicação em sala de aula este

não seria um dos métodos mais viáveis a serem aderidos, visto a necessidade, por parte do docente, em ter um conhecimento significativo em ambas as áreas, isto é, História e Literatura (BOVO, 2005).

Contudo, isto não quer dizer que esse método termina aqui ou mesmo que não haja perspectivas para o uso dele. Esta problemática levantada se configura apenas como uma questão conceitual. Embora ainda exista um debate constante acerca dos conceitos de interdisciplinaridade, seguiremos aqui a perspectiva das autoras Aline Lima e Crislane Azevedo (2013), as quais indicam uma natureza polissêmica desta palavra.

Tendo, então, a interdisciplinaridade vários significados, nos cabe estabelecer a forma conceitual adequada de um ensino interdisciplinar que se relacione com o método aqui pretendido. Com essas várias terminologias que partem da interdisciplinaridade, encontramos na perspectiva multidisciplinar o elemento conceitual mais próximo aos objetivos pretendidos. Isto porque, a interdisciplinaridade, a partir das proposições de Ivani Fazenda, se caracteriza como “um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios” (FAZENDA, 1979, p.54).

A multidisciplinaridade parte, assim, da proposta de uma “justaposição de disciplinas, sem, contudo, diminuir o ‘status’ de cada uma delas” (LIMA, AZEVEDO, 2013, p.130). Isto quer dizer que não intencionamos adentrar nas questões terminológicas próprias da literatura, no entanto, estabelecer uma relação em que se perpassa as fronteiras de cada saber é inviável, visto os objetivos aqui pretendidos. Com isso, um modelo em que se mantem nos seus processos específicos, mas que ainda sim possa haver um diálogo, tal qual propõe a multidisciplinaridade, é o ideal.

Isto é, ficamos ainda em discussões históricas, utilizando a literatura apenas como uma fonte, onde, através da visão literária, busca-se entender conceitos históricos que, por vezes, podem se apresentar de uma forma mais densa na perspectiva histórica. Desse modo, o uso da multidisciplinaridade compreende esse projeto de uma melhor forma e, por isso, utilizaremos tal definição.

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas, que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens heróis de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, lotos, rádio, televisão etc. O importante é que se alerte para a necessidade de

que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com sua natureza (BEZERRA, 2007, pp.42-43).

Entretanto, devemos compreender a multidisciplinaridade como um braço da interdisciplinaridade, em que não há um rompimento entre as duas, trata-se apenas de questões conceituais levantadas em discussões mais recentes. Logo, não apagaremos a interdisciplinaridade das possibilidades de aplicação, ela só não se adequa ao modelo aqui pretendido, este que por sua vez é conceitualmente mais próximo da multidisciplinaridade.

Pátaro e Bovo (2012) destacam esse aspecto ao afirmarem que o termo abarca vários significados e que os caminhos apontados pela interdisciplinaridade podem ocorrer de acordo com diferentes dinâmicas. O resultado disso é a existência de diferentes variações terminológicas dirigidas a práticas de caráter interdisciplinar. São exemplos: polidisciplinaridade ou multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e também transdisciplinaridade (LIMA, AZEVEDO, 2013, p.130).

A multidisciplinaridade é vista então como uma variação da interdisciplinaridade. Entretanto, diferente da interdisciplinaridade, que necessita da utilização teórica de ambos os saberes que serão manuseados, a multidisciplinaridade não opera através desta prática. Como já abordado anteriormente, ela se utiliza da justaposição das disciplinas, ou seja, em se tratando de História e Literatura, o(a) professor(a) irá lidar com a Literatura enquanto fonte sem necessitar se voltar para os aspectos teóricos desta disciplina (LIMA, AZEVEDO, 2013).

Nesse aspecto, em se tratando das orientações curriculares, devemos apenas estar atentos às denominações, estas se utilizam do termo interdisciplinaridade, do qual as pretensões das orientações como PCNs, em se tratando da disciplina de História, é para um ensino que também possa dialogar com outros saberes. Assim, embora este diálogo seja retratado nas orientações a partir da denominação interdisciplinar, isto não muda muita coisa, uma vez que “a ausência de uma conceituação específica” de interdisciplinaridade “não prejudica a importância dos PCN, visto que possibilita aos(as) professores(as) desenvolverem livremente suas próprias definições acerca da interdisciplinaridade, incorporando as diferentes discussões sobre o assunto” (LIMA, AZEVEDO, 2013, p.135).

Dessa forma, por se tratar de discussões recentes no fim do século XX, no sentido conceitual, os PCNs quando elaborados não exemplificaram, de maneira mais densa, a terminologia específica à interdisciplinaridade a qual objetivava (LIMA, AZEVEDO,

2013). Sendo assim, esta interdisciplinaridade, por ser um conceito polissêmico, pode ser aplicada através de qualquer uma de suas nomenclaturas. Sendo os PCNs as principais orientações a defender um ensino “interdisciplinar”, nos basearemos nele ao tratarmos da utilização da literatura como fonte nas aulas de História, porém, trataremos as questões interdisciplinares com uma visão voltada para o multidisciplinar.

Do ponto de vista epistemológico, como já dissemos, o fundamento é o questionamento ao chamado “método tradicional” centrado em aulas expositivas, factuais, voltadas para a exaltação do Estado-nacional. Como alternativa a aposta é na interdisciplinaridade e no ensino organizado por temas transversais. Isso significa que mais do que elaborar um extenso rol de conteúdos sobre o que deveria ser ensinado, os PCN’s se preocuparam mais em refletir sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam uma dupla preocupação: por um lado, explicitam quais elementos da cultura nacional devem ser objetos de aprendizagem escolar, por outro, reforçam a importância da inclusão da diversidade cultural no ensino de história (MENDES, 2020, p.112).

Infere-se, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais como apoiadores de um ensino plural, tendo por base o diálogo de diferentes saberes. Essa perspectiva é um dos meios que pode nos levar aos objetivos pretendidos na LDB, que é o desenvolvimento do aluno crítico. Por isso, entender as disciplinas, principalmente a História, como um conhecimento que vai além do livro didático é o que irá corroborar para uma concepção plural que irá compor essa diversidade cultural, política, econômica e social pretendida.

Assim, o documento de área, o PCN de História do Ensino Médio (1999, p.28), propõe “criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção”. Essa natureza diversa das fontes nos abre portas para utilização não apenas do livro didático, mas também outros tipos de fonte, como a literatura. Logo, pensando na busca desses parâmetros em trabalhar com fontes diversas para promover um ensino plural, utilizar a fonte literária para debater aspectos como identidade e relações de gênero são tanto possíveis como necessários.

Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio. (BRASIL, 1999, p.22)



Sendo assim, seguindo as necessidades propostas, a análise realizada pelos alunos através de uma fonte literária, vai fazer com que tenham de exercitar a leitura e a interpretação<sup>13</sup>, elementos esses importantes para sua base educacional, principalmente ao saber analisar, comparar e compreender diferentes contextos sociais (BRASIL, 2018<sup>a</sup>), o aluno estará exercitando através de uma prática multidisciplinar a “consolidação do estudo de diferentes dimensões dos estudos históricos” (BRASIL, 1999, p.22).

Contudo, não buscamos, por qualquer metodologia que seja, criar historiadores na sala de aula. O objetivo do(a) professor(a) é pautado na necessidade de fazer o aluno ter uma consciência histórica, que irá ser parte importante em seu crescimento pessoal e social.

Percebe-se, cada vez mais, que os alunos têm uma escolha por saberes que o insiram de alguma forma no “fazer”, isto é, uma forma mais prática. Todavia, é comum relatos de que a História é chata, pois é só decorar e essa é uma prática enfadonha. Assim, o aluno tem necessidade de se fazer uma peça importante na sua construção educacional. Com isso, vemos que a importância de substituir a história decorativa por uma história dinâmica, através de metodologias que estejam próximas a realidade desses alunos é primordial (OLIVEIRA, AMARAL, 2018).

Pensando nisso, podemos pensar a literatura como forma de aproximar esse(a) estudante ao ensino mais dinâmico da História com outras áreas do conhecimento humano. As temáticas que podem vir a ser trabalhadas com uma obra literária podem tanto se adequar à BNCC<sup>14</sup> quanto à realidade desses alunos. Esta última, é muito importante de ser considerada, pois, através do conhecimento da realidade dos seus alunos, o docente “poderá contribuir através de intervenções didáticas para as concepções históricas de cada educando” (OLIVEIRA, AMARAL, 2018, p.25). Essas intervenções

---

<sup>13</sup> As orientações curriculares, como BNCC e PCN, embora proponham competências ligadas ao âmbito da leitura e interpretação, não definem esses elementos a partir do termo letramento histórico. O letramento fica a cargo somente da disciplina de Língua Portuguesa. Contudo, segundo discussões da autora Helenice A.B. Rocha (2020), o letramento deve ser aplicado a partir de diferentes disciplinas, entre elas a História. Para a autora, “(...) a leitura e a escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização (...)” (ROCHA, 2020, p.287).

<sup>14</sup> Embora a BNCC não trate diretamente do uso da Literatura pela História, contudo, quanto ao Ensino Médio em Ciências Humanas e sociais aplicadas, podemos identificar um incentivo ao uso de “diferentes fontes” para compreender os processos históricos em múltiplos âmbitos. A exemplo disso a competência específica EM13CHS101 propõe “Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais” (BRASIL, 2018, p.572).

podem facilmente se formar a partir da literatura, já que, enquanto linguagem, é uma das formas mais didáticas de se trabalhar com alunos do Ensino Médio.

Visto que as orientações curriculares vigentes favorecem esse ensino interdisciplinar ou mesmo o multidisciplinar, mas suplantado pela denominação anterior, ainda assim o(a) professor(a) pode sentir algumas barreiras na hora da aplicação efetiva dessa metodologia por alguns fatores, tais como a falta de domínio desse campo ou a forma como aplicar. Percebendo isso, a cartilha construída através dessa pesquisa visa sanar essas dificuldades, oferecendo uma forma didática de entendimento ao docente, para que ele possa de fato aplicá-la em sala.

Primeiramente, como já foi discutido, o educador deve ter domínio da temática a ser abordada. Compreender a obra, aonde se quer chegar e as temáticas que podem ser discutidas a partir dela é o primeiro passo para quem for trabalhar com literatura. Dito isso, o docente deve ter consciência dos limites que a obra literária a ser utilizada terá, assim, embora o(a) professor(a) possa vir a falar um número diverso de temáticas, pode ser que essa obra não suporte tais desejos. Ao ter isso em mente e planejando todo o processo a ser aplicado, o restante da metodologia ocorrerá de maneira natural e progressiva para o(a) professor(a).

Como parte do planejamento, o(a) professor(a) irá preparar o trabalho que posteriormente será realizado pelos estudantes. Em outras palavras, ao analisar a obra escolhida, o docente terá de compreender os aspectos principais que podem ser observados a partir do olhar histórico, assim como Sandra Pesavento (2004) descreve as formas que a História pode utilizar a Literatura como fonte.

Dessa forma, essas minúcias poderão ser observadas pelo(a) professor(a) e mais tarde pelo aluno, são elas a temporalidade, a espacialidade, os eventos históricos presentes ou a falta deles, como também os grupos sociais. Em suma, compreender o “tom” da sociedade irá promover uma ampla discussão através de diferentes temáticas que serão expostas através da obra.

Quando analisamos a obra *Uma mulher vestida de sol*, do autor Ariano Suassuna, por exemplo, podemos extrair dela a presença de uma sociedade rural, com aspectos baseados na família patriarcal, cuja ordem era a honra masculina. A partir disso, muitas são as possibilidades de temáticas, tais como: identidade, masculinidade, honra, virilidade, dentre outros. Ou mesmo quando nós voltamos para a obra *Sem lei nem rei*, de Maximiano Campos, que para além dessas temáticas, também temos a presença do

Cangaço, um importante movimento de banditismo no Brasil, o que nos proporciona discutir violência, tipos diferentes de cangaço, justiça, lei, dentre outros aspectos.

São esses os fatores que devem ser examinados pelo(a) professor(a) de História ao analisar uma obra literária. Quanto a aplicação, esta começa pela leitura para em seguida haver a análise e debate e, por fim, caberá ao educador promover a aplicação da prática desses debates. Nesse caso, os parâmetros sugerem que haja uma produção de “textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico” (BRASIL, 1999, p.28), ou o docente pode promover a produção de pesquisas, projetos, peças teatrais ou outra forma prática que dê dinamicidade ao ensino de História em sala de aula.

## CAPÍTULO 2: HISTÓRIA, LITERATURA E QUESTÕES DE GÊNERO

### 2.1- Literatura, questões de gênero e identidade masculina em uma concepção histórica e plural.

Ao debatermos sobre a identidade masculina<sup>15</sup> nas obras literárias aqui expostas, é necessário primeiramente entendermos a identidade, pensando em suas particularidades e características principais. Por essa ótica, nos debruçaremos pelos conceitos discutidos por autores que apontam caminhos para compreensão dessa categoria, como Tomaz Tadeu da Silva (2014), Stuart Hall (2014) e Kathryn Woodward (2014), e entendemos a identidade como um conceito plural e principalmente dinâmico.

Por essa via de compreensão, comungamos que, nenhuma identidade é fixa e acabada. Se tomarmos por exemplo a ideia de masculinidade, precisamos, de pronto, definir uma série de fatores para poder assimilar sobre quais tipos de masculinidade estamos discutindo. Com efeito, se identidade é um conceito plural, entende-se que a identidade masculina também não pode ser única, e esta compreende mais de uma significação. Nesse caso, Para Tomaz Silva “a identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”, assim, não devemos pensar em identidade masculina, mas identidades, no plural (SILVA, 2014, p.96).

Em visto disso, ao pensarmos no conceito de identidade, segundo Tomaz Silva, devemos também levar em consideração os aspectos daquilo que a forma. De tal modo, a identidade faz parte daquilo que o indivíduo é, o “eu sou”. Esta categoria de se inserir em um conjunto a partir dos elementos aos quais o sujeito se define configura, nessa relação, aquilo que, superficialmente, podemos fazer de identidade. Mas, isto não acaba por aqui, pois a partir do momento que o sujeito define aquilo que ele é, conseqüentemente surge o contraponto, ou seja, aquilo que não é. Nesse processo, seguindo as discussões de Silva, podemos estabelecer que a alteridade se faz essencial na discussão sobre identidade, haja vista que a diferença também é uma definição para o conceito de identidade. Assim, “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência” (SILVA, 2014, p.74).

