

Tempos sombrios entre nós: proposta de aula e de atividade para o ensino de História através da distopia

Dark times among us: proposal for a class and activity for the teaching of history through dystopia

Gabriel Henrique de Oliveira Furlanetto¹
Wilson de Oliveira Neto²

Resumo

A primeira metade do século XX se caracteriza por ser um dos períodos mais tenebrosos da História, pelo motivo de o Crash de 1929, a Primeira e Segunda Grande Guerra configurarem grandes decadências. Dado o grande sofrimento desse período, uma das consequências foi a ascensão do gênero literário de distopia, que se trata de inculcar no futuro o pessimismo humano. Por essa questão, esse artigo visa demonstrar, através de revisão bibliográfica, como as obras dessa literatura podem servir para o ensino de História através da temática referente aos sofrimentos da primeira metade do século XX, na proposição de uma aula temática para o Novo Ensino Médio e de uma atividade didática utilizando dois exemplos de obras literárias. Nesse assunto, será dissertado sobre o imaginário social do século XIX para que se possa compreender a grande ruptura de experiências europeias entre os oitocentistas e os novecentistas. As informações desse artigo, que foram possibilitadas através dos incentivos do Pibid e experiências de um bolsista, poderão servir para aulas e atividades avaliativas. Dessa forma, será observado como a distopia e a incorporação imaginativa dessa em sala de aula poderá colaborar para o aprendizado de História e para com a prática do criticismo.

Palavras-chave: distopia. ensino de História. imaginário social. século XIX. século XX. pibid.

Abstract

The first half of the twentieth century is characterized by being one of the most dark periods of history, for the reason for the 1929 Crash, the First and Second Large War configurate great decadences. Given the great suffering, one of the consequences was the rise of the literary genre of dystopia, which is about to inculcate in the future human pessimism. This article aims to demonstrate, through a bibliographic review, as the works of this literature can serve for the teaching of history through the theme related to the sufferings of the first half of the twentieth century, in the proposition of a thematic class for the New High School and of a didactic activity using two literary works. In this matter, it will be missed on the social imaginary of the nineteenth century so that the great rupture of European experiences between the eighthocentists and the ninetry can be understood.

¹ Acadêmico de Licenciatura em História da Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: gabriel28_oliveira@hotmail.com.

² Professor da Universidade da Região de Joinville (Univille). Possui doutorado em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade e graduação em História pela Universidade da Região de Joinville (Univille). E-mail: wilhist@gmail.com.

The information of this article, which were made possible through the incentives of the Pibid, may serve for evaluative classes and activities. It will be observed as the dystopia and the imaginative incorporation of this in the classroom can collaborate for history learning and the practice of criticism.

Keywords: dystopia. history teaching. social imaginary. 19th century. 20th century. pibid.

Introdução

A palavra distopia é derivada de duas palavras gregas: *dus* e *topos*. Juntas significam “lugar doente, ruim, defeituoso ou desfavorável” (CLAYES, 2017 *apud* TALONE, 2018, p. 370). A distopia enquanto literatura advenho da segunda metade do século XIX (TALONE, 2018) e, a partir daí, consistiu em atribuir ficcionalmente à contemporaneidade e ao futuro a existência de problemas sociais caracterizados por regimes antidemocráticos e/ou escassez de bens básicos de consumo. A sua insurgência enquanto literatura normalmente acompanhou críticas sociais relacionadas a específicos contextos do final do século XIX e século XX.

Quanto a esse último século, a sociedade europeia encontrou-se em algumas eventualidades que desgraçaram o cotidiano de muitas pessoas; são elas a Primeira (1914-1918) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e a queda da bolsa de Nova York em 1929. A partir daí o ocidente nunca mais foi o mesmo, pois ficou diante de desmedidos sofrimentos e pessimismos em relação ao futuro. Contudo, a Europa, no século anterior, esteve em um êxtase social pelo que a urbanização, industrialização e o cientificismo estavam fazendo pela sociedade. Em síntese, antes que a Europa conhecesse um de seus períodos mais sombrios (o século XX), passou por um dos seus períodos mais ostensivos (o século XIX).

Dada a ruptura entre um período e outro, a Europa ficou vazia em seus valores e crenças. O que ela tinha de fervor religioso boa parte se perdeu no Iluminismo; o que ela tinha de ímpeto ao cientificismo foi caducado no século XX; por fim, o que ela tinha de nacionalismo foi eticamente escancarado após a Segunda Guerra Mundial. Diante dessas circunstâncias, sobrou espaço somente para o pessimismo, fazendo com que naquela época houvesse a ascensão do gênero literário de distopia, que é seqüela dos traumas da sociedade do século XX.

Por esse debate, esse artigo – que foi desenvolvido a partir das experiências de estudo e ensino de um bolsista do Pibid – visa expor um modelo de aula de História, direcionado ao Ensino Médio (que se refere ao ensino sobre as rupturas do imaginário europeu entre o século XIX para o século XX), assim como uma proposta de atividade de ensino de História – que se baseia em utilizar obras literárias do gênero de distopia. Relativo a isso, o método de ensino de História pela literatura há de fazer com que alunos do Ensino Médio tenham consciência histórica através de obras fictícias. Dado o fato de que os livros foram redigidos por sujeitos enquanto produtos do seu próprio período

histórico, eles fornecem resquícios do imaginário da época, o que inclui o exercício crítico de seus escritores (GALLO, 2009). Nessa questão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz o seguinte:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento [...] capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas [...] deixados pelos indivíduos **carregam em si mesmos a experiência humana**, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BRASIL, 2018, p. 398, grifo nosso)

Como dito nesse documento oficial, registros dos mais variados tipos podem guardar e serem testemunhas de experiências na história, o que inclui as obras literárias, dado que alguns escritos distópicos manifestam alguns pesares vivenciados no século XX, como *1984* (de George Orwell), por exemplo, na qual o autor, observando os totalitarismos na Alemanha Nazista e do governo stalinista, compõe tal escrito.