---

<sup>15</sup> Ao propormos aqui a masculinidade ligada ao conceito de identidade, não pretendemos determinar a masculinidade como algo fixo, que não muda de acordo com o tempo e sociedades, ao contrário disso, partimos da perspectiva da fluidez e multiplicidade que autores como Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva propõem ao falar de identidade. Nesse sentido, ao tratarmos de identidade masculina aqui, tem por finalidade discutir as construções em torno da masculinidade, em especial a nordestina do século XX nesse processo de construção de uma identidade masculina viril.

Nesse caso, a partir do momento que o indivíduo compõe os elementos ao qual ele se enxerga, o “eu sou”, automaticamente exclui tudo aquilo ao qual não se encaixa, este irá, por sua vez, para a categoria do “não sou”, aquilo a que não pertence. Sendo assim, a diferença está presente ativamente no processo de definição de identidades. Por essa ótica, podemos questionar sobre o que torna o indivíduo um “nordestino”? É ele não ser “sulista”, “nortista”, ou qualquer outra adjetivação pertencente a outro espaço. Nessa perspectiva, Stuart Hall considera que “as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2014. P.110).

Dessa forma, surge a perspectiva de que uma identidade também é um tipo de exclusão, pois ao se definir como algo você exclui uma gama de outras possibilidades. Nessa perspectiva, “a gramática nos permite a simplificação de dizer somente “sou brasileiro”. Como ocorre em outros casos, a gramática ajuda, mas também esconde” (SILVA, 2014, p.75). Por isso, não podemos deixar de pensar que a identidade e a diferença fazem parte de uma relação estreita e inseparável, principalmente levando em consideração que as definições de uma atingem diretamente a outra.

Por esse prisma, ao falarmos de identidade nordestina, essa parte do conceito de discussões em que se tem por base essa exclusão, que em sua construção buscava esse distanciamento a outras identidades regionais. Assim, essa construção em torno da identidade nordestina foi pautada, principalmente, na alteridade, já que necessitava uma diferenciação das características já existentes em outras regiões.

Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade. Voltemos, uma vez mais, ao nosso exemplo da identidade brasileira. A identidade “ser brasileiro” não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2014, p.80).

Seguindo essa análise, a identidade não é um conceito único ou mesmo fixo. Embora o autor decida se referir diretamente à identidade brasileira, a mesma discussão pode ser usada ao definir a identidade masculina. Nesse sentido, ao tratarmos de tal identidade percebemos a “produção simbólica” que a constitui. De certo, tal “cadeia de significações” é necessária para definir uma identidade masculina e depende de uma série

de elementos, sendo estes todos pertencentes a construções socioculturais. Dessa forma, assim como as sociedades não são estáticas, os conceitos que são produzidos por elas também não o são. Desse modo, a masculinidade entra nessa perspectiva de dinamicidade e pluralidade.

Estes fatores são perceptíveis na literatura, pois quando falamos da representação da masculinidade não obtemos uma só resposta para tal. Sendo assim, você consegue imaginar Sr. Darcy<sup>16</sup>, famoso personagem de Jane Austen, como um indivíduo que se encaixe aos padrões de masculinidade nordestinos do século XIX? Ou mesmo o contrário, um indivíduo como Antônio Braúna, personagem de Maximiano Campos, com suas características similares às representações de Lampião, se encaixaria nos padrões masculinos ingleses do século XVIII? Tais conjecturas tem por principal finalidade discutir a partir de modelos mais concretos a dinamicidade e multiplicidade que devemos ter do conceito de masculinidade.

Sendo assim, ao tratarmos da identidade masculina temos de ter em mente o seu aspecto plural em relação a conceitos. Ademais, temos de pensar na identidade não como algo pronto, mas como fator que parte de um lugar, sendo este, portanto, parte de uma criação de alguém. É, nesse sentido, que Tomaz Tadeu da Silva (2014, p.74) reflete a identidade como parte de uma “produção”.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p.76).

Nesse sentido, a identidade, seja a qual categoria pertence, parte de uma criação. Entendo, então, as identidades como parte de elementos construídos dentro da sociedade, assim, podemos enxergá-las mais facilmente como conceitos que estão em constante mudança e que não apresentam uma única forma. Mesmo dentro da identidade masculina é perceptível um vasto número de perspectivas ao tratarmos das características dadas a este sujeito masculino. Todavia, o conceito de masculinidade vai sendo alterado de acordo com os elementos de construção social, por isso não podemos definir a identidade masculina como sendo única, mas sim plural. Pensando no ser nordestino, o ser macho,

---

<sup>16</sup> Senhor Darcy, personagem principal da obra *Orgulho e Preconceito* escrito por Jane Austen no século XVIII. Darcy é um modelo de homem inglês, um lorde, letrado, reservado e viril para os padrões sociais do período. Ainda assim, não se encaixaria nos padrões viris nordestinos, sendo um dos motivos o fato de não ter matado o homem que quase desonra a sua irmã mais nova.

ser viril e várias outras adjetivações que estabelecemos para o indivíduo masculino nordestino, são todas criações socioculturais.

Além disso, como parte dessa discussão, Tomaz T. Silva aponta outro fator relevante nessa abordagem, a perspectiva da linguagem nas construções da identidade. Por isso, quando pensamos nos “elementos- os signos- que constituem uma língua não tem qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente”, isto é, a palavra por si só não tem valor, ela passa a adquirir quando nós introduzimos um significado a ela (SILVA, 2014, p.77). Desse modo, os termos referentes à masculinidade e virilidade só garantem valores ligados à coragem, força, honra, e etc., devido à significação posta a partir da identidade construída. O autor estabelece então a língua como um fator que opera a partir da diferença para então auxiliar na produção da identidade.

Seguindo nessa perspectiva, a palavra homem, por exemplo, só adquire significado quando pensamos que não é uma mulher, logo, ao pensarmos neste conceito, a partir de sua alteridade, nos é colocada significações num sentido de dicotomia. Além disso, quando pensamos no ser masculino é comum este conceito estar atrelado a elementos referentes à força e virilidade. Sendo assim, a partir da linguagem define-se a identidade masculina alicerçada de várias adjetivações pertencentes à força, bravura, coragem, dominação, dentre outras.

Desse modo, ao pensar na relação linguagem e identidade é compreender que a primeira faz parte do processo de construção da segunda. Ou seja, “a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos” (HALL, 2014, p.109). Esse ponto estabelece alguns fatores que corroboram para a análise da identidade a partir de um tornar-se. Isto é, quando pensamos na identidade masculina existem fatores históricos, culturais e também linguísticos, que auxiliam no processo do indivíduo em tornar-se masculino.

Desse modo, reforça-se a ideia de que a identidade, para além de uma construção, faz parte de um processo nunca acabado. Isto porque, definindo-as a partir do pensamento de que “elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas” (HALL, 2014, p.108). A partir disso, estabelecemos o processo histórico como um ponto fundamental na definição da identidade.

Assim, se as “identidades estão sujeitas a uma historicização e transformação”, podemos discutir os conceitos que relacionam a identidade masculina e a formação de um

*ethos* viril nordestino a partir de um processo histórico e dinâmico, o qual não pode ser aplicado a outros padrões por não pertencerem ao mesmo processo histórico. Logo, as transformações no conceito de identidade ocorrem concomitante com as mudanças do processo histórico (HALL, 2014, p.108).

Ainda mais, se as mudanças históricas influenciam na produção da identidade, a memória por sua vez, segundo Joel Candau (2011, p.19), opera de forma inevitável nesse processo de produção, isto porque, ela seria “geradora de identidade, no sentido que participa de sua construção”. Sendo assim, ao debatermos sobre identidade a memória torna-se também um fator significativo.

Além do mais, a memória seja coletiva ou individual, é parte importante na moldagem do sujeito, tendo em vista que ao longo do tempo as lembranças vão construindo nossa memória, que por sua vez interfere em nosso processo identitário. Se consideramos a definição de Isac Chiva (Apud CANDAU, 2011, p.16) de que a identidade é “a capacidade que cada um tem de permanecer consciente de sua vida através das mudanças, crises e rupturas”, fica ainda mais evidente em como ambos os conceitos estão interligados.

Ao tratarmos de identidade, em algum momento esbarraremos na memória, por isso, identificar o papel da memória na produção da identidade também é uma necessidade, uma vez que a memória também está presente no processo de construção de uma identidade, seja ela coletiva ou individual. Quando falamos em uma identidade coletiva, por exemplo, é necessária a criação de estratégias identitárias que irão fortalecer esse sentimento de pertencimento. Essas estratégias, definidas por Candau, podem ser “representações, mito-histórias, crenças, ritos, saberes, heranças, etc. ou seja, no interior de um registro memorial” (CANDAU, 2011, p.17-18).

Portanto, ao pensarmos na identidade nordestina, houve no momento de sua criação, em meados do século XIX, uma necessidade de se firmar a partir de conceitos próprios, isto é, elementos que os definissem como “nordestinos”. A emergência em se firmar uma identidade, que foi pautada inicialmente a partir de características sociogeográficas, vai moldando a identidade nordestina nos conceitos ligados a um modelo viril, que seriam definidos por estes sujeitos como características próprias do indivíduo dessa região. Dessa forma, o cinza da caatinga, a força do sol e a dureza da terra vão se somando ao perfil rústico, bravo e duro do indivíduo nordestino, formando a identidade viril pretendida inicialmente.



Nesse contexto, as representações do que seria o nordestino foram propagadas principalmente através de elementos como a literatura. Para além da perpetuação da representação do indivíduo nordestino no imaginário popular, esse modelo adquiriu uma figura mais concreta a partir das representações literárias.

Este discurso literário vai desenhando o nordestino como aquele que gozava da superioridade dos fortes, do que é temido por ser capaz de tudo de não recuar diante de nada, que não treme vendo o sangue correr de uma ferida, enquanto limpa a faca com uma folha de mato. Esta literatura parece oferecer as imagens e enunciados com que muitos homens e mulheres da região vão, em suas memórias, desenhar a figura de seus pais ou mesmo a figura de irmãos, maridos, esposas, ou a sua própria (ALBUQUERQUE, JÚNIOR, 2013, p.177).

Porém, algo perceptível nessas representações são as figuras masculinas nordestinas. Percebe-se a propagação de um homem contendo algumas características que vão na contramão de seus contemporâneos de outras localidades. Sendo assim, temos presente o indivíduo masculino, nordestino desenhado/ definido/ instituído nas teias da realidade sociocultural como alguém corajoso, valente, viril, que não leva desaforos, que protege sua honra e a de sua família, estas dentre outras adjetivações seguindo esse mesmo padrão.

Essa perspectiva vai ao encontro aos debates aqui já feitos sobre identidade e alteridade. Desse modo, “a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de ‘efeitos de fronteiras’” (HALL, 2014, p.106). Se a identidade e a diferença operam juntas a partir dos elementos que definem para o “pertencer”, conseqüentemente surge os fatores “não pertencentes”. Isto é, ao tratarmos de identidade masculina referente ao Nordeste brasileiro, essa adquire características diferentes de outras do mesmo período brasileiro não por um acaso. Observa-se, assim, que houve um afastamento proposital da masculinidade moderna.

Percebe-se, com isso, que a identidade masculina acompanha a perspectiva do conceito de identidade ao tratar-se de um fator múltiplo. Dessa forma, ao falarmos de identidade masculina, aqui relacionaremos ao modelo masculino produzido no Nordeste brasileiro do século XIX. Além de buscar compreender as representações dessa masculinidade nordestina no cenário literário após essa construção identitária.

Seguindo a concepção de Peter Burke, ao analisar que “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’, sujeito a variações, tanto no tempo quanto no espaço”, percebemos a variabilidade dos conceitos.

A percepção de imutável/estático passa a ser posta de lado em detrimento da concepção de uma construção social, conforme a dinamicidade da história dá a ela conjuntura da própria sociedade, o que torna os conceitos passíveis de alterações (BURKE, 1992b, p.11).

Pensando no conceito de virilidade, por exemplo, este está presente em diversas sociedades e em diferentes temporalidades, entretanto, é perceptível que vai se reestruturando a depender dos fatores socioculturais e temporais adicionados a ele, principalmente. De acordo com Fernando Bagiotto Bottom (2009, p.123), “a masculinidade não é uma edificação sólida ou um conceito, a priori, antes disso, é literalmente uma construção social, passível de questionamentos, de discursos, de desconstruções”. Pensando na masculinidade nordestina deste início de século XX, construída socialmente, pensar em sujeito viril é atrelar elementos como força, coragem, vigor e bravura a ele. Por serem essas características os ideais a serem alcançados<sup>17</sup>, é visível como o conceito de virilidade beira a uma imagem de perfeição, ligada ao gênero masculino<sup>18</sup>.

Ademais, podemos perceber como o código viril foi sofrendo alterações a depender da sociedade e temporalidade. Ainda assim, é importante levar em consideração que sociedades contemporâneas poderiam adquirir tons de virilidade distintos. Uma vez que pensemos em um modelo de masculinidade dinâmico e plural, dentro da sociedade contemporânea, ainda era possível encontrar padrões de virilidade que fugiam dos moldes urbanizados e politizados e se assemelhavam mais a concepções de rusticidade e violência, como era o caso da sociedade nordestina. Sendo assim, dentro de uma mesma sociedade era possível encontrar moldes diferentes a serem seguidos e, avançando ou recuando no tempo, esses códigos viris também são passíveis de sofrerem alterações.

Além disso, o conceito de virilidade torna-se um alvo a ser alcançado para aqueles que desejam adentrar no universo masculino, pois, seguindo esse modelo, a virilidade é a representação das características do indivíduo masculino. Embora esse termo poucas

---

<sup>17</sup> Esses ideais foram sendo construídos no imaginário popular nordestino, isto é, os aspectos que um “homem de verdade” deveria ter. As próprias obras literárias aqui estudadas reforçam tais padrões como os “corretos” e ao qual o homem deve a qualquer custo manter.

<sup>18</sup> Ao propormos aqui tais características viris para os sujeitos masculinos nordestinos do período tratado, é importante ressaltar que não são definições da pesquisadora e não estamos fomentando tal construção, apenas identificamos e apontamos estas definições. Tais termos e características fazem parte da construção observada tanto pelas obras literárias estudadas quanto pelo trabalho dos demais pesquisadores da área, tais como Mello (2011) e Albuquerque Júnior (2011; 2013).

vezes possa ser aplicado ao feminino, ainda assim, a mulher viril também assume uma conotação que leva a representações masculinas.

Em relação a essa questão, Bruno Dumézil (2013) demonstra que para os povos germânicos, por exemplo, “para aceder ao poder, as mulheres não devem somente despojar-se de todo sentimento feminino, mas adotar todos os indicadores materiais da virilidade” (DUMÉZIL, 2013, p.142). A mulher, para adquirir o status de viril, deve assumir uma postura concebida socialmente como masculina, ou seja, ela perde automaticamente suas características femininas, uma vez que os sinônimos de força e bravura são atrelados apenas ao universo masculino.

Ademais, devemos estabelecer que virilidade e masculinidade não são sinônimas. Isto porque, seguindo a análise de Christian Biet (2013), “a masculinidade, sendo o estado, e a segunda, a virilidade, sendo a dinâmica, a demonstração dos sinais e a reivindicação desse estado”, a virilidade pode ser enxergada, então, como a prática da masculinidade (BIET, 2013, pp.382-383). Desse modo, ser masculino não significa ser viril, pois, enquanto o “masculino” está atrelado a uma perspectiva de gênero, a virilidade por sua vez se constitui como práticas que irão formar um homem.

Nessa perspectiva, analisando a identidade a partir da perspectiva de produção/fabricação “por meio da marcação da diferença”, percebemos que esta é importante para compreendermos o papel da virilidade perante a masculinidade. Tendo em vista que se ambos não são conceitos iguais, qual seria a aplicação de ambos? Todo sujeito masculino é viril?

Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença- a simbólica e a social- são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles (...); eu/ outro (WOODWARD, 2014, p.40).

Essa forma de definição é justamente o papel da virilidade perante o universo masculino, haja vista que ele é o elemento chave para pertencer de fato a este grupo. A produção simbólica que é posta pelas características viris torna a classificação do indivíduo em um “homem de verdade” muito mais fácil. Sendo que nascer homem não significa nascer viril, com isto, o indivíduo tem de fazer essa transição de homem para

homem viril a partir da expressão das características pertencentes aos simbolismos que compõem a virilidade.

Por essa via, a virilidade, como um conceito dinâmico, acompanha as mudanças sociais em seu processo de definição, de tal modo, o modelo identitário da sociedade em questão irá influenciar diretamente na construção do padrão de virilidade a ser utilizado. Senso assim, podemos identificar tal termo também como parte de uma construção social que vai sendo moldado pela sociedade a depender dos perfis que a satisfaça. “A virilidade pertence ao domínio das construções sociais e das coerções impostas pela sociedade” (KRISTZMAN, 2013, p.217).

Traçando, assim, um paralelo com o pensamento de Simone de Beauvoir, podemos classificar essa condição viril também como parte de um tornar-se, isto é, ‘o homem não nasce viril, ele se torna viril’. É esse ‘tornar’ que representa boa parte do comportamento masculino, pois nesse mundo viril não basta ‘tornar’, é necessário principalmente o reafirmar, ou seja, o homem tem que se mostrar viril (KRISTZMAN, 2013, p.218).

[...] outra forma de coragem mais epidérmica, mais barulhenta, consiste em afirmar sua superioridade sobre os outros. É preciso fazer mais para poder destacar-se. (...) Colocar-se em evidência, realizar uma proeza aos olhos de todos, é parte integrante desta sede de ostentação [...]. A voluptuosidade da honra e, infelizmente, a alienação do julgamento são a afirmação da virilidade (THOMASSET, 2013, p.166).

Com isso, compreende-se que numa sociedade viril a permanência nesse status se torna imprescindível a partir das demonstrações desta. A cada oportunidade que surge, o indivíduo tem que demonstrar sua condição viril, estabelecendo assim o seu lugar social.

A partir do momento que o homem se faz participante do *ethos* viril, é alcançado, com isso, todos os benefícios referentes ao status. Estar de acordo com o padrão da sociedade é fazer parte de um grupo que não irá excluí-lo e, além disso, proverá os benefícios deste. Fazer parte do *ethos* viril significa, primeiramente, que o indivíduo adquiriu o posto de um “homem completo”, logo, ele carrega consigo todas as características que o conceito de virilidade carrega, tais como força, coragem e honra.

Esses modelos de masculinidade e virilidade até aqui apresentados podem ser facilmente definidos como construções sociais, porém, dentro desse processo, podemos inserir um reforço a estes moldes a partir da literatura. A representação de uma identidade masculina na literatura, por exemplo, embora de uma maneira geral, possa ser visualizada

através de parâmetros distintos, quando tratamos de uma literatura regionalista nordestina o padrão do “cabra macho” é visivelmente predominante.

Aderindo a esse pensamento, podemos elencar a literatura como também parte desse cenário de legitimação do modelo de identidade masculina ideal. Entretanto, tendo em vista as várias representações da masculinidade nas obras literárias, temos de estabelecer inicialmente a pluralidade desse conceito também dentro dessa perspectiva da literatura. O homem nordestino do século XX, exemplificativamente, não poderá ser analisado pelo mesmo molde do homem fora desse cenário, sendo do mesmo período ou não. Nesse caso, podemos apontar as características dos personagens nas obras literárias bases de nossas reflexões, principalmente em relação a Francisco<sup>19</sup>, que nunca poderá ser analisado pela mesma lente que discutimos outros personagens, tal como Romeu, de Shakespeare. Isto porque, ambos os personagens pertencem a contextos sociais e temporais distintos, logo, falamos de diferentes masculinidades. Para isso, Maria Izilda Sousa Matos (2001) afirma que:

Essa universalização impõe dificuldades de se trabalhar com a masculinidade, que varia de contexto para contexto, sendo, portanto, múltipla, apesar das permanências e hegemonias. Assim, sobrevêm a preocupação em desfazer noções abstratas de “homem” enquanto identidade única, a-histórica e essencialista, para pensar a masculinidade como diversidade no bojo da historicidade de suas inter-relações, rastreando-a como múltipla, mutante e diferenciada no plano das configurações de práticas, prescrições, representações e subjetivações (MATOS, 2001, p.47).

Dessa forma, partindo das afirmações de Botton (2007), entender a masculinidade nunca é um processo isolado ou único, uma vez que “as masculinidades não podem ser estudadas nem entendidas por si só”. Quando partimos para a concepção de uma elaboração social que visa as construções dessas masculinidades, os fatores sociais e culturais devem ser levados em conta nesse processo de entendimento desse conceito. Isto é, existem várias outras “estruturas e instituições sociais” que “devem ser levadas em conta nos estudos masculinos, como: etnia, classe social, nacionalidade, geração, temporalidade, territorialidade”, dentre outros. Portanto, compreender gênero não deve permanecer apenas no gênero, “precisamos constantemente ir além do gênero” (BOTTON, 2007, p.117).

---

<sup>19</sup> Francisco é versão nordestina de Romeu, Suassuna o molda a partir de características similares a trajetória de Romeu, embora só de uma maneira superficial, já que as narrativas só se encontram nas partes trágicas. Além disso, são personagens de temporalidades e contextos sociais totalmente distintos.

Ir além do gênero em uma perspectiva que utiliza relações multidisciplinares da história com a literatura, por exemplo, significa utilizar a narrativa literária para enxergar todos esses aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e outros, para compreender que tipo de identidade masculina estamos tratando, bem como, que tipo de relações de gênero aquela sociedade apresenta. Como Botton afirma, esses fatores fazem “do campo de estudos masculinos um espaço fértil para abordagens históricas e interdisciplinares” (BOTTON, 2007, p.117).

A sociedade e a literatura estão compostas numa relação de influência mútua na qual as concepções sociais influenciam na obra, pois, segundo Antônio Candido, “os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo” (CANDIDO, 2006, p.40). O autor se propõe a investigar até que ponto essa influência ocorre de fato, chegando à conclusão de que,

O grau e a maneira por que influem estes três grupos de fatores variam conforme o aspecto considerado no processo artístico. Assim, os primeiros se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores; os segundos, na forma e conteúdo da obra; os terceiros, na sua fatura e transmissão. Eles marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio (CANDIDO, 2006, p.30).

Nessa ótica, a obra literária não surge do nada, ela parte de um sujeito, um autor, que está inserido na sociedade e que tem seu lugar nela. Portanto, assim como Michel Certeau (1982) declara o historiador como um produtor imparcial, pois parte de um lugar social, o literato também sofre as devidas influências.

Somando essa perspectiva de Candido quanto a relação história-literatura e as afirmações aqui já debatidas de Sandra Pesavento (2004), percebemos como a obra pode expressar não só a sociedade que está sendo posta no papel de maneira consciente, mas também a sociedade a qual o autor estava inserido. Ao escolher os temas, a forma de sua escrita, os meios pelo qual irá discutir essas temáticas, tudo isso são fatores que expressam o sociocultural ao qual pertence o autor.

## **2.2- O ensino de História e as relações de gênero: uma compreensão multidisciplinar com a Literatura.**

O conceito de gênero é elemento fundamental para discutirmos as desigualdades sociais. As questões do papel do homem e da mulher na sociedade são definidas através

dos campos que envolvem o gênero, principalmente voltados para a essa perspectiva biológica o qual propõe os corpos masculinos como sujeitos dominantes. Logo, entender o gênero como parte de uma construção social é relacionar também o discurso das diferenças biológicas nessa construção em torno das relações de gênero. Assim, as representações que a sociedade perpetua do homem e da mulher são também consequências dessas construções identitárias masculinas e femininas (LOURO, 1997, p.22).

Por esse viés, como discutido anteriormente, a partir das concepções de Fernando B. Botton (2007), as discussões sobre gênero não se fixam nela mesma, vão além. Compreender as relações de gênero é envolver todo um contexto sociocultural, político e econômico, portanto, ao tratarmos das identidades masculinas presentes nas obras e discutir o papel delas perante suas respectivas sociedades, podemos estabelecer um diálogo em torno de uma pluralidade de pensamentos.

Tendo em vista que ao discutir as questões sobre identidade e as relações de gênero, consideramos que é necessário também uma discussão sobre as possibilidades destes estudos perante as orientações curriculares, uma vez que a proposta principal é estabelecer tais debates nas aulas de História no Ensino Médio.

Ao tratarmos aqui de gênero, buscamos pôr em pauta problemáticas referentes ao masculino, embora em certos pontos seja inevitável falarmos do feminino. Tendo em vista a ampliação dos estudos de gênero dos quais se iniciaram as discussões também do universo masculino, analisamos esses modelos referentes ao masculino e suas representações.

Assim como já debatemos acerca dos conceitos de virilidade, masculinidade e identidade, gênero como conceito também faz parte do hall de construções sociais, tais como, o que é “ser masculino” e “ser mulher”, bem como o que consideram como “masculino” e “feminino” e seus papéis perante a sociedade. Em vista, disso, Guacira Lopes Louro, coloca que,

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori (LOURO, 1997, p.23).

Desse modo, ao discutirmos gênero temos de pensar que se ele parte de uma proposição social está sujeito a alterações de acordo com a perspectiva histórica, tanto por questões temporais quanto por mudanças sociais. Assim, analisar esses aspectos é ter em mente a pluralidade do conceito, bem como pôr em evidência os enfoques representativos do conceito. Como afirma Ana Júlia Poletto, “a construção de gênero e a sua representação são um processo em contínuo desenvolvimento” (POLETTTO, 2015, p.152). Então, as representações referentes ao que se constitui como feminino ou masculino sofrem alterações de acordo com os momentos históricos.

Com isso, partimos da discussão que compreender essas relações identitárias e de gênero nas obras literárias estudadas, embora sejam discussões que têm como base os séculos XIX e XX, em alguns elementos, não são contemporâneos ao leitor de agora, isto porque, tendo em vista os fatores dinâmicos das mudanças sociais, podemos encontrar mudanças, assim como também encontramos permanências. Isto significa que são partes do processo de compreensão histórica, sendo que, ao adotarmos tais debates podemos,

[...] tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais [...] (PINSKY, PINSKY, 2007, pp.23-24)

Nessa perspectiva, ao discutirmos sociedades que comportam um sistema patriarcal e falocêntrico, como o Nordeste dos séculos XIX e XX, nos permite voltar os olhares a tais questões culturais e sociais que estão distantes temporalmente, mas que ainda tem muitas permanências em nossa sociedade. Significa, então, compreender o presente a partir das referências do passado. Somado a isso, a BNCC em suas definições para o Ensino Médio propõe que,

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentais. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais-, abrindo-se criativamente para o novo (BRASIL, 2018<sup>a</sup>, p.463).

Por essa ótica, podemos relacionar as perspectivas da BNCC (2018a) e dos autores Pinsky e Pinsky (2007), ao estabelecermos a necessidade de refletir as problemáticas



sociais atuais a partir da visão histórica. Desse modo, podemos enxergar nas temáticas propostas nas obras literárias aqui estudadas, problemas e conceitos que permanecem na sociedade contemporânea.

Por oportuno, devemos colocar em questão uma abordagem realizada ainda pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em que apontava que esse processo já se fazia presente, visto que é o período de aprofundar as discussões feitas anteriormente, desse modo, os conceitos que foram introduzidos nos ciclos anteriores devem ganhar uma discussão mais detalhada nessa etapa. O objetivo desse aprofundamento é, segundo os parâmetros, um modo de contribuir para “a construção de laços de identidade e consolidação da formação da cidadania” (BRASIL, 1999, p.22).

Embora essa construção “laços de identidade” vá ser desenvolvida de modo inconsciente nos discentes, o debate sobre o próprio conceito de identidade em sala de aula se faz necessário, tendo em vista uma compreensão mais aprofundada do que compõe o “eu” e o “outro”.

Nessa via, quando analisamos o PCN voltado para a proposta de conteúdos com temáticas transversais para o Ensino Fundamental, por exemplo, este estabelece como proposição, trabalhar “as diferenças culturais étnicas, de idade, religião, costumes, gênero, sistemas econômicos e políticos”. Logo, tendo em vista que os estudantes do Ensino Médio, segundo as propostas curriculares, já terão sido apresentados a essas discussões, se torna ainda mais necessário debater tais temáticas, uma vez que nesse ciclo os alunos poderão perceber essas diferenças a partir de uma compreensão do conceito de identidade, além de entender a pluralidade desses conceitos (BRASIL, 1997, p.36).