Além do mais, com o advento do Novo Ensino Médio³, o ensino de História deverá ser ministrado em interdisciplinaridade com outras áreas de estudos sobre humanidades – como a Sociologia e a Geografia. Quanto a proposta de aula nesse artigo, as dissertações aqui apresentadas dialogam com essas duas áreas, considerando que, na área da Geografia, os recortes exibidos confluem especialmente no continente europeu. Nessas discussões, as aulas e os materiais didáticos que hão de ser feitos na base das considerações aqui expostas terão que possuir os seguintes tópicos: cientificismo, urbanização, industrialização e imaginário social do século XIX; ruptura sócio-histórica entre os séculos XIX e XX; literatura e História; e a distopia enquanto representação do pessimismo europeu (e estadunidense) do século XX.

Na aceitação desses assuntos, a competência da BNCC objetivada (que será cumprida parcialmente nessa proposta) é a primeira, que é “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos” (BRASIL, 2018, p. 570). Esse próprio documento normativo explica essa competência ao citar a necessidade de “operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas”. (BRASIL, 2018, p. 571)

Aprofundando essas considerações, e falando primeiramente sobre o século XIX,

³ O Novo Ensino Médio é um modelo educacional promulgado pela Lei Nº 13.415 (de 16 de fevereiro de 2017), que altera os modos de aplicação dessa etapa da educação básica (seja pública ou privada). Os principais objetivos por trás dessa lei são: construção, por meio do protagonismo do aluno, de um “projeto de vida”; centralização dos referenciais curriculares; e ampliação da carga horária educacional de 2.400 para 3.000 horas, além de ter a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como documento normativo.

vai ser importante conhecer esse tópico para compreender o que se passou no imaginário social dessa época antes de adentrar nas ocorrências (e rupturas) do século XX, tendo a sociedade novecentista apresentado negligência às heranças culturais dos séculos anteriores. Consecutivamente, serão debatidas as conceituações em torno de “imaginário social”, para se pensar as crenças e representações da sociedade europeia do século XIX. Logo após, será dissertado sobre a insurgência dos três grandes (e terríveis) acontecimentos citados do século XX. Por último, será comentado diminutamente sobre a relação entre História e literatura, natureza da ascensão do gênero de distopia, dois exemplos de obras desse caráter e uma proposta de atividade de ensino de História – que consiste em criar uma atividade escolar em que o aluno deverá redigir um texto que mescle o universo literário de uma obra distópica com os sofrimentos sociais da primeira metade do século XX (isto é, a Primeira e Grande Guerra e o Crash de 1929).

Assim sendo, esse artigo científico servirá para três funções diferentes. A primeira é ser um material instrucional para professores e estagiários do Ensino Básico, para que, na utilização das informações desse artigo, possam criar aulas e produzir conteúdos didáticos – o que inclui o uso das ilustrações e excertos abordados – que integrem os conceitos de imaginário social e ruptura histórica. A segunda é ser esboço de uma proposta de atividade de ensino de História (respaldada cientificamente através de revisão bibliográfica), que pode ser plenamente desenvolvida a partir de pesquisas científicas de mestrado (em Ensino de História, por exemplo) ou, até mesmo, doutorado. O terceiro é ser incentivo para bolsistas de Iniciação à Docência em História, para que possam estar inspirados e, perto da conclusão de seus projetos de ensino, criem também as suas particulares propostas de aulas e atividades de ensino de História. Por consequência, será observado como a distopia é um aspecto das experiências e perspectivas do século XX, suas implicações literárias e seu uso em sala de aula.

Expectativas sociais à ciência moderna: contextos e consequências

No final do século XVIII e durante o século XIX, expectativas sobre o futuro eram vigentes na sociedade europeia. Tecnologia, industrialização e urbanização foram bases para que essas expectativas pudessem ser alimentadas, visto que elas demonstravam um enorme desenvolvimento da capacidade humana em criar seus bens materiais, aprimorar as questões políticas e estabelecer a ciência como vetor social e mental (HOBSBAWM, 2016). Discorrendo sobre isso, a ciência e a industrialização deixaram certezas quanto ao desenvolvimento perpétuo do homem (HOBSBAWM, 2016). Fossem socialistas ou liberais, essa crença, mesma não sendo unânime, atribuiu ao futuro a capacidade intrínseca de aprimorar a sociedade.

Tendo isso em vista, o período por volta da era das revoluções (1789-1848), além de proporcionar novas diretrizes para a ciência, herdou as concepções metodológicas desde

a época da revolução científica (HOBSBAWM, 2016). Novos panoramas para a matemática, química e ciências sociais foram as inovações trazidas nesse período (HOBSBAWM, 2016), e instituições, bibliografias e pesquisadores foram levantados para fazer jus a todo esse âmbito (HOBSBAWM, 2016). Desse modo, a sociedade da época foi cercada pelo impulso que os estudos científicos estavam recebendo:

Seus expoentes acreditavam firmemente (e com razão) que a história humana era um avanço mais que um retrocesso ou um movimento oscilante ao redor de certo nível. Podiam observar que o conhecimento científico e o controle técnico do homem sobre a natureza aumentavam diariamente. Acreditavam que a sociedade humana e o homem individualmente podiam ser aperfeiçoados pela mesma aplicação da razão, e que estavam destinados a seu aperfeiçoamento na História. Com isto concordavam os liberais burgueses e os revolucionários socialistas proletários. (HOBSBAWM, 2016, p. 364).

Nesse aspecto, o desenvolvimento científico caracterizou ser revolucionário junto das frutificações da Revolução Francesa e da Revolução Industrial (HOBSBAWM, 2016), sendo todos eles os principais configuradores da contemporaneidade, visto que a própria conceituação de História Contemporânea enfatiza essas revoluções. Há de se constatar, também, que as revoluções citadas e o pensamento modernista do século XIX herdaram a euforia do cientificismo e a veneração à modernidade do Iluminismo (século XVIII).