A propósito, outro ponto do qual os PCNs propõem para aplicação em sala de aula ainda no Ensino Fundamental são “as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas” (BRASIL, 1997, p.36). Dessa forma, retomando essa discussão no Ensino Médio, trará o debate sobre como as relações de gênero compõem partes importantes na constituição social, que através dos papéis sociais que foram historicamente e socialmente constituídos, geram um fator de impacto na sociedade, tanto na atual quanto em passadas.

A partir da proposta multidisciplinar com a Literatura, essas temáticas podem ser abordadas de uma maneira mais didática, além de seguirem as orientações curriculares, pois elas propõem, em grande parte, metodologias que consideram diferentes práticas.

Desse modo, podemos ver na Literatura “uma modalidade privilegiada de discutir e equacionar as questões de gênero” (ZIZANI, CARVALHO, 2015, p.13). Isto é, a literatura age como um ponto-chave, uma vez que abre para novos pontos de vista ao debaterem tais esferas.

Pensando nesses papéis de gênero e no fato de que houve uma construção histórica neles, ao utilizarmos as obras literárias *Uma mulher vestida de sol* e *Sem lei nem rei*, fica evidente que tanto as organizações familiares, os papéis sociais, assim como os “tabus coletivos”, podem ser analisados e incorporados nas discussões sobre identidade e relações de gênero. Nas acepções de Salette dos Santos (2015), as obras literárias vão além do elemento recreativo, elas também trabalham com o fator da realidade social, ou seja, as críticas que podem estar presentes são fatores tão importantes quanto a simples leitura recreativa (SANTOS, 2015, p.35).

Nesse sentido, quando falamos sobre um homem nordestino é comum pensarmos em uma representação de um indivíduo viril, um “macho por natureza”, por assim dizer, o qual exerce uma função bem específica na sociedade, ele é o patriarca, o provedor principal da família e seu defensor moral. As questões que envolvem a honra familiar também não são distantes do nosso imaginário quando associamos ao Nordeste.

Por essa ótica, notamos que esses papéis sociais não foram estabelecidos por um acaso, visto que pensar nesses conceitos é relacioná-los a uma construção social. Esse pensamento é corroborado a partir de quando consideramos a natureza dinâmica da identidade, além de que ela parte de uma relação de poder. Por isso, a BNCC ao propor o combate a “estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença”, também estabelece uma relação com a identidade, sendo que compreender a identidade é também discutir a alteridade (BRASIL, 2018a, p.467).

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2014, p.97).

Além disso, a partir desta questão de identidade, as discussões sobre relações de gênero em sala de aula tornam-se viáveis, uma vez que o combate às discriminações de

qualquer tipo, incluindo gênero, são reiteradas pela Base Nacional. Nessa ótica, ao discutirmos a sociedade nordestina e suas concepções de masculinidade ideal, e também em menor grau o papel do feminino, debatemos, ainda, tanto as relações de identidade, sua formação e aplicação nessa sociedade, além das relações de poder, tudo isso num panorama que envolve as relações de gênero.

Por essa via, como discutir as relações de gênero teriam relevância no âmbito escolar, mais precisamente no ensino de História? Discutir gênero no cenário educacional é contribuir para um ensino democrático, diverso e inclusivo. Tendo as orientações curriculares como aporte, como PCN, DCN, LDB e BNCC, esse combate a estereótipos e discriminações de qualquer natureza, que são previstos nas orientações, nos dão mais um ponto de partida para debater essa temática em sala.

[...] é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p.21).

Frente a afirmativa acima, a autora nos leva a debater as questões de gênero não a partir de binarismos e propostas biológicas, pondo características tidas como ‘naturais’ a homens ou a mulheres. Tendo os fatores sociais e históricos como pontos-chaves na construção dos gêneros é iniciar discussões voltadas para a análise de discursos que fomentam o cenário de desigualdade de gênero.

Problematizar essa dicotomia posta sobre o conceito de gênero significa pensar nele como um fator dinâmico. Entender que esse pensamento de polos opostos – expressos através de concepções como forte/fraco, corajoso/covarde, homem/mulher – se dão por um binarismo criado socialmente. As adjetivações que compõem os gêneros e que os inclui nessa dicotomia são formados a partir de uma relação de poder, uma construção social. De acordo com Judith Butler (2021, p.26), “[...] o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo”. Sobre essa questão, Guacira Lopes Louro aponta que:

[...] é constante nas análises e na compreensão das sociedades um pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se

concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. [...] Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um (LOURO, 1997, pp.30-32).

Nessa ótica, ao partirmos da perspectiva de que “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”, e se as relações de poder influenciam diretamente nas relações de gênero, pois é o poder que “institucionaliza” o gênero, logo, são essas relações que irão definir as práticas pertinentes ao gênero (LOURO, 1997, p.41). Desse modo, busca-se identificar nas obras literárias essas relações de gênero, como elas são propostas, ou ainda, como são representadas. Assim, identificar e discutir as relações de gênero presentes em obras literárias faz parte do processo do entendimento tanto do conceito quanto dos seus elementos de construção social. Em outros termos, compreender os papéis e representações postas para os sujeitos masculino e feminino presente na obra, são elementos significativos de serem enxergados pelo viés histórico.

Tendo isso em vista, ao lançarmos o nosso olhar podemos definir o cenário das obras, *Uma mulher vestida de Sol* e *Sem lei nem rei*, como sociedades baseadas no falocentrismo. Contudo, entender as desigualdades causadas por essa definição fazem parte também da compreensão de como agem as relações de poder. Assim como o entendimento do que é a masculinidade, bem como noção de patriarcado, estrutura hierárquica e dominação. Desse modo, discutir tais proposições em sala constituirá como uma porta de entrada para várias outras possibilidades de debates.

Segundo Byung-Chu Han (2019), “quanto mais poderoso for o poder, mais *silenciosamente* ele atuará” (HAN, 2019, p.9-10). Pensando na representação do homem na literatura regional nordestina do século XX, essa poderá ser associada a uma forma poderosa de poder segundo os moldes de Han, isto porque, difunde-se um modelo padrão da masculinidade regional que firma todo um *ethos*.

Contudo, não devemos ser deterministas ao ponto de afirmar que somente a Literatura teve esse papel. Dentro desse processo de definição de uma identidade nordestina, que culminou conseqüentemente numa identidade masculina nordestina, houveram outros fatores que corroboraram para a produção desse *ethos* viril. Mas, ainda assim, a literatura teve seu papel enquanto reprodutora dessa perspectiva.

Se pensarmos nessas obras a partir dos autores, lembramos que esses indivíduos também possuíam seu lugar social, o qual era comum reproduzir moldes referentes aos indivíduos feminino e masculino. Por isso, quando partimos da concepção que o

historiador também pode desenvolver uma análise a partir da identificação do autor e período em que este produz a obra, é justamente por conta de tais perspectivas. O fato de Suassuna e Campos apresentarem personagens masculinos, próprios de um modelo viril, se somam ao pensamento da época e do molde de representação masculina que se tinha segundo o imaginário popular.

Sendo assim, pensando nessas representações masculinas nas obras literárias aqui analisadas, podemos estudá-las como reflexo das relações de poder, que por sua vez são marcas da construção social do período. De certo, compreender essas representações como construções sociais é abrir para possibilidades de pluralidade identitária. Com isso, perceber que esta representação viril não se enquadra como única, mas uma dentre várias, que é possivelmente o modelo padrão representativo (LOURO, 1997).

Embora tenhamos discutido sobre o aporte que os parâmetros curriculares propõem para as temáticas e metodologias propostas nas análises até aqui discutidas, devemos nos atentar para, em relação a BNCC, a existência de um apagamento quanto aos estudos sobre gênero. Identifica-se, dentro da Base Nacional, discussões sobre identidade, ainda que de forma rasa, os quais o docente consegue encaixar em uma abertura para os debates em sala.

Entretanto, quando falamos das relações de gênero, não se encontram propostas que dialoguem diretamente com essa temática, vista de forma superficial e podendo ser interpretada para diversas vertentes. Todavia, a competência EM13CHS502, por exemplo, é a que chega mais próximo de discutir essa temática, ela busca “analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas, etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais” (BRASIL, 2018<sup>a</sup>, p.577).

Desse modo, podemos propor que ao falar de desigualdades, é concebível referir-se também às desigualdades de gênero. Quando postos nas obras literárias aqui estudadas, os valores e as situações do cotidiano promovem diversas desigualdades, sendo então a problematização desses esquemas de padrões identitários pautados num modelo indicativo de masculinidade viril à vertente que se pode discutir e problematizar.

Contudo, enquanto a BNCC tem essas temáticas postas de maneira imprecisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais expressam de forma mais clara a proposição das temáticas relacionadas a gênero. O artigo 27 das Diretrizes para o Ensino Médio (BRASIL,2018b), define algumas propostas e temáticas que os projetos pedagógicos das

escolas devem abordar. Os incisos XIV e XV são pontos fundamentais para as possibilidades dos estudos de gênero, além disso, o inciso XIV propõe o “reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira”. Enquanto o XV revela a necessidade de uma “promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, gênero, identidade de gênero e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas”.

Com isso, a proposta de temáticas, como o estudo das relações de gênero, se faz não apenas necessária em nível social, mas também como marco legal. Isto porque as Diretrizes Curriculares são “normas legais obrigatórias, abrangentes, que orientam os planejamentos curriculares e auxiliam na organização das propostas pedagógicas” (DEZEMONE, 2019, p. 91). Assim, as articulações discutidas anteriormente pertencem a mais recente atualização das diretrizes para o Ensino Médio (2018b), o que compõe o elemento primordial nas discussões das possibilidades de tais abordagens em sala de aula.

Em visto disso, ao estabelecer um ambiente democrático que discuta temáticas que visem a valorização da diversidade e da diferença se faz como ponto primordial no ensino brasileiro. Sob essa perspectiva, a proposta de trabalhar uma prática multidisciplinar que relaciona a História e a Literatura é uma prática que, pautada na dinamicidade e na pluralidade dos saberes, busca desenvolver no estudante uma consciência cidadã tal qual as orientações curriculares colocam como objetivo. Assim, a abertura do docente para o uso e possibilidades de tal metodologia pode ser realizado através de estudos e confluências com as necessidades do ambiente escolar.

Além disso, pensando na viabilidade da utilização tanto da metodologia quanto da temática em sala de aula, o(a) professor(a) pode se apropriar das resoluções estabelecidas pela Lei 13.415/2017, a qual em seu artigo 4º que altera o artigo 36 da Lei 9.394/1996, declara que,

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2017)

Nesse ponto, estão inseridas as ciências humanas e sociais aplicadas, dessa forma, pensando nos itinerários formativos, também denominados de disciplinas eletivas, o estudo das relações de gênero, através de uma prática multidisciplinar da História com a

Literatura, pode ser aplicado em convergência com os desígnios legais. Os itinerários formativos, inseridos nas novas propostas curriculares para o ensino médio brasileiro, podem ser o espaço que o(a) professor(a) encontre para articular discussões que estão postas em um plano secundário na BNCC. Dessa forma, as chamadas disciplinas eletivas, se configuram como um campo promissor quanto as possibilidades de abertura de metodologias e temáticas plurais em sala de aula, sendo a multidisciplinaridade voltada para a relação História-Literatura.

Desse modo, ao trabalharmos de maneira multidisciplinar objetiva-se estabelecer, dentro da análise dessas obras literárias, um “olhar de gênero”. Isto é, levar os estudantes a perceberem “como o masculino e o feminino têm sido e ainda são representados e, a partir disso, como as sociedades se organizam com base nessas representações” (PINSKY, 2020, p.29). Assim sendo, a metodologia proposta auxilia o(a) professor(a) a estabelecer uma forma de adotar tal perspectiva do “olhar de gênero”, de modo que esteja de acordo com as orientações curriculares, mas também com as necessidades das realidades locais dos estudantes.

### **2.3: A representação masculina na literatura nordestina do século XX: uma análise das obras *Uma mulher vestida de sol*, de Ariano Suassuna e *Sem lei nem rei*, de Maximiano Campos<sup>20</sup>**

Diante das nossas discussões realizadas até o momento, tratamos de buscar inserir uma perspectiva multidisciplinar que, utilizando-se de obras literárias a partir de um olhar histórico, seja possível discutir temáticas como identidade, relações de gênero e relações de poder, sendo estas voltadas para o espaço educacional. Contudo, ao tratarmos de tais questões, tendo em vista que iremos falar de obras específicas que tem como espacialidade o Nordeste brasileiro<sup>21</sup>, e ambas de um período de produção próximo uma da outra, devemos lidar inicialmente com o que entendemos por Nordeste e principalmente do que entendemos por nordestino.

---

<sup>20</sup> Durante essa discussão, daremos uma breve introdução das análises literárias e contexto que serão abordados durante o material didático produzido. Decidimos dar esse enfoque referente as análises literárias de uma forma mais densa na cartilha, tendo em vista os objetivos deste material. Desse modo, aqui, faremos uma contextualização dos aspectos que são representados nas obras literárias estudadas e de que forma podemos relacionar com as relações de gênero.

<sup>21</sup> De acordo com as análises de Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011), o Nordeste criado por Ariano Suassuna é voltado para o universo sertanejo sendo este composto de aspectos encantados. Além disso “tanto o trabalho teatral como o literário de Ariano Suassuna também se voltam para a construção do Nordeste como um espaço tradicional” (ALBUQUERQUE JÚNIOR 2011, p.99)

[...] o Nordeste será gestado em práticas que já cartografavam lentamente o espaço regional como: 1) *o combate a seca*; 2) *o combate violento ao messianismo e ao cangaço*; 3) *os conchavos políticos das elites políticas para manutenção de privilégios* etc. Mas o Nordeste também surge de uma série de práticas discursivas que vão afirmando uma sensibilidade e produzindo um conjunto de saberes de marcado caráter regional (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2011, p.88).

Nesse caso, ao fazermos as análises das obras *Uma mulher vestida de sol* e *Sem lei nem rei*, iremos discutir em ambos os casos sobre a representação da figura masculina. Com isso, será necessário estabelecermos qual o panorama do Nordeste, principalmente nessa transição de século XIX para século XX, já que esta motiva a perpetuação dessa representação de virilidade nas obras literárias regionais.