Além disso, a industrialização, como já comentada, foi uma das realidades que proporcionou um imaginário sobre o desenvolvimento moderno do ser humano, e tudo isso estava incluído na nova era socioeconômica entregue pelo capitalismo, visto que esse sistema confluiu pela modernização e industrialização vigentes nesse período:

O século XIX foi palco de uma nova sociedade — a capitalista — em que seus atores viram ruir suas crenças, ideologias e tradições em favor de um tipo de vida que se organizava, construindo um novo tecido social, no qual o homem partilhava ao mesmo tempo um ambiente inovador que prometia poder, euforia, crescimento e transformação [...]. (MATTOS, 2009, p. 98).

Ora, o capitalismo causou uma enorme ruptura histórica. Contribuiu para o alargamento de uma mentalidade social ainda mais secularizada, modernista e cientificista. Levou as pessoas que se encontravam inseridas nesse contexto de contemplação das urbes e de consumo industrial à um êxtase no imaginário, de tal forma que o mundo que agora conheciam era demasiadamente grande para ser explorado.

O tempo da cidade moderna era o da descontinuidade e do desencontro, o da velocidade do tráfego que modificava a rotina; o do indivíduo perdido no “espetáculo da modernidade”, que ressurgia consumido pelo “fetiche da mercadoria” (PESAVENTO, 1997). Como *flâneur*, o homem desconhecia essa nova cidade, mas precisava reintegrar-se para nela perder-se novamente, embriagado pelas madrugadas, guiado pela fantasmagoria do espaço, (re)aprendendo com seus becos e lugares, recuperando a sua identidade e reconhecendo-se na metrópole. (MATTOS, 2009, p. 98).

Considerando essas premissas, infere-se que a ruptura causada pela modernidade resultou em um tempo mais frenético, assim como um maior êxtase nos estilos de vida

(especificamente os urbanos). Os tempos anteriores tinham sido mais silenciosos, não que tivesse a ausência de festividades e entretenimento, mas que essas eram apenas eventuais extensões da vida rural. A vida urbana, pelo contrário, oferecia um cotidiano frenético.

Por esse sentido social e material (e considerando os impactos da modernização), tem-se que uma das maiores expressões da indústria da época foram, por exemplo, as linhas férreas e as suas locomotivas⁴, causadoras das principais rupturas socioeconômicas na sociedade oitocentista, mesmo que essas invenções sejam bem anteriores ao século em tópico. O historiador Eric Hobsbawm (2016, p. 270) disse que

[...] como meio para facilitar as viagens e os transportes, para unir a cidade ao campo, as regiões pobres às ricas, as ferrovias foram admiravelmente eficientes. O crescimento da população deveu muito a elas, pois o que em tempos pré-industriais o retardava não era tanto a alta taxa de mortalidade mas sim as catástrofes periódicas – frequentemente muito localizadas – de fome e escassez de alimentos. Se a fome se tornou menos ameaçadora no mundo ocidental neste período [...] foi primordialmente devido a essas melhorias no transporte [...].

Nessa situação, as ferrovias, além de estarem diretamente relacionadas com a eliminação da fome, também melhoraram a comunicação entre pessoas de localidades distantes (HOBSBAWM, 2016). Em suma, os trens foram símbolos da modernidade industrial, porque articularam diferentes zonas de atuação humana (meio rural e urbano). Em todas essas circunstâncias, o imaginário social foi abalado pelos impactos que as ferrovias causavam, pois aliaram a imponência da materialidade dos vagões à melhoria da qualidade de vida.

Porém, a industrialização, mesmo diante de tamanhos impactos, não atingiu boa parte da população ocidental (HOBSBAWM, 2016). Diante das premissas do liberalismo, que enfatizou o utilitarismo na sociedade, foi reconhecido que o sistema capitalista, imbuído na Revolução Industrial, não foi capaz de melhorar a qualidade de vida de uma boa parte da população (HOBSBAWM, 2016). Por essa questão, constata-se que os mais pobres não usufruíram plenamente das revoluções da época, sendo que, do mesmo modo, estivessem inseridos em um contexto social que preconizava o desenvolvimento humano frente ao desenvolvimento científico. À vista disso, houve uma contradição entre o discurso proferido e a realidade da classe trabalhadora.

[...] quanto mais a classe média crescia e florescia, drenando recursos para seu próprio sistema habitacional, escritórios, lojas de departamento [...] relativamente menos recursos eram dedicados aos bairros da classe operária, exceto nas formas mais gerais de despesas públicas – ruas, esgotos, iluminação e utilidades públicas. A única forma de empresa privada (incluindo construção) que se dirigia basicamente ao mercado de massa, exceção feita ao mercado e pequena loja, eram a taverna – que se transformou no elaborado *gin-palece* da Inglaterra das décadas de 1860 e 1870 – e sua cria, o teatro e o *music-hall*. Pois, na medida em que as pessoas se tornavam urbanizadas, as antigas tradições e

⁴“Nenhuma outra inovação da revolução industrial incendiou tanto a imaginação quanto a ferrovia, como testemunha o fato de ter sido o único produto da industrialização do século XIX totalmente absorvido pela imagística da poesia erudita e popular”. (HOBSBAWM, 2016, p. 83).

práticas, que elas haviam trazido do campo ou da cidade pré-industrial, tornavam-se irrelevantes ou impraticáveis. (HOBSBAWM, 1996, p. 296-297).

Nesse assunto, a classe média tinha um enorme contraste com a classe trabalhadora. A primeira tinha o potencial de contemplar o que a modernidade e a urbanização tanto representavam, enquanto a segunda apenas esteve perdendo as suas vivências tradicionais. Consequentemente, o “progresso” da urbanização resultou em perdas culturais e na enorme desigualdade social entre classes (HOBSBAWM, 1996).

Em todo esse contexto, o vigente pensamento cientificista – que não estava consideravelmente firme nas classes populares – ainda não entraria plenamente em crise, algo que surgiria somente no século XX, porque o imaginário do século XIX permaneceu focado nas desenvolvimentos científicos e industriais. Essa apuração serve como fato de que, portanto, as frustrações sociais em relação às condições de vida europeia não foram suficientemente abaladas para que houvesse um imaginário social grandemente abalado para com a ciência e os feitos humanos. Por esse motivo, será fundamental compreender a conceituação de imaginário social para visualizar historicamente um recorte da ruptura entre o século XIX e o século XX.

O conceito de imaginário e as perspectivas humanas no século XIX

O imaginário é o que se passa dentro do ser humano. Todas as interpretações, indagações, juízos e demais formulações são geradas interinamente pela imaginação humana. Nessa situação, tudo o que alguém consegue fazer, dizer e pensar é fruto do imaginário (FRYE, 2017). Nisso, se o imaginário tudo produz e tudo interpreta, cada perspectiva humana terá as suas características individuais, mas que, em suma, florescerão socialmente.

Observada a realidade do imaginário, é necessário conhecer o modo como ela funciona. Em síntese, há o real e o imaginado (PESAVENTO, 1995). O real é o que existe sem assimilação humana. O imaginado é a própria assimilação. Para exemplificar, quando uma simples árvore existe, ela é simplesmente o real. Não obstante, quando alguém se aproxima da árvore, percebe a sua presença e a assimila mentalmente, dentro do indivíduo será criada uma percepção em relação a esse “real”. Nesse tópico, sabe-se que “[...] imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho. Há uma *décalage* entre a concretude das condições objetivas e a representação que dela se faz.” (PESAVENTO, 1995, p. 15).

No entanto, as representações do real, apesar de serem subjetivas – enquanto posteriores ao real –, são também configuradoras do real/existente, pois, tratando-se de sociedade, as interpretações são tão presentes na realidade humana quanto o próprio “real material”.

Nesta articulação feita, a sociedade constrói a sua ordem simbólica, que, se por um lado não é o que se convencionou chamar de real (mas sim uma sua representação), por outro lado é também uma outra forma de existência da realidade histórica... Embora seja de natureza distinta daquilo que por hábito chamamos de real, é por seu turno um sistema de idéias-imagens que dá significado à realidade, participando, assim, da sua existência. Logo, o real é, ao mesmo tempo, concretude e representação. Nesta medida, a sociedade é instituída imaginariamente, uma vez que ela se expressa simbolicamente por um sistema de idéias-imagens que constituem a representação do real. (PESAVENTO, 1995, p. 16).

Melhor dizendo, o mundo não existe somente pelo aspecto material, uma vez que é formado também pelas interpretações. Posto isso, a objetividade (tangível/material) e a subjetividade (intangível/imaterial) são dois grupos formadores do mundo, desde que, em todo esse contexto, a presença humana possa marcar presença, sendo que é ela mesma que cria a subjetividade no mundo (FRYE, 2017). Consequentemente, aquilo que uma geração reproduz como imaginário, a próxima geração tende a adotar, na medida que essa mesma geração subsequente pode também causar rupturas entre o imaginário herdado e o imaginário iminente contemporâneo: o antigo e o novo contexto do imaginário social.

Ademais, se sociedades criam e herdam imaginários, então essa instância da vida humana deve ser considerada, por essa perspectiva, como universal em todas as culturas da história (SERBENA, 2003). Aliás, como já mencionado, se toda formulação mental provém do imaginário (FRYE, 2017), então, desde os mitos cosmogônicos da antiguidade até o estabelecimento da metodologia científica do Iluminismo, tudo historicamente foi criado pelo imaginário, independentemente se apresentou conotação religiosa, metafísica ou científica.

Em vista disso, as perspectivas sociais assumem posturas localizadas em específicos tecidos cronológicos e geográficos. Nessa questão, concernente ao imaginário oitocentista da Europa urbanizada, a modernidade, como já foi dito, era o vértice da mentalidade social, em que a ciência e a industrialização formavam um dos principais⁵ cernes do imaginário daquela época (HOBSBAWM, 2016; MATTOS, 2009).

Como exemplo, no último ano do século XIX, a empresa de chocolates alemã “Theodor Hildebrand & Son” apresentou, na Feira Mundial de Paris de 1900, produtos alimentícios que incluíam cartões postais de representação futurística, especificamente sobre o futuro do ano de 2000 (FABRETTI, 2018). O contexto desse marketing, pelo fato de ser manifestação do imaginário enaltecido da modernidade, incorporou a alusão ao cientificismo e fez jus às expectativas ao futuro.

⁵ É indispensável comentar que, apesar do imaginário oitocentista em geral ser muito marcado pela ênfase ao cientificismo, havia uma outra vertente de imaginário: o do Romantismo (MATTOS, 2009).

Figura 1: Cartão postal ilustrando máquinas voadoras pessoais



Fonte: Mega Curioso, 2018.

Figura 2: Cartão postal ilustrando uma máquina que controla o clima



Fonte: Mega Curioso, 2018.

“[As] exposições [das Feiras Mundiais] demonstraram todo o potencial moderno que o sistema da fábrica disponibilizava. Atuando também como elemento de difusão de ideias e crenças pertinentes ao imaginário burguês, constituíram-se numa importante ferramenta de divulgação da imagem de realização e bem-estar que o capitalismo se propunha a oferecer.” (MATTOS, 2009, p. 99).