O fim do século XIX foi um período de grandes agitações e algumas mudanças no cenário nacional, junto com o fim do período monárquico o Brasil enfrentou algumas mudanças de ordem política, social e econômica. Com isso, algumas relações sociais foram conseqüentemente sofrendo suas devidas alterações e acompanhando o cenário de mudanças.

Nesse meio, temos uma sociedade que preza por um modelo ainda voltado para as bases monárquicas e escravistas, que tendo a percepção que a mudança é também de ordem social e que irão perder uma série de privilégios, começam a clamar pela restituição da tradição patriarcal. Esse patriarcalismo<sup>22</sup>, que foi tão defendido por Freyre a partir de um conceito voltado para a família patriarcal e com enfoque na submissão feminina, é proposto por Durval Muniz, como um conceito do qual Freyre “não pretende apenas descrever um modelo de família ou a forma de relação entre gêneros, ele tem a pretensão de descrever toda uma ordem social” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.129). Isto significa que o patriarcalismo que Freyre defendia vai além de um conceito, ele define a ordem social pretendida por grupos que necessitavam manter sua esfera de poder.

Esse discurso da necessidade de ser uma sociedade patriarcal, surge como uma forma de reação ao aparecimento de uma sociedade dita “emasculada”, que seria a sociedade republicana moderna. Logo, este patriarcalismo é uma tentativa de resgatar as tradições de uma sociedade viril e dominante, voltada para as características agrárias. Além disso, tal discurso tradicionalista define o patriarcado como “o tempo dos homens”,

---

<sup>22</sup> A pesquisadora Heleieth Saffioti explana o conceito de patriarcado a partir de uma relação múltipla, uma vez que ela define que existem diferentes formas de patriarcado, a depender da sociedade e temporalidade, contudo, ainda assim, as bases de dominação e subordinação permanecem. Dessa forma, “(...) definindo-se patriarcado como um pacto masculino para garantir a opressão de mulheres. As relações hierárquicas entre os homens, assim como a solidariedade entre eles existente, capacitam a categoria constituída por homens a estabelecer e a manter o controle sobre as mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p.11).



se opondo totalmente à ideia do poder nas mãos femininas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.135)

Com isso, surge durante o início do século XX um movimento criado pela elite agrária regional que buscava manter esses valores patriarcais, uma vez que se ater a eles era ir em direção aos valores viris, ao mesmo modelo de sociedade que prosperava durante a monarquia, enquanto a República significava para este grupo um universo feminino onde ocorria uma “desvirilização”.

Era preciso militar em favor da preservação ou se não pela constituição de um tipo regional capaz de resgatar essas tradições de virilidade, coragem e valentia, que as novas elites urbanas pareciam não ser capazes de afirmar, sob pena de cada vez mais nos subordinarmos, nos passivizarmos nos efeminarmos. Este macho seria o nordestino (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.136).

Assim, o que antes se configurava como um discurso tradicionalista virou um movimento que buscava estabelecer as bases de uma identidade nordestina. Isto porque, nesse mesmo período estava sendo formada a região Nordeste oficialmente. Deste modo, o Nordeste, como uma região, vai surgir no início do século XX e com ele surge também o nordestino.

Dessa forma, quem seria caracterizado como nordestino? Quais eram as particularidades deste indivíduo regional? O que o diferenciava do homem das demais regiões? Esse foi o momento ideal para criar-se um modelo de identidade masculina baseado em características viris ligados ao indivíduo nordestino.

O Movimento Regionalista Tradicionalista, do qual eram participantes a elite agrária de Pernambuco e regiões próximas, vai montando o modelo ideal de nordestino. Por perceberem uma crescente influência política e econômica do “Sul” do país, principalmente da região de São Paulo, que crescia com a produção de café, esse movimento mais do que ter interesses culturais e sociais, tinha pretensões políticas e econômicas. E defender a identidade regional era um dos pontos para fortalecer a região que perdia sua influência com o declínio da produção de algodão e açúcar (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, pp.139-140).

Esse declínio é perceptível nas obras literárias referentes a esse período. Torna-se comum a visão da região de São Paulo, como um cenário de grande desenvolvimento do qual o morador da região Nordeste poderá encontrar grandes oportunidades e uma perspectiva melhor de futuro. Ao mesmo tempo, as representações da elite agrária

nordestina são tomadas por camadas de decadência em que se foca em um passado de glória e um presente de crise.

É importante enfatizar que o Movimento Regionalista passou então a discutir quais seriam as características ideais nordestinas. Além disso, essa definição do “eu sou nordestino” foi desenvolvida com base em um sentimento de alteridade do homem moderno urbano. Segundo Pedro Vilarinho Castelo Branco (2005), na transição do século XIX para o XX vai surgindo um novo modelo de masculinidade, “caracterizados pela polidez e refinamento, proporcionados pelas novas condições de subjetivação masculina ligadas à vida urbana e ao processo de escolarização” (CASTELO BRANCO, 2005, p.118). Esse modelo de homem moderno passa a fazer um contraponto ao tipo de masculinidade rústica. Sendo assim, “tratam-se de homens que, quando comparados aos seus contemporâneos sertanejos, apresentam-se amolecidos e desfribados, até mesmo com modos femininos” (CASTELO BRANCO, 2005, p.122).

Nota-se que essas características de homem moderno criam um contraponto ideal para estabelecer uma masculinidade nordestina ligada a elementos “não femininos”, ou seja, nessa concepção tradicionalista, o urbano/moderno torna-se sinônimo de feminilidade, enquanto o rural é o espaço masculino. Com isso, a produção literária ao tentar reproduzir esse homem nordestino tem como cenário mais utilizado o sertão, pois este é o local onde os “cabra macho” estão localizados.

O nordestino será inventado, será definido por seus traços físicos e psicológicos, em grande media, pela produção cultural e artística vinculada a este movimento. Nos anos 30, com a publicação das obras clássicas da sociologia nacional de Gilberto Freyre, e de toda uma produção artística, literária e ensaística sob sua inspiração e patrocínio, a figura do nordestino se afirmará definitivamente como um tipo regional brasileiro (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.146).

Com isso, essa produção literária de caráter regional que se inicia no início do século XX, vai demonstrando seus frutos com o passar do tempo. Um exemplo disso se configura nos livros aqui estudados, criados por Maximiano Campos e Ariano Suassuna, que foram publicados por volta de 1968 e 1947 respectivamente, portanto, podemos perceber como as influências dessa criação identitária também está, ainda que minimamente, presente. Em ambas as narrativas é possível perceber a presença de uma representação masculina voltada para esses ideais de virilidade.

Por essa ótica, a obra de Campos é ainda mais enfática na reprodução do cabra macho, os personagens principais atendem esse exemplo de homem que não aceita

desaforo, que se vinga e que tem na violência um dos pontos para a defesa de sua honra. Esse é o caso do personagem Lamparina, que ao ser traído por sua esposa acaba por assassiná-la, assim como ao amante, e como resultado final, para não sofrer a pena da lei do Estado, foge e entra no bando de Antônio Braúna.

(...) Matara quem nunca quisera ofender, assassinara a mulher. Antes aquela morte fosse vingança também dos seus companheiros. Mas tinha sido apenas sua, particular, carregada de arrependimentos. (...)

Pensava como seria esse tal de Antônio Braúna. Diziam que já fora um homem pacífico. Ia ver se ao lado dele pegava o costume do rifle; era o jeito de livra-se da cadeia. (...)

Viu novamente diante dos olhos todo o quadro que tentara afastar: a sua mulher morta, as filhas chorando debruçadas sobre o corpo da mãe. Depois, quando matara o vigia do senhor de engenho. A ira do homem dono de terras e honras, que o perseguia com a polícia e a fidelidade da classe às perseguições.

-Mas o que poderia ter feito? – perguntava a si próprio em voz baixa (CAMPOS, 1990, p.8-9).

No produto educacional, este trecho aparece com o objetivo de discutir esses elementos de violência ligados ao *ethos* viril nordestino, além de dialogar sobre a violência contra a mulher nessa sociedade e os tipos diferentes de cangaço, sendo, nesse caso, a introdução do conceito de Cangaço Refúgio.

Em relação a obra escrita por Suassuna, a narrativa apresenta os personagens homens, com o mesmo perfil, apresentando-os com esse padrão viril, que tem apreço por sua honra, embora tenha certos personagens que apresentam um comportamento mais calmo e não enxergam a violência como ponto de partida para suas decisões, este seria apenas um último recurso para caso seja necessário o mantimento de sua honra pessoal ou familiar.

Notamos, que as representações mais comuns nas obras literárias regionais vão ao encontro a esse padrão criado pelo Movimento Regionalista, ou seja, existem alguns elementos ligados à identidade regional que são comuns nessas narrativas. Ao falarmos da forma como o nordestino é representado nessas obras, existem alguns “tipos” que são comumente presentes. Percebe-se, desse modo, que o homem nordestino nas produções literárias é quase sempre ligado à figura do vaqueiro, coronel, cangaceiro, brejeiro, jagunço, dentre outros tipos, sendo estes todos ligados a esse cenário rústico. A identidade nordestina vai se firmando nesses grupos como tipicamente nordestinos, e a literatura vai abraçando esses aspectos, além de também ajudar na propagação e sedimentação destes como elementos da identidade nordestina.

Um exemplo desse reforço se encontra na representação estabelecida na peça escrita por Ariano Suassuna, além de estar em um período de produção próximo à quando essas discussões sobre formação regional aconteciam, apresenta diversas características que reforçam a ideia do homem viril honrado.

Nesse sentido, podemos identificar que as características do autor/literário/ lugar de origem se estabelecem na obra, é o caso por exemplo de Ariano, que nasceu em 1927, onde hoje é denominado por João Pessoa e tinha apenas vinte anos quando escreveu sua primeira peça, que foi *Uma mulher vestida de sol*. Assim, Suassuna vai crescer num cenário em que o Nordeste já existe enquanto região, mas que ainda busca se consolidar, muito embora ele não faça parte do início dessas discussões, sua produção é muito importante para perceber características do inconsciente da época quanto a reprodução de um típico nordestino.

Em vista dessa questão, Sandra Pesavento (2004, p.83) considera que ao buscarmos defender o contexto social, econômico e político em que vivia o autor, também é importante para o historiador, uma vez que “(...) a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época”, perceber como essas discussões levantadas algumas décadas antes do nascimento de Ariano Suassuna influenciaram em sua obra.

Os personagens desta peça, por exemplo, assim como algumas identificações do cenário nordestino por parte dos personagens, retratam a maneira como o autor pensava o Nordeste e seu povo. Esta está carregada de aspectos que dão uma identificação tipicamente nordestina, seja por parte da representação dos personagens, da constituição do cenário, ou mesmo das temáticas como violência, seca e cangaço- traços que encontraremos em outras diversas obras regionais.

Vale destacar que a peça *Uma mulher vestida de sol*, escrita inicialmente em 1947, vai ganhar sua versão final apenas dez anos depois, pois, segundo o autor, “não me agradando completamente a forma primitiva, reescrevi-a” (SUASSUNA, 2018, p.21). A obra é composta por três atos e se passa no cenário do sertão nordestino. Ela tem por temática o conflito por terras, as rixas entre famílias- o que gerava ciclos de violências-, a estrutura de uma família patriarcal, a honra pessoal e familiar, sendo que esta era fator de gatilho para as disputas, violência e vários outros elementos trágicos na obra. O cenário do alto sertão retratado por Suassuna nesta obra é composto,

[...] com suas cabras, cacimbas, serrotes, rifles, punhais, a ubiquidade das pedras e a dicotomia entre cangaço e volante (ambos citados uma

única vez), bem como a presença constante, no estado conflituoso no qual ocorre a ação, da cabroeira, dos jagunços, sem faltar uma figura próxima à do beato itinerante [...] (BUENO, 2018, p.9).

Todavia, o perfil dos personagens dessa obra vai ao encontro aos tipos nordestinos que durante o início do século XX buscava se consolidar como um tipo regional. Assim, houve uma definição da identidade nordestina a partir de características de “tipos” já estabelecidos da região, como o praieiro, brejeiro e sertanejo e pouco tempo depois outras figuras foram sendo somadas a essas, como o cangaceiro, o coronel, o vaqueiro, o beato, o jagunço, o matuto, o retirante e o caboclo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.152). Estes foram dando forma ao que se constituía por figura tipicamente nordestina e no cenário literário compunham os perfis dos personagens desta região.

Na trama escrita por Suassuna, o autor insere alguns desses tipos comuns de perfis, como por exemplo, a figura dos jagunços (Martim, Caetano, Gavião e Manuel), os retirantes (Inácio, Joana e Neco) e o beato (Cícero). Neste, também temos a presença dos senhores de terras Antônio Rodrigues e Joaquim Maranhão, que não tinham a titulação de coronel, mas expressam um poder local similar.

Essas representações passam a ser comuns nas obras literárias regionais, elas vão, ao longo do século XX, se consolidando como a forma de identificar o indivíduo nordestino. Como é o caso, do escritor pernambucano Maximiano Campos, que em sua obra escrita em 1965 e publicada somente em 1968 pela *Editora O Cruzeiro*, também retrata seus personagens principais a partir dessas definições de tipos (BEZERRA, 1990, p.5). Em *Sem lei nem rei*, nós temos uns dos tipos mais comuns de representação, que são o coronel e o cangaceiro. Estas duas identificações vão se firmando como definições importantes quanto ao perfil do nordestino na literatura.

Acrescente-se, ainda, que as duas obras contêm os elementos comuns às obras regionais do século XX, isto é, a descrição de homens tipicamente nordestinos e um cenário devastado pela seca e/ou pela violência. Esses aspectos compõem uma narrativa que vai fortalecendo a representação de um homem nordestino viril, sendo que dentro dessa observa-se que as práticas exercidas por eles são partes de ações que buscam reafirmar esse lugar social. E para o caso de homens que sofrem uma ofensa, como é o caso de Antônio Braúna, personagem principal de *Sem lei nem rei*, a estes cabe recuperar sua honra através da vingança. Isto, porque “no sertão quem não se vinga está moralmente morto” (BARROSO Apud NARBER, 2003, p.31).

Essa concepção de defesa de sua posição como homem de verdade, vai se firmando na literatura através desses fatores ligados à bravura, coragem e honra. Desse modo, a Literatura vai se tornando um espelho da identidade nordestina ideal que estava sendo criada pelas discussões das elites regionais do período.