Dissertando sobre essas figuras, independentemente se os seus criadores e contempladores-consumidores criam na literal concretização dos fenômenos ilustrados, o imaginário da modernização se fez presente nessas representações, sendo, portanto, exemplos de como uma parte da sociedade europeia urbana concebia o futuro diante do desenvolvimento científico e tecnológico.

Sendo assim, a sociedade em tópicos do século XIX esteve embriagada pelas suntuosidades da modernidade. Com a ciência e toda a industrialização, os oitocentistas, sendo produtos da sua própria história, imprimiam no futuro aquilo que a modernização supostamente poderia oferecer. Apesar disso, logo no primeiro semestre do século XX, os europeus enfrentariam um dos períodos mais tenebrosos de toda a história, criando uma

ruptura entre o imaginário cientificista e uma nova era de experiências, caracterizada pelo medo, idolatria à pátria e pelo desencanto para com a ciência.

Os tempos sombrios chegaram: as duas grandes guerras e a decadência do capitalismo

Próximo ao final do século XIX, a Europa estava mergulhada em um imaginário que, de certo modo, coexistiu ao imaginário cientificista: o imaginário nacionalista de Estado-nação. Como herança da mentalidade modernista, esse tipo de nacionalismo simplesmente nasceu com a ideia de identidade social e classificação étnica, criando um período que estaria marcado pelo neocolonialismo, um dos fenômenos políticos da contemporaneidade (HOBSBAWM, 1988).

Por esse assunto, quando se fala de “nacionalismo de Estado-nação”, é necessário saber que esse é somente um tipo de nacionalismo. Assim sendo, existiu uma outra configuração desse fenômeno – que é mais antigo que o nacionalismo de Estado-nação e que ditava sobre uma comunidade organizada dentro de um recorte geográfico, porém sem ter a língua como principal orientação para essa identidade nacional (HOBSBAWM, 1988). Isso começou a mudar quando, a partir da urbanização, as comunidades agrícolas perderam as suas práticas culturais durante as vivências nas cidades, fazendo com que surgisse um “vazio” identitário, buscando eles preenchê-lo com o nacionalismo do tipo Estado-nação (HOBSBAWM, 1988).

Por conseguinte, os Estados começaram a investir no sentimento desse nacionalismo, e uma das principais ferramentas foi a escola primária (HOBSBAWM, 1988). As pessoas, na visão das autoridades, necessitavam ser readequadas de acordo com os valores do Estado-nacional a qual pertenciam, fazendo com que a sociedade local, quando alfabetizada, pudesse estar concentrada em determinada língua falada e escrita (HOBSBAWM, 1998), delimitando a população dentro dos limites territoriais de seu país. De mais a mais, as escolas primárias serviram – além da alfabetização – como método de educar as populações a se submeterem às autoridades.

Por fim, concretizada a identificação nacional, o imaginário cientificista coabitava com esse imaginário nacionalista. Nesse contexto, as rivalidades com outras etnias estavam crescendo – visto que algumas delas poderiam, no imaginário nacionalista, “sujar a pátria”, além do fato de que o nacionalismo corroborava para a colonização da África e na Ásia e, também, para a anexação de territórios dentro do próprio continente europeu.

Em toda essa situação, a perspectiva sobre uma paz na Europa estava sendo abalada. Rumores de guerra começaram a surgir, e a Alemanha – que foi um país exemplar do exacerbado nacionalismo – desejou se tornar a potência dominante na Europa (KERSHAW, 2016). Para esse fim, esse país, aproveitando o assassinato de Francisco

Ferdinand (que ocorreu em 1914), planejou realizar uma conflagração geral de uma guerra no continente, apoiando o império Austro-húngaro através de uma aliança militar (KERSHAW, 2016). Por conseguinte, esse império sentiu-se seguro a impor sanções pesadas contra a Sérvia, na probabilidade de que esse país iria reagir, o que, em vista disso, foi exatamente o que aconteceu, resultando em alianças nos dois lados do conflito (KERSHAW, 2016).

Iniciado o combate armado, os homens em guerra, que preteritamente foram bombardeados pelas premissas burguesas de cientificismo e eterno desenvolvimento, foram, dessa vez, bombardeados não com as ilustres representações da *belle époque* – com sua eletricidade, automóveis, telefones, salas de cinema etc. –, mas com tecnologias destrutivas.

A guerra, impulsora de mudanças tecnológicas, introduziu novas armas e métodos de matança em massa que desenharam o rosto do futuro. Os gases venenosos passaram a ter uso generalizado a partir de 2015 [...]. Os tanques fizeram sua estreia no Somme, em 1916, como parte da ofensiva britânica, e em 1918 estavam sendo utilizados em grandes formações nos campos de batalha. A partir de 1915, os submarinos tornaram-se uma arma importante na campanha alemã contra o transporte marítimo dos Aliados e mudaram a natureza da guerra no mar. Além disso o rápido desenvolvimento da tecnologia aeronáutica expôs os civis nas cidades, bem como as forças combatentes nas frentes de batalha, à terrível ameaça de bombardeios aéreos [...]. Daí em diante, os civis, por sua exposição aos bombardeios e de muitas outras formas, foram incorporados ao esforço de guerra como nunca antes – trabalhando na indústria bélica e como alvo do inimigo. A propaganda de guerra usou os meios de comunicação de massa para instilar ódio a povos inteiros. Os Estados envolvidos no conflito mobilizaram sua população de maneiras antes desconhecidas. (KERSHAW, 2016, p. 62-63).

Ressalta-se, portanto, os contrastes entre os dois gêneros de tecnologia em questão: a socialmente agradável e a maléfica; a primeira se fez presente nos espaços urbanos e foi de grande usufruto da classe média e alta, enquanto a segunda se concentrou, principalmente, nos espaços de guerra: uma de contemplação e outra de dor. No entanto, passado o tempo das demonstrações utópicas da *belle époque*, as tecnologias de guerra transformaram a Europa no coração de seu imaginário social, fazendo com que esse último fosse caracterizado (através do terror) pelo repúdio a guerra.

Logo após isso (com a finalização da Primeira Guerra Mundial e com a morte de quase 9 milhões de militares e 7 milhões de civis), o imaginário nacionalista ainda estava sendo concebido, todavia muito mais pelos que não participaram da guerra do que por parte dos combatentes (KERSHAW, 2016), justamente pelos traumas da eventualidade terem feito esses últimos emocionalmente revisarem, à força, a questão do nacionalismo. Não apenas isso, a Europa entrou em uma crise profunda referente às suas heranças culturais, refletindo sobre a enorme crise que o ocidente passava no início do século XX.

[...] a Primeira Guerra Mundial não destruiu somente as promessas de felicidade e de liberdade, o sentido da beleza e da verdade, e nem apenas os valores morais e as conquistas materiais. A guerra privou uma boa parte da vida que havia e

poderia haver no interior de cada ser humano. Quem a viveu não pôde dela desvincular-se sem prejuízos e mutilações físicas e espirituais. Um drama que envolvia a todos e que cobrava de cada qual um preço demasiado caro pela sua sobrevivência. De fato, muitos não puderam pagar tal preço, encontrando na morte o desfecho de sua vida prejudicada [...]. (ZUIN, 2007, p. 88).

Sumariamente, a Primeira Grande Guerra abateu as animosidades que havia na Europa. O que houve foram danos tanto físicos quanto espirituais – da primeira compreende-se os bens móveis e imóveis, e da segunda compreende-se as emoções, formas de pensar e modos de progredir na vida. Ademais, se não bastasse esse conflito, alguns anos depois surge o Crash de 1929, onde o imaginário fruto da crença na industrialização capitalista entrou em crise. Resumidamente, se a fé no liberalismo econômico apresentava vários adeptos – mesmo diante das demandas sociais da classe operária –, isso foi ainda mais obstruído nessa eventualidade, em razão de que “[...] a maior crise da história do capitalismo não foi uma crise de escassez, mas de excesso, estimulada pela livre concorrência entre empresas privadas, sem planejamento integrado ou qualquer regulação do Estado.” (NAPOLITANO, 2020, p. 17).

Com a fome, desemprego e falência de comércios e indústrias, a sociedade europeia estava apresentando cada vez mais uma oposição ao liberalismo econômico, porquanto

[...] o capitalismo parecia estar com os dias contados, realizando as profecias de teóricos do socialismo, como Karl Marx, que ainda no século XIX previram a tendência de queda da taxa de lucro das empresas capitalistas, até a crise final do sistema.

[...]. Socialistas, comunistas e fascistas, cada qual a seu modo, passaram a culpar os governos liberais pela crise, criticando-os por sua crença cega no livre mercado, que se desdobrava na doutrina da não intervenção na economia e na relação muito desequilibradas entre patrões e empregados. (NAPOLITANO, 2020, p. 18).

Anos após o advento dessa crise econômica, o ocidente finalmente conheceu o ápice da contradição europeia, cismando ainda mais com imaginário oitocentista para a adesão de um novo tipo de consciência, nesse caso, o surgimento da Segunda Guerra Mundial. Esse evento causou enormes rupturas históricas, em virtude de que, ao mesmo tempo que culminou na acentuação da eugenia e eurocentrismo, trouxe grandes desenvolvimentos tecnológicos e medicinais. A contradição disso se encontra no fato de que tudo isso foi possibilitado pela herança cultural desde o Iluminismo, que culminou no pensamento eugenista e nas tecnologias de ponta. Entretanto, esses dois recortes só foram possibilitados historicamente pelo fato de que o Ocidente gestou os ideais modernistas e eurocêntricos por décadas, até chegar ao ponto de emergir as monstruosidades que a Segunda Grande Guerra proporcionou.

Na Segunda Guerra, ao contrário do que ocorreu na Primeira, a morte de civis superou em muito a de combatentes. Muito mais que a grande conflagração anterior [a Primeira Guerra Mundial], envolveu sociedades inteiras. O alto índice de vítimas civis foi, principalmente, consequência de sua natureza genocida, inexistente na guerra de 1914-8. Foi uma agressão à humanidade sem precedentes na história. Uma descida ao abismo nunca antes empreendida, a devastação de

todos os ideais de civilização surgidos do Iluminismo. Uma guerra de proporções apocalípticas, o Armagedom da Europa. (KERSHAW, 2016, p. 354).

Como dito, a Segunda Grande Guerra desgraçou a Europa muito mais que a Primeira Guerra Mundial. Caracterizou-se como um emblema do século, se tornando a identidade da primeira metade desse período. As implicações foram profundas, escancarando as heranças sociais que advieram do Iluminismo, junto de toda discussão sobre civilidade (KERSHAW, 2016). A colossal devastação desse evento fez da Europa um novo lugar.

Nesse contexto, onde a devastação foi proeminente, houve o âmago de toda a catástrofe: o totalitarismo – especificamente pela Alemanha Nazista, Itália Fascista e o stalinismo. Posto isso, se infere que a Segunda Guerra Mundial não imergiu boa parte da Europa somente no medo da fome, bombas e fuzis, visto que parte das dores do século XX estiveram traçadas (inclusive alguns anos antes da deflagração da Segunda Grande Guerra) pelo pânico da perseguição, onde dissidentes políticos e específicas minorias não tiveram espaço nos direitos civis – no que tange a essas minorias, seria pela condição étnica, sexual, política ou genética.

Diante dessa questão, a Alemanha e a Itália instauraram regimes totalitários denominados conjuntamente de “nazifascismo” (NAPOLITANO, 2020). Isso se refere às alianças e semelhanças entre os dois governos, pelo motivo de que o que eles fizeram estavam baseados na contraposição ao comunismo, aderência aos objetivos imperialistas, extremo nacionalismo e discordâncias no desfecho da Primeira Guerra Mundial – sobretudo o Estado alemão (NAPOLITANO, 2020). No tocante a esse último, tudo isso estava mesclado com o ódio para com grupos étnicos, majoritariamente tendo como alvo os judeus.