No caso de *Sem lei nem rei*, Antônio Braúna, o personagem principal, é um homem comum, que após ter sofrido uma ofensa pela figura de poder do cenário local, o coronel da Barra, sai em busca de vingança. Braúna ao fazer isso, busca diretamente o restabelecimento de sua posição como homem honrado e para atingir seu objetivo, opta pela entrada no Cangaço.

Onde nós chegar a terra vai ser nossa, nem que seja sepultura. Antes embaixo dela e coberto de vergonha, do que em cima da bicha e desgraçado na moral. Vi meu pai morrer de fome. Vi meu irmão morrer como cachorro, e ainda carrego um tapa na cara. Uma via é pouco para tão graúda vingança. (...) O coração que estoure no peito, mas não renego o meu sangue. Se o meu correr também o dos desafetos (CAMPOS, 1990, p.20-21).

Essa fala de Braúna demonstra como a honra masculina era importante nessa sociedade. Além disso, a representação desses moldes era comumente presente nas obras literárias, o que reforçava o imaginário popular. O homem, para recuperar sua honra e consequentemente sua virilidade, deveria tentar com todas as suas forças através da vingança, nem que para isso morresse no processo. Ao que se tornava um ciclo constante de lei de Talião, onde sempre alguém deveria se vingar.

Braúna e alguns outros de seu bando entraram para o banditismo com o objetivo de se vingar. Essa motivação torna-se muito comum quando se pensa na representação das motivações para a entrada no Cangaço. Contudo, de acordo com Frederico Pernambucano de Mello, existiam vários tipos de Cangaço, logo, as justificativas para a entrada desses indivíduos no banditismo eram diversas.

Diversos foram os fatores que condicionaram a adoção do viver pelas armas em cada modalidade, como diversa se mostraria sempre a medida da conduta no respeito a certos valores, no comedimento das ações e na própria violência empregada. São em número de três essas formas básicas: o cangaço-meio de vida; o cangaço de vingança e o cangaço-refúgio (...) (MELLO, 2011, p.89).

Nessa perspectiva, o cangaço de vingança é o que vai ganhando mais popularidade para representação literária. Uma das figuras históricas que encabeçam esse tipo de representação e assim se consolida no imaginário popular é Lampião. Embora historiadores do cangaceiro, como Frederico Pernambucano de Mello (2018), já tenha

questionado essa representação, visto que Lampião não consolidou a vingança e partiu então para o cangaço como meio de vida. Ainda assim, tendo por base a vingança, Lampião estabelece um parâmetro que o exime de algumas de suas ações violentas<sup>23</sup>, já que ele tinha um objetivo válido de acordo com a moral sertaneja, isto é, a recuperação de sua honra que foi perdida com a morte de membros da sua família.

Ainda que por lei fosse proibido matar, o código moral sertanejo exigia que a ofensa fosse paga através do sangue de seu desafeto, só assim o homem poderia recuperar sua posição no *ethos* viril. Todavia, também é possível perceber, segundo as obras literárias, uma representação dos nordestinos a partir da consciência da existência da lei do Estado, por exemplo, na obra de Suassuna ele chega a citar através da fala do Juiz que,

Aqui é o sertão, um tabuleiro de serra do sertão. O sol de fogo de dia e o frio da noite, pedras, bodes, cabras e lagartos, com o Sol por cima e a terra parda embaixo. Mas nem por isso os homens que aqui vivem estão subtraídos ao poder da lei (SUASSUNA, 2018, p.29).

Posterior a essa fala, o personagem do Delegado reforça esse pensamento ao afirmar: “[...] avisa que qualquer um dos dois que transgredir a lei que proíbe matar os outros, sofrerá o castigo merecido [...]” (SUASSUNA, 2018, p.29). Segundo o código penal de 1890, era crime matar outra pessoa, contudo, percebe-se que entre seguir a lei do Estado e seguir as leis do *ethos* viril, esta última se configurava como um aspecto mais importante. Tendo em vista que estar fora desse grupo era perder seu status de virilidade e, sem isso, não seria mais um “homem de verdade”.

Em *Sem lei nem rei*, homens do bando de Braúna ao relatar os motivos pelos quais estão na vida fora da lei, esclarecem que “estou nessa vida mode malfeito de mulher. Tive que encomendar ela e o freguês”; outro já diz que matou “o administrador de um engenho em Goiania. O juiz me deu trinta anos de prisão. Consegui escapular” (CAMPOS, 1990, p.19). No primeiro caso, o homem tendo restaurado sua honra a partir da morte de sua esposa e do seu amante, coube ao sujeito partir para o Cangaço como forma de refúgio. O segundo relato também incorpora a entrada no cangaço como refúgio, embora não especifique os motivos que o levaram a cometer o crime.

Desse modo, essa prática de refúgio era também bastante comum, além disso, o homem não precisava entrar no Cangaço para efetuar sua vingança, em algumas ocasiões,

---

<sup>23</sup> Lampião pratica o que Frederico Pernambucano de Mello denomina de escudo ético. Neste cenário, “o bandido utiliza para construir uma imagem social que vigore em seu favor. Isto é, o escudo tinha o propósito de preservar sua imagem perante a sociedade, colocando seu modo de vida no cangaço como fator ligado puramente a vingança e, portanto, sendo passageiro.” (SILVA, 2021, p.98)

como as descritas pelos personagens de Campos, a vingança era realizada primeiro e depois o banditismo tornava-se um modo de escapar da justiça do Estado, ou mesmo da vingança dos familiares atingidos pelas mortes causadas por esses homens.

Através de tais representações percebe-se que o *ethos* viril nordestino é composto por características que convergem a perspectiva das *performances* de Judith Butler. Para autora, as performances são resultadas de atos, atuações e gestos que são expressos pelo indivíduo que são fabricados socialmente, além de serem “sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2021, p.235).

O homem nordestino, para se encaixar nesse padrão viril, que somente um “homem de verdade” poderia ser incluído, tinha que expressar através de performance as adjetivações ligadas à virilidade. O apreço pelas demonstrações físicas de força, tal qual os atos de violência, se apresentam como uma das principais características da *performance* que o homem viril nordestino deve apresentar. Desde o seu portar-se até as formas de agir passam pela necessidade baseada no código viril que deve ser seguido para afirmar sua posição no *ethos* viril.

Os personagens masculinos viris de ambas as obras literárias aqui estudadas, apresentam em sua constituição essa performatividade ao manterem ações que são voltadas para o *ethos viril*. Além disso, a performance é aplicada repetidamente, só através disso haverá uma prova da macheza do indivíduo. Isto é, a legitimação de sua condição viril só é conquistada a partir da expressão dessa performance, que segundo Butler, é regulada socialmente e de maneira repetida.

As obras de Campos e Suassuna revelam aspectos do universo sociocultural nordestino, principalmente no que tange às representações da masculinidade nordestina viril, que ao ser analisadas através de um olhar histórico, nos auxilia na percepção de temáticas como a construção da identidade nordestina, as relações de gênero, relações de poder, dentre outras. Tal perspectiva aqui utilizada vai em convergência com a análise multidisciplinar, que ao utilizar a literatura como fonte histórica, busca demonstrar aspectos que ficam de fora dos documentos oficiais do Estado. O Nordeste, assim como o conceito de masculinidade, deve ser visto a partir de elementos plurais, para tanto, estudá-lo a partir dessa abordagem multidisciplinar, permite uma amplitude e novos olhares para entender esse cenário e seus habitantes.



## **CAPÍTULO 3: CARTILHA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.**

### **3.1 A multidisciplinaridade no produto educacional: a relação entre a pesquisa e o produto educacional.**

A partir das discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores, tais como os debates sobre o uso de obras literárias como fontes possíveis para o ensino de História e as relações de gênero como temáticas viáveis dentro dessa prática, o presente capítulo se dedica à pensar na relação das propostas teóricas, realizadas até o momento, com o material didático produzido.

Primeiramente, é significativo o debate sobre a relação estabelecida entre a pesquisa realizada e o material pedagógico final. Pensando nessa relação, voltamo-nos para os aspectos que fazem da cartilha produzida uma continuação das discussões feitas ao longo desta dissertação. Tendo em vista que o produto educacional aqui produzido tem o objetivo de ser o mais didático para o seu público-alvo, existem algumas discussões mais aprofundadas que não cabem nele, portanto, estas foram realizadas em um campo separado, sendo este, a dissertação.

Contudo, é importante estabelecer que as discussões realizadas na cartilha não são incompletas, estas apenas gozam de uma linguagem diferente da utilizada dentro da pesquisa, uma vez que o objetivo do material é ser o mais didático possível, para que, ao final, o entendimento da proposta seja mais claro, mesmo para aqueles que não dispõem de conhecimentos prévios sobre as temáticas tratadas.

Considerando o que foi proposto durante esta pesquisa, em que o uso da multidisciplinaridade deve ser prática principal, ao olharmos para o produto, é possível perceber essa prática em sua constituição principal. Em outras palavras, a multidisciplinaridade se apresenta através das abordagens que podem ser feitas, assim como as dinâmicas e debates propostos. Todavia, para deixar o mais claro possível para o (a) professor (a) que a prática multidisciplinar é a que está sendo utilizada, foram inseridos alguns pontos para evidenciar estes aspectos.

Para destacarmos a prática dentro do produto educacional foi proposto o primeiro capítulo do produto, intitulado de “A concepção multidisciplinar da História e Literatura”. Esse capítulo inicia-se com um diálogo em quadrinhos para debater sobre o uso da multidisciplinaridade em sala de aula, especificamente nas aulas de História. Este diálogo se passa em um ambiente escolar e estão presentes duas professoras, uma delas precisa

realizar uma aula nas turmas de Ensino Médio com a temática de relações de gênero, porém, não sabe como aplicar o tema de forma didática. Sendo assim, a segunda personagem do quadrinho sugere, como estratégia metodológica, a perspectiva multidisciplinar e, em seguida, detalha para a sua colega de profissão as possibilidades perante à orientações curriculares.

Tendo em vista que esse recurso dos quadrinhos foi pensado para ser atrativo e didático tanto quanto possível, esse primeiro diálogo é curto e apresenta as informações de uma forma mais geral. Desse modo, o (a) professor (a) que terá esse material em mãos, ficará ciente das informações básicas para prosseguir seu trabalho. Ainda assim, após essas breves explicações, ainda nesse primeiro capítulo, está presente um texto com explicações mais densas e referenciadas sobre as discussões realizadas no quadrinho, seção esta nomeada de “Ampliando o debate”. Ademais, a linguagem aplicada para esse texto parte de um diálogo entre a escritora da cartilha e o (a) professor (a) que está com o material em mãos, de modo que torne a leitura agradável.

Esta articulação explicativa sobre o que seria a multidisciplinaridade, e posteriormente, no segundo quadrinho, sobre as relações de gênero, fazem parte de uma constituição importante dentro do produto, tendo em vista que, embora os diálogos teóricos sobre tal prática tenham sido realizados dentro do texto de dissertação, ambos os materiais, dissertação e produto, podem não chegar ao (a) leitor (a) de forma conjunta. Dessa forma, pensar em uma continuidade das propostas teóricas dentro do material didático, mas alternando a linguagem para se adequar aos objetivos pensados, é fundamental.

Uma vez desenvolvida a pesquisa em seu âmbito teórico, a possibilidade de se afastar do material didático produzido é mais fácil do que se aparenta. Por se tratarem de duas linguagens diferentes, é necessário fazer algumas adequações, sendo assim, enquanto a pesquisa se volta para os aspectos teóricos e se aprofundando neles, o produto educacional, por sua vez, irá propor aplicações práticas para as discussões realizadas durante a pesquisa.

Pensando nisso, ao refletirmos sobre essa problemática, buscou-se aproximar as propostas teóricas da pesquisa com o material didático produzido de uma maneira compreensível. As discussões são as mesmas em ambas, as propostas não se afastam da multidisciplinaridade enquanto prática, propondo as obras literárias “*Uma mulher vestida de sol*” e “*Sem lei nem rei*” como ponto de partida, além dos estudos sobre as temáticas de gênero. Os aspectos em que o texto e o produto se diferenciam não se apresentam

através das discussões, mas sim na linguagem utilizada. Dessa forma, podemos considerar que produto e pesquisa mantém um diálogo próximo e se adequam aos objetivos propostos pela pesquisadora.

### 3.2 Produto educacional: uso, manuseio e caminhos possíveis.

Esta cartilha didático-pedagógica foi pensada a partir da problemática de se articular a prática multidisciplinar, isto é, a partir do uso de obras literárias (aqui em específico as obras *Uma mulher vestida de sol* e *Sem lei nem rei*) nas aulas de História, fazendo uma ligação com as temáticas de gênero como uma possibilidade e discutindo sobre tais temáticas. Pensando nisso, buscou-se estruturar um produto que apresentasse uma sequência que fizesse sentido tanto em uma organização teórica quanto pensando nas práticas metodológicas, isto é, dando ao (a) leitor (a) a sensação de continuidade e complemento entre os pensamentos propostos no material. Para isso, organizamos o produto em três etapas diferentes. Estas, estão definidas da seguinte forma:

Figura 1- sumário do produto educacional



SUMÁRIO	
Apresentação	6
Seções didáticas	8
Roteiro de temas	10
<b>Capítulo 1: A Concepção Multidisciplinar da História e Literatura.</b>	<b>12</b>
Ampliando o debate!	13
Ampliando o debate!	17
Fique por dentro dos conceitos	23
<b>Capítulo 2: Uma Mulher Vestida de Sol: A Obra Literária e as Possibilidades de Ensino de História na Sala de Aula.</b>	<b>36</b>
Resumo da Obra: Uma Mulher Vestida de Sol - Ariano Suassuna	37
Conheça o autor	38
Sobre a obra	39
Ações didáticas: História e Literatura na Sala de Aula	40
<b>Capítulo 3: Sem Lei Nem Rei: Outras Páginas Didáticas da Literatura na Sala de Aula.</b>	<b>90</b>
Resumo da Obra: Sem Lei Nem Rei - Maximiano Campos	91
Conheça o autor	92
Sobre a obra	93
Ações didáticas: História e Literatura na Sala de Aula	94
Continue praticando	143
Referências	161

Figura da autora (2022)

A primeira etapa, de cunho mais introdutório, foi estruturada para fornecer, na medida do possível, explicações teóricas acerca das práticas e temáticas que serão abordadas ao longo do material. Além disso, nesse primeiro momento, nos propomos a estabelecer um diálogo com o (a) leitor (a) o mais simples e didático possível, de modo que possamos articular que este é um produto acessível, pontuando quais serão seus objetivos, discussões e público-alvo do mesmo.

Assim, após a “apresentação” desta cartilha, apresentamos as “seções didáticas”, que visam pontuar um passo a passo que pode ser seguido pelo(a) professor (a) que deseja utilizar este produto. Assim, pensando no campo das seções didáticas, organizou-se a possível aplicação deste produto pensando da seguinte forma:

*Ao trabalhar essa perspectiva multidisciplinar, dialogando com as obras Uma mulher vestida de sol e Sem lei nem rei com as perspectivas de gênero e identidade, buscamos seguir um roteiro para aplicação em sala de aula.*

*Primeiramente, sugerimos a proposta de leitura das obras em um período de um a dois bimestres. Caso o professor encontre dificuldades quanto ao tempo o mesmo pode ampliar ou reduzir o mesmo a depender de sua realidade escolar. Sugerimos que as leituras podem ser realizadas de dois modos, coletivo ou individual, no modelo coletivo poderão ser feitos blocos de leitura do qual cada estudante será responsável pela leitura em voz alta de um trecho, e no modelo individual, será disponibilizado um período para os estudantes realizarem a leitura silenciosa e reflexiva. O modelo escolhido irá depender dos fatores ligados ao ambiente escolar de cada um.*

*Também é possível a utilização apenas de trechos específicos, porém, para utilização dessa forma é necessário haver uma profunda contextualização da obra para que os alunos possam compreendê-la de forma integral. Desse modo, o/a professor/a poderá pontuar uma ou mais das temáticas presentes no roteiro de temas. Essa proposição é estimulada só para casos em que não haja a disponibilidade de tempo para aplicação de forma integral, visto que, a leitura das obras também faz parte de uma importante etapa na apreciação dos alunos pela leitura de obras regionais.*

*Em seguida, incentivamos o debate sobre o entendimento dos/as estudantes acerca dos trechos e das proposições de temáticas aqui inseridas. Ao final do debate, o/a professor/a pode utilizar das sugestões de atividades para complementação das discussões. Ressaltamos a possibilidade da expansão das atividades para a aplicação de pesquisas, debates temáticos em sala, encenações, e outras proposições que o professor venha a realizar.*

*Por fim, sugerimos um apanhado geral da obra e do entendimento dos/as estudantes quanto a temática de gênero. Para isso, promova uma composição textual ou debate temático voltado para as discussões realizadas anteriormente em classe.*

Este “roteiro” não é imutável, o mesmo pode sofrer alterações a depender da necessidade e viabilidade de cada professor (a). Ainda assim, tais sugestões tem o objetivo

de promover um ponto de partida, pensando na possibilidade de o (a) professor (a) não ter conhecimento prévio sobre a aplicação de obras literárias nas aulas de História, ou mesmo do uso das temáticas de gênero. Por isso, pensou-se nesse passo a passo, que pode ser entendido como um guia ao (a) educador (a).

O “roteiro de temas”, antes dos capítulos 2 e 3, se apresenta apenas como uma forma de “consulta”. Em outras palavras, os temas serão colocados como possibilidades de discussão ao longo do material, assim, o (a) professor (a) consegue estudar o material e verificar se os temas apresentados se adequam ao que ele (a) precisa no momento. Dessa forma, elencou-se quarenta e cinco temas, com alguns tendo subtemas, que estarão presentes nas análises de trechos posteriores.

Dando sequência ao material, iniciamos o capítulo 1 intitulado de “A concepção multidisciplinar da História e Literatura”. Ele foi organizado pensando nos aspectos conceituais que seriam trabalhados ao longo das análises das obras literárias. Assim, como pontuado anteriormente, primeiramente inserimos as discussões sobre o conceito de multidisciplinaridade, já pensando nas obras literárias *Sem lei nem rei* e *Uma mulher vestida de sol* como sendo as fontes a serem utilizadas e, posteriormente, inserimos as discussões sobre gênero a partir dessa prática.

Seguindo nesse parâmetro, a organização dessas discussões, em uma primeira abordagem voltada para um diálogo em quadrinhos, foi pensando justamente para facilitar o entendimento do que seria a prática multidisciplinar e como utilizar as temáticas de gênero a partir delas.

Os quadrinhos, por necessitarem de uma linguagem mais simples e apresentarem apoios visuais, foram escolhidos para serem o ponto de partida nessas discussões que, para alguns, podem ser mais complexas e, portanto, de difícil compreensão. Somente após os quadrinhos que seguimos para discussões mais aprofundadas, mas ainda assim, em uma linguagem mais simples, pensando ainda em um processo de compreensão facilitado.

A última etapa deste primeiro capítulo, ainda nesse aspecto introdutório, se propõe a discutir brevemente sobre conceitos que serão bastante presentes no restante da cartilha. O “fique por dentro dos conceitos” discute sobre Nordeste, Cangaço, Volantes, Identidade, Identidade Nordestina, Masculinidade/Virilidade, Ethos viril, Honra, Ciclo de violência/Vingança e, por fim, Escudo ético. Definir estes conceitos não é tarefa fácil<sup>24</sup>,

---

<sup>24</sup> Não se configurou como intenção fazer a definição desses conceitos. Estes, foram articulados a partir de definições já existentes e pertencentes a outros (a) autores (as). Nos coube então organizar tais pensamentos e expor de uma maneira breve.

por vezes um conceito apresenta mais de uma perspectiva, contudo, tentamos, a partir de uma articulação com outros autores, propor, em bases sucintas, o que seria cada um. Além disso, buscou-se também inserir em um segmento de “saiba mais” com leituras complementares, de modo que aos (as) leitores (as) do pudessem ter acesso rápido e fácil destes conceitos de forma mais aprofundada.

Para os capítulos 2 e 3, se pretendeu realizar a análise de ambas as obras literárias aqui pesquisadas, assim, o segundo capítulo se trata da obra *Uma mulher vestida de sol* e o terceiro capítulo se trata de *Sem lei nem rei*. Ambos foram construídos pensando na parte prática do produto, isto é, tendo em vista que abordamos aqui discussões de temáticas relacionadas a gênero nas aulas de História, tendo como fonte obras literárias, nestes capítulos dispomos trechos das obras e as formas como podem ser trabalhadas.

Dito isso, os capítulos se organizam seguindo o seguinte modelo, no início de cada um dos capítulos há uma breve biografia do autor, o contexto em qual criou a obra e um resumo da obra. Esses aspectos foram pensados tendo em vista a importância de saber estes elementos quando analisamos uma obra literária. Somente após essa contextualização seguimos para a análise dos trechos. Em suma, no geral, os capítulos são divididos em trecho, contexto da obra, BNCC, temas que podem ser trabalhados, gerando o debate, é hora de praticar: sugestões de atividades.

#### *Trecho e contexto da obra*

Nesta etapa, destacamos o trecho retirado diretamente da obra, em forma de citação direta e com suas devidas paginações. As obras passaram por leitura e releituras, de modo que os trechos escolhidos fazem parte de uma curadoria da própria pesquisadora, tendo em vista aspectos que considerou pertinentes para serem tratados. Também há a possibilidade de o(a) professor (a) que utilizará este material, escolha, dentre esses trechos, apenas alguns ou mesmo que adicione outros.

O “contexto da obra” foi desenvolvido para lembrar o (a) professor (a) em que ponto da narrativa aquele trecho se encontra. Para não ficar trechos soltos dentro de uma proposta extensa, organizou-se esse breve contexto para pontuar ao (a) professor (a) sobre qual momento da obra estamos dialogando.

#### *BNCC*

Em conformidade com a necessidade de pontuar o produto com orientações curriculares, destacamos a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, salientando as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas a partir dos trechos analisados. Em consonância com a etapa educacional ao qual se trabalha, as competências e habilidades aqui direcionadas são retiradas das propostas para o Ensino Médio.

Além disso, as competências e habilidades foram escolhidas com base não apenas dos trechos trabalhados, mas principalmente dos debates a serem dialogados em sala. Dessa forma, as próximas seções são fundamentais, mostrando os temas, os debates e as avaliações.

#### *Temas que podem ser trabalhados*

Estes temas aparecem inicialmente no produto na seção “roteiro de temas” dos quais o (a) professor (a) irá, de forma ampla, visualizar todos os temas que podem ser trabalhados a partir dessas duas obras. Nessa etapa, os mesmos temas aparecem, porém, de forma direcionada, em outras palavras, apenas as temáticas que surgem com o trecho analisado.

#### *Gerando o debate e É hora de praticar: sugestão de atividades*

Ao organizarmos essa etapa de debate, buscamos estruturar o passo a passo para que seja possível o (a) professor (a), ter um ponto de partida para as discussões que poderiam ser feitas a partir do trecho analisado. Contudo, não é nossa intenção formar um “roteiro” fixo, isto é, as discussões propostas são sugestões, que podem ser acrescentadas, reduzidas ou modificadas.

Após a realização dos debates e como forma de resolução dos diálogos estabelecidos, o (a) professor (a) será direcionado a aplicar atividades que podem ser realizadas tanto de forma escrita quanto oral, a escolha vai depender das condições dispostas. Estas sugestões são de cunho mais conceitual e envolvem diretamente as discussões de partes dos trechos analisados. As mesmas não são as únicas sugestões de atividades que aparecerão nessa cartilha didático-pedagógica, mas esta seção se define pela sua característica mais próxima e que envolve do (a) aluno (a) uma discussão direta (oral ou escrita) sobre as temáticas propostas.

#### *QR codes, mapas, glossários e informativos.*

Pensando na construção a partir de aspectos didáticos deste material, inserimos alguns componentes extras, para auxiliar o professor na compreensão de alguns elementos. Os *Qr Codes* foram produzidos a partir de links de sites que direcionam para materiais complementares das discussões, como por exemplo, leis ou tutoriais do *Youtube*. Estes foram escolhidos por sua forma mais simples de operar, visto que, tanto no formato impresso quanto no formato online, torna-se acessível a visualização do material.

Para alguns trechos, que se referem à localidades dentro do contexto nordestino, utilizou-se mapas para dar o entendimento, ainda que de forma básica, dos aspectos geográficos, principalmente referente à distância. É o caso do mapa inserido no primeiro capítulo, que simula a distância do município de Vertentes até Juazeiro. Salientamos que esse mapa, criado pelo *Google Maps*, foi posto para dar um panorama geral da distância percorrida, mas deixamos o alerta para considerar que o mesmo não configura o real caminho percorrido pelos personagens. Ademais, não buscamos, e deixamos isso claro no produto, realizar profundas discussões sobre questões geográficas nordestinas. Assim, os mapas inseridos foram pensados para apresentar o cenário da região, isto é, oferecer o apoio visual às localidades e, em alguns casos características, que estão sendo citadas.

Os glossários são componentes adicionais dos trechos para explicitar algumas palavras, de cunho regional, inseridas nos fragmentos textuais. Tais palavras, e também expressões, por serem relacionadas diretamente ao Nordeste, podem não ser de conhecimento de todos (as), assim, definir de forma curta e simples em formato de glossário, foi articulado para facilitar o entendimento do trecho trabalhado.

Os informativos apresentados no material didático são direcionamentos para a seção “Continue praticando”, logo, organizamos estas a partir da personagem, já apresentada nos quadrinhos, para especificar que há dinâmicas extras referentes às temáticas trabalhadas naquele trecho, apresentando as páginas em que se encontram. Destacou-se esse informativo dar visibilidade e estabelecer como mais um ponto importante dentro do produto.

### *Continue praticando*

A seção que encerra este material didático corresponde a processos avaliativos em formatos dinâmicos. Isto é, são oito propostas de práticas desenvolvidas, como júri



simulado, bingo de história, mural de fotos, entrevista, produção de jornal, produção de paródias e um jogo criado pela pesquisadora intitulado “descrevendo”.

Estas dinâmicas são definidas a partir das temáticas discutidas durante todo o produto, porém, embora se constituem como sugestões de atividades, a estruturação dessas práticas é diferente das sugestões anteriores, aqui, busca-se apresentar como um processo que avalie o conjunto de competências e habilidades adquiridas a partir dessas práticas dinâmicas. Ademais, o propósito desta seção é ser organizada com ações que não se formassem, em um sentido mais amplo, em atividades tradicionais, como por exemplo a pesquisa a ser escrita no caderno ou a resposta de questionários sem maiores problematizações.

### **3.3. Impressões sobre material didático: uma breve análise.**

No mês de fevereiro de 2023, realizamos, com 5 professores de História, uma breve apresentação do material didático produzido. Os (As) professores (as) foram reunidos, de maneira presencial, no laboratório de História da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL no Campus de Imperatriz.

Os (As) professores (as) que participaram desse momento estão em sala, nas redes privadas e pública de Imperatriz, e se disponibilizaram para participar da apresentação do produto e para responder um questionário ao final. Neste encontro, iniciamos com a explicação das motivações da pesquisadora na produção do produto e incluímos uma explanação sobre o projeto de forma geral.

A apresentação foi feita de forma linear, isto é, apresentando o produto desde o seu título, explicando os elementos gráficos e relatando a motivação das escolhas quanto à ordem de composição do material. Após uma explicação detalhada da cartilha, foi solicitado aos (as) professores (as) que respondessem um questionário online. Este questionário tem por objetivo nos apresentar um panorama geral da recepção da cartilha, ainda que de forma micro, bem como dos aspectos que envolvem sua composição.

O questionário conta com 8 perguntas, nas quais buscamos visualizar quais as possibilidades de aplicação desta cartilha no cenário escolar. A primeira pergunta indaga aos (as) professores (as) se eles já utilizaram textos literários nas aulas de História. Para esta, todos (as) responderam que sim, contudo, temos a consciência de que, por se tratar de um questionário aplicado de forma micro, este resultado não necessariamente

corresponde à realidade de Imperatriz e de outras localidades, isso vale também para as demais perguntas.