Outrossim, a União Soviética também criou contextos políticos e sociais sombrios, especialmente durante o governo de Stalin.

Inicialmente, críticos e adversários de Stalin eram expulsos do Partido ou retirados do Comitê Central, o órgão dirigente máximo. Mas, a partir de 1936, teve início o chamado Grande Expurgo. O assassinato de Sergei Kirov, um quadro importante do Partido Comunista, talvez a mando do próprio Stalin (embora o caso ainda seja polêmico), serviu de pretexto para que ele realizasse uma perseguição sem precedentes, cujo maior alvo eram seus próprios camaradas de Partido que podiam lhe fazer sombra ou demonstrar algum espírito crítico. [...] Stalin autorizava pessoalmente os fuzilamentos dos prisioneiros. [...] Mais de dois terços dos altos dirigentes do Partido, além de 5 mil oficiais do Exército Vermelho, foram presos e executados. Algumas cifras, baseadas em listas oficiais soviéticas, falam em cerca de 1,5 milhão de prisões e mais de 600 mil fuzilamentos até 1938. (NAPOLITANO, 2020, p. 32).

Diante dessa realidade, o stalinismo foi o período mais tenebroso da União Soviética, ao ponto de ter tido oposição de comunistas, que fora dos domínios de Stalin tinham conflitos com liberais e conservadores (NAPOLITANO, 2020). As próprias manifestações artísticas foram oprimidas pelo ditador em questão; absolutamente nada poderia estar fora de suas concordâncias, onde qualquer minúcia de divergência

certamente seria abolida (NAPOLITANO, 2020).

Após tudo isso, a sociedade europeia tinha ficado “órfã”. Metaforicamente, a ciência era predominantemente o “pai” deles desde o Iluminismo. Boa parte do imaginário social era graças ao que o cientificismo proveu, sendo a Revolução Francesa e as extremadas industrializações como dádivas do povo. Logo após isso, a figura do nacionalismo se sobressaiu, tornando-se também um pai para os europeus. Todavia, com as enormes decepções sociais (que já ocorriam desde a exploração de trabalho no século XIX), a Europa frutificou um novo tempo, e as lacunas emotivas e imaginativas teriam que ser supridas de alguma forma, o que logo se tornaria a pós-modernidade, que acumulou ainda mais visões pessimistas sobre a sociedade, em que algumas delas se manifestariam através de obras literárias de distopia.

Fenomenologia distópica: a literatura enquanto incorporação das inseguranças e método de ensino de História

Conforme a historiadora Beatriz P. Zechlinski (2011), o ensino de História no Brasil é tradicionalmente marcado pela enorme rigidez do conteúdo escolar. O professor se encontra dependente do material didático e, por consequência, não consegue agir com maior liberdade no que diz respeito as ferramentas de ensino e aprendizagem. Isso tudo é herança social do paradigma positivista, que observa a História como uma sucessão de fatos absolutos (ZECHLINSKI, 2011). Nesse debate, tem-se a emergência de métodos educativos que diversifiquem o ensino dos conteúdos históricos. Dentro do ambiente escolar, a fusão entre História e Literatura é um adequado recurso para esse problema, porque juntos são incentivos para o aprendizado de alunos da Educação Básica (ZECHLINSKI, 2011). Não apenas isso, a literatura permite a interação do discente para com a História, em virtude de que esse sujeito consegue a liberdade de manifestar as suas necessidades cognitivas junto das reflexões que o aprendizado histórico exige (ZECHLINSKI, 2011).

Acrescido a isso, o escritor Italo Calvino dissertou que a literatura é uma narrativa que sempre tem algo a dizer (ZECHLINSKI, 2011). É, em função disso, uma inesgotável fonte de interpretações. As obras clássicas, por exemplo, se inovam em cada leitor, pois elas sempre têm algo a dizer para diferentes tipos de pessoas do tempo presente (ZECHLINSKI, 2011). Dessa maneira, a literatura é vasta em suas possibilidades de aplicação, o que inclui o ensino de História.

Entretanto, há vezes nessa questão. O uso da literatura não foi observado de forma unânime na academia dos historiadores. Ela pode ser uma valiosa fonte documental que reflete o imaginário de determinadas sociedades de diferentes tempos, ou pode apenas ser um entrave entre aquilo que é real e o que é meramente fictício (PESAVENTO, 2006). Ora, a constituição do saber histórico foi fortemente marcada pelo juízo de verdade,

perturbando objetivos de inserir a pesquisa do imaginário no âmbito científico (PESAVENTO, 1995). Nesse tópico, e dada a realidade tradicional do ensino de História – que muito focou em verdades absolutas e em “heróis” (ZECHLINSKI, 2011) –, a literatura se tornou um empecilho para a ortodoxia histórica.

A historiadora Sandra J. Pesavento (2006), admitindo que tanto a literatura quanto a história são narrativas, disse que desde os primórdios o ser humano expressa o que viu e o que pensou em tradição oral, escrita, imagem e música. Nesse caso, a literatura seria apenas um desses vestígios, enquanto aquilo que testemunha o pensamento e a concepção de realidade de variadas sociedades. Inclusive, isso é validado cientificamente após a “crise dos paradigmas”, que consistiu em trazer uma nova era de metodologias e abordagens, o que incluiu a maior aceitação dos estudos sobre o imaginário (PESAVENTO, 1995).

Dada as circunstâncias, no Brasil da década de 90 houve um grande percurso de historiadores que abordaram o imaginário em suas pesquisas (PESAVENTO, 2006). No que se refere ao ensino de História pela literatura, o professorado já pode encontrar, desse modo, maior base teórica, porque haveria maior confiabilidade científica para com o uso da literatura em sala de aula – enquanto uma fonte que oferece aos alunos o imaginário de seus escritores. Em consequência, a literatura possui utilidade como recurso de ensino de História, o que inclui o gênero de distopia, dado que essa escrita é fruto de algumas aflições do século XX.

Consoante ao historiador Julio C. Bentivoglio, especificamente na obra “História & distopia: a imaginação histórica no alvorecer do século 21”, distopia significa “deslugar”, “um lugar e sua negação”, “lugar de deslocamento”, “um mau lugar”, em suma, um lugar onde não existe a possibilidade de seu antônimo, a utopia, marcar presença (DILLMANN, 2019). O historiador argumenta que durante o final do século XX e início de XXI, a história foi significada por pessimismos, preocupações, incertezas e receios (DILLMANN, 2019), dando início a uma história distópica. Em vista disso, as eventualidades catastróficas da “Era dos extremos” (termo utilizado pelo historiador Eric Hobsbawm) foram marcos para a distopia enquanto gênero literário e como perspectiva histórica:

Até as duas grandes guerras, havia certa perspectiva utópica que previa um porvir de dignidade e igualdade a toda a humanidade. Entretanto, com os horrores cometidos nesses conflitos, e com as consequências de regimes totalitários firmados na mesma época, esta utopia futura foi sepultada. É neste momento conturbado de barbárie disfarçada de ordem que a literatura distópica avança para discutir as sociedades, levando a alienação, o abuso da propaganda e de drogas controladas a um extremo de viés fantasioso, porém perturbadoramente próximo ao que já foi ou seria atingido pela humanidade. Portanto, idealizar futuros positivos nos quais a humanidade viveria em harmonia com um Estado totalitário já não parecia fazer sentido. (AZEVEDO, 2016, p. 14).

Em outros termos, o surgimento da Primeira e da Segunda Guerra rompeu o pensamento utópico que havia no ocidente. Com isso, houve a ascensão do gênero literário

distópico, pois foi alimentado por dores e traumas criados na devastação das guerras e, também, no medo dos regimes totalitários (AZEVEDO, 2016). Ademais, tudo isso foi acompanhado por questionamentos sociais, levando o imaginário ocidental a um estado de criticismo e rupturas, diminuindo a esperança em tempos melhores e prevalecendo o pessimismo por tempos negativos.

Dada as catástrofes desse período, o imaginário social europeu esteve tomado pelo pessimismo. Nessa questão, o reflexo artístico tomou específicas proporções, o que incluiu a escrita literária. Conseqüentemente, algumas obras incorporaram o pessimismo (e também o antagonismo político) que influenciou na sociedade europeia – assim como a estadunidense. Como exemplo, há as seguintes obras: *1984* (lançado em 1949, pelo britânico Georg Orwell) e *Fahrenheit 451* (lançado em 1953, pelo estadunidense Ray Bradbury).

O escritor de *1984* redigiu essa obra ambientando um universo fictício de traços totalitários nazistas e stalinistas. Sendo ele um socialista, boa parte de sua carreira focou-se em escrever contra a tirania da União Soviética, especificamente quando dissertou que Stalin traiu o pensamento socialista, na qual esse ditador utilizou de meios antidemocráticos para aplicar o sistema político que lhe fez jus. Diante disso, *1984* fala de um protagonista que vive em uma sociedade extremamente vigiada, onde o partido político de seu país (que é único e hegemônico) não pode ser contestado (ORWELL, 2021). Qualquer pessoa que demonstre alguma diminuta característica de senso crítico tem a sua existência enquanto ser humano eliminada, e não apenas fisicamente, mas também “historicamente”, pelo motivo de que o partido do *Grande Irmão* (que é uma figura abstrata na obra) consegue apagar todos os vestígios da existência de alguém (ORWELL, 2021). Além disso, percebe-se que, no progresso da leitura, o protagonista não sabe exatamente o que é o mundo real e o que foi inventado pelo partido do *Grande Irmão*, pois o que é tido como real pode ser apenas mentiras propagandísticas do governo (ORWELL, 2021). Nessa obra também é retratada a carência material (incluindo as mais básicas para a sobrevivência), em que apenas as pessoas da alta hierarquia do partido usufruem do pleno consumo.

Alusivo a obra *Fahrenheit 451*, ela também lida com um universo em que o pensamento crítico é totalmente estranhado, fazendo com que a leitura de livros seja, nesse contexto, criminalizada (BRADBURY, 2020). Aliás, o escritor faz com que o ofício de bombeiro, por exemplo, não seja a de eliminar incêndios, mas de provocá-los nos livros – pois os bombeiros, nesse universo, são “caçadores de bibliografias”. Por esse contexto, as tecnologias eletrônicas desse mundo são muito avançadas (tendo, por exemplo, robôs em formato de cães). A sociedade se informa e se entretém pela televisão (BRADBURY, 2020). Sem embargo, a sociedade de *Fahrenheit 451* vive um contraste entre vivências tecnológicas e a supressão do pensamento crítico. Semelhante a isso, sabe-se que na Alemanha Nazista o criticismo era abolido, tendo campanhas reais para a queima de livros.

Em toda essa questão, *1984* e *Fahrenheit 451* representam alguns traços de dor e totalitarismos que estiveram presentes no século XX. Considerando isso, essas duas obras poderão servir para um específico método de atuação de cátedra: o ensino de História pela distopia. Isso servirá para a seguinte articulação: a “incorporação distópica” em atividades de História:

[...] podemos dizer que a relação do sujeito estético com a obra de arte abre a possibilidade de um vínculo entre esse mesmo sujeito e a História, isto é, a partir da fruição de uma obra literária, o seu receptor pode entrar em contato e vivenciar conteúdos humanos produzidos em um momento histórico diverso do seu, o que amplia a sua noção de humanidade. (