Outra pergunta que julgamos pertinente foi em relação à estética do produto e, para esta, todos (as) as respostas foram positivas. Segundo os (as) professores (as), a cartilha é “visualmente agradável” e “dinâmica” além de considerarem que “a estética é fundamental na mensagem que a obra transmite”. A estética, incluindo fontes, cores e elementos gráficos, deste produto, foi pensada para que houvesse uma agradabilidade na leitura e que atuasse de forma facilitadora no entendimento, logo, a partir do questionário e das reações frente à apresentação do produto, percebemos que, neste ponto, o objetivo foi alcançado.

Em relação à utilização da cartilha em sala de aula, quando perguntados se consideram o material pertinente na utilização nas aulas de História, todos (as) responderam que sim, mas quando indagados se a realidade escolar deles (as) permite que haja debates sobre as questões de gênero nas aulas de História, 20% responderam que não, 20% talvez e 60% sim.

De maneira geral, percebemos que o produto agradou visualmente, além de ter uma boa receptividade quanto às propostas de atividades. Outro ponto que trouxe respostas positivas foi em relação ao uso da prática multidisciplinar, principalmente por serem obras de literatura regional nordestina, uma vez que estas são pouco abordadas.

Contudo, percebemos um receio em alguns professores (as) em relação às discussões sobre as questões de gênero nas aulas. Isto porque sua realidade escolar não é favorável para tais discussões. Desse modo, embora considerem o material pertinente e viável para sua prática didática, por outro lado, o espaço em que estão inseridos (as) não permite tais discussões. Isto porque, eles (as) não possuem uma abertura, principalmente pela coordenação escolar para a entrada de discussões destas temáticas na escola. Vivemos em um cenário em que debates que envolvam temáticas de gênero são preteridas, além disso, tendo em vista os fatores aqui relatados, torna-se uma barreira difícil de transpor, ainda que seja desejo do(a) professor (a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das articulações envolvendo ensino, questões de gênero e literatura, buscou-se compreender aspectos da representação da sociedade nordestina em duas obras literárias regionais, a partir de um modelo de sociedade falocêntrica voltada para um ideal viril masculino. Ao discutir aspectos da pluralidade e dinamicidade de conceitos como identidade e até mesmo masculinidade e virilidade, entende-se que a sociedade nordestina do século XX é formada a partir de padrões que são formados e aceitos por um grupo que denominam o modelo a ser seguido pelos sujeitos.

Nesse sentido, o *ethos* viril faz parte do modelo de ser homem, isto é, como o indivíduo masculino está inserido no contexto de sociedade de modo que apresenta as virtudes viris necessárias para fazer parte dela. Discute-se então, como o homem torna-se prisioneiro dessa representação dominante, uma vez que existe uma necessidade constante do homem de demonstrar fazer parte desse *ethos*, de modo que apresente as características esperadas que o identifiquem como “homem de verdade”, tornando o indivíduo também fruto de uma construção social. Logo, além de haver uma construção em torno da dominação masculina perante as mulheres, existe também a representação dominante, onde o homem tem de apresentar virtudes como coragem física, moral e honra, também fazendo parte de uma construção de dominação.

Dentro desse processo, para que o homem goze de todos os privilégios provenientes da representação da sua dominação, ele precisa cumprir com o seu dever de homem, ou seja, tem de constantemente afirmar sua posição masculina viril perante a sociedade. A honra seria então uma exigência dentro desse sistema de fardo da virilidade, faz parte de um ideal que todo homem precisa ter e manter.

O homem que não defende sua posição no *ethos* viril está suscetível a um status de fraqueza e covardia, sendo estes considerados elementos femininos. Logo, seria uma extrema humilhação ao homem adquirir, perante o restante da sociedade e perante outros homens, um status de feminização. Assim, o indivíduo, para não ser excluído do mundo dos homens, tem de manifestar atos que o qualifiquem como pertencente ao grupo masculino, tais atos são ligados geralmente à coragem e à força física, como matar, torturar ou violentar. Estes seriam parte desse processo de manutenção da dominação masculina e da construção do medo da exclusão da qualificação de viril. A virilidade, dentro dessa perspectiva, faz parte de uma construção em torno do medo do feminino, onde essa noção de virilidade é relacionada principalmente a elementos que vão contra

características femininas, sinônimos de fraqueza e, portanto, não pertencente ao “homem de verdade”.

Esses aspectos da identidade masculina nordestina, que como já se discutiu nos capítulos anteriores, foram intencionalmente criados por um Movimento Regionalista promovido pela elite agrária, transpassando para o âmbito literário. Esse modelo de homem viril, cabra macho de verdade, foi sendo posto na literatura para reforçar esse ideal e, assim, consolidar a figura do homem masculino viril. Por isso, ao analisarmos obras literárias regionais que compreendem esse período de início do século passado, é possível reconhecer alguns aspectos dessa tentativa de legitimação de uma identidade viril.

Compreender essa formação do *ethos* viril nordestino foi elemento fundamental para interligar as questões de gênero ao ensino de história. Tendo em vista que entender gênero deve ir além do gênero, assim como afirmado por Botton (2007), as obras literárias aqui estudadas dão esse suporte ao(a) professor(a) para compreender o panorama social, político, econômico do período, além dos próprios elementos ligados às relações de gênero da sociedade nordestina.

Haja vista a importância de estudar as relações de gênero em sala de aula, pensar a aplicação dessa temática a partir de uma perspectiva multidisciplinar, isto é, da utilização de obras literárias para com um olhar histórico de discussão do gênero, este método pode ser um importante aliado do(a) professor(a) para dialogar com seus alunos de uma maneira didática. Havendo as análises necessárias das orientações curriculares, entende-se que esta metodologia não se faz apenas presente, ela é incentivada. Quanto à temática relacionada a gênero, foram necessários olhares mais atentos para ampliar as propostas do currículo e encaixar, de fato, uma aplicação viável para a sala de aula.

Quanto à demonstração do produto, ainda que realizada de forma breve e com um grupo reduzido de professores (as), encontramos resultados satisfatórios no que concerne à possibilidade de aplicação da cartilha em sala de aula. Percebemos, através das falas dos (as) professores (as), que eles (as) têm interesse em usar a cartilha. Porém, as questões de gênero podem não ser bem recebidas no ambiente escolar ao qual pertencem.

Esta testagem foi inicialmente pensada para ocorrer em vários dias e em formato de minicurso ou algo que fornecesse uma instrumentalização mais ampla do material. Este objetivo teve de ser reformulado frente ao tempo que dispúnhamos para a produção e aplicação desta pesquisa e seu produto. Por isso, embora tenha ocorrido de forma reduzida, ainda buscamos fazer uma testagem da cartilha para ter uma noção de sua

viabilidade. Ainda é desejo da pesquisadora realizar uma instrumentalização deste material de forma mais detalhada e, em oportunidades futuras, isto será realizado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Durval Muniz de. **Nordestino: a invenção do ‘falo’- uma história do gênero masculino (1920-1940)**. São Paulo: Intermeios, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; LIMA, Aline Cristina Silva. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula**. Roteiro, Joaçaba, v.36, n.1, p.55-80, jan./jun., 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos**. In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BEZERRA, Jaci. **Prefácio: Três acordes de admiração para Maximiano Campos**. In: CAMPOS, Maximiano. Sem lei nem rei. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

BIET, Christian. **Confusão de gêneros e experiência teatral**. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História da virilidade: a invenção da virilidade, da antiguidade às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTTON, F.B. As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica. **Revista vernáculo**, n.19 e 20, 2007.

\_\_\_\_\_. Resenha de OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Cadernos de Clio, V.1, p.121-123, 2009.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógicas**. Urutáguia: Revista Acadêmica multidisciplinar. Maringá, UEM, n. 7, p. 1-11, ago./nov. 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 12 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)>. Acesso em: 25 jun. 2022.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ensino médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

BUENO, Alexei. **O trágico na obra dramática de Ariano Suassuna**. In: SUASSUNA, Ariano. Teatro completo de Ariano Suassuna: tragédias, volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos Annales (1929-1989)**. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 1992a.

\_\_\_\_\_, Peter. **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro**. IN: \_\_\_\_\_ (org.) A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992b.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

CAMPOS, Maximiano. **Sem lei nem rei**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. Editora Contexto. São Paulo, 2011.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. 9ª edição, Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2006.

CASTELO BRANCO, Pedro Vilarinho. **Famílias e escritas: a prática dos literatos e as relações familiares em Teresina nas primeiras décadas do século XX**. Tese (Doutorado em História)- UFPE. Teresina: UFPE, p.230, 2005.

DE CERTEAU, Michel. História, discurso e realidade. A operação historiográfica. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DEZEMONE, Marcus. **Diretrizes Curriculares**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de. (orgs.) Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: FGV, Editora, 2019.

DUMÉZIL, Bruno. **O universo bárbaro: mestiçagem e transformação da virilidade**. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História da virilidade: a invenção da virilidade, da antiguidade às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na Educação Básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010, p. 1-13.

FORTUNATO, Maria Lucinete; ANDRADE, Raquel Thomaz de. **Narração Histórica, Narração Literária: Uma Aproximação Possível**. *SÆCULUM - Revista De História*. João Pessoa, nº 20, p. 111-118, 2009.

- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- HAN, Byung-Chul. **O que é poder?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- HUNT, Lynn. Apresentação: história, cultura e texto. IN: *A nova História Cultural*. \_\_\_\_\_(org.). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- JENKINS, Keith. **A História repensada**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KARNAL, Leandro. **Introdução**. IN: *História na sala de aula: conceitos e práticas e propostas*. \_\_\_\_\_ (org.). 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KRAMER, Lloyd S. **Literatura, crítica e imaginação histórica: O desafio literário de Hayden White e Dominick LaCapra**. IN: *A nova história cultural*. HUNT, Lynn (org.). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- KRISTZMAN, Lawrence D. **A virilidade e seus “outros”**: a representação da masculinidade paradoxal. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História da virilidade: a invenção da virilidade, da antiguidade às Luzes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- LACAPRA, Dominick. **Rethinking Intellectual History: Texts, Contentxts, Language**. Cornell University Press, Nova York: Ithaca, 1983.
- LIMA, Aline C. da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de história: um diálogo possível**. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 128-150, jul./dez. 2013.
- LOBATO, Sidney. **Tempo, Narrativa e Orientação no Ensino de História**. IN: *Currículo e concepções da História ensinada*. LOBATO, Sidney; VASQUEZ, Eliane Leal; MARTINS, Carmentilla das Chagas (orgs.). Curitiba: CRV, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MATOS, Maria Izilda Santos de. Por uma História das Sensibilidades: Em Foco: A Masculinidade. *História Questões & Debates*, Curitiba, v. 34, 2001, pp. 45-63.
- MELLO, Frederico Pernambucano de. **Apagando o Lampião: vida e morte do rei do cangaço**. São Paulo: Global, 2018.
- \_\_\_\_\_, Frederico Pernambucano de. **Guerreiros do Sol: violência e banditismo no Nordeste do Brasil**. São Paulo: A Girafa, 2011.
- MENDES, Breno. **Ensino de história, historiografia e currículo de história**. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro, n. 18, pp108 -128, abr. 2020.
- NARBER, Gregg. **Entre a cruz e a espada: violência e misticismo no Brasil rural**. Editora Terceiro Nome, 2003.

NETO, José Alves de Freitas. **A transversalidade e a renovação do ensino de História.** IN: História na sala de aula: conceitos e práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVERIA, Nelci Aparecida Farias de; AMARAL, Maria do Carmo. **A disciplina de História no Ensino Fundamental.** Caderno Intersaberes - v. 7 n. 12 – pp. 19- 32, 2018.

PESAVENTO, S.J. **História & Literatura:** uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos [Em línea] Nuevos, Debates, 2006.

\_\_\_\_\_, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Gênero.** In: \_\_\_\_\_ (org.). Novos temas nas aulas de História. São Paulo: Contexto, 2020.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar:** por uma História prazerosa e consequente. IN: História na sala de aula: conceitos e práticas e propostas. KARNAL, Leandro (org.). São Paulo: Contexto, 2007.

POLLETO, Ana Júlia. **A vida íntima de todas nós:** Clarice Lispector e seus infantes. In: ZIZANI, Cecil; CARVALHO, Diógenes (orgs.). Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

ROCHA, Helenice A. B. Letramento(s) Histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de história. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol.13, n.2, jul.-dez., 2020.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SAFFIOTI, Heleith. **Gênero Patriarcado Violência.** 2.ed. —São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. **A trajetória da personagem Maria em Corda bamba, de Lygia Bojunga.** In: ZIZANI, Cecil; CARVALHO, Diógenes (orgs.). Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

SILVA, Iasmin M. A. da. **O ethos viril sertanejo a partir da defesa da honra no século XX.** In: COSTA, Moab César C.; SANTOS, Raimundo Lima dos. (orgs.). História e diálogos: uma perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Editora Pluralidades, 2021.

SILVA, Marcos. A necessidade da História na aprendizagem escolar. **IN: Ensino e pesquisa em história e humanidades nos institutos federais de educação, ciências e tecnologia:** desafios e perspectivas. FEIJÓ, Glauco Vaz e SILVA, Thiago de Faria (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro Da. **O Ensino Médio reformado:** perguntas e respostas, tensões e proposições. In: Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios e Perspectivas. FEIJÓ, Glauco Vaz e SILVA, Thiago de Faria (orgs.) – 1. ed. – Brasília: Ed. IFB, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: \_\_\_\_\_(org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



\_\_\_\_\_. **Apresentação.** IN: Currículo: teoria e história. GOODSON, Ivor. F. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SUASSUNA, Ariano. **Teatro completo de Ariano Suassuna:** tragédias, volume 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

THOMASSET, Claude. **O medieval, a orça e o sangue.** In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História da virilidade: a invenção da virilidade, da antiguidade às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. 4ª ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIGARELLO, Georges. **Introdução:** A virilidade, da Antiguidade à Modernidade. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. História da virilidade: a invenção da virilidade, da antiguidade às Luzes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WHITE, Hayden. Historical Pluralism. *Critical Inquiry*, v. 12, n. 3, p. 480-493, Spring 1986.

\_\_\_\_\_, Hayden. **The Content of the Form:** narrative discourse and historical representation. The John Hopkins University Press, 1992.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZIZANI, Cecil; CARVALHO, Diógenes. **Apresentação.** In: ZIZANI, Cecil; CARVALHO, Diógenes (orgs.). Estudos de gênero e literatura para crianças e jovens: um diálogo pertinente. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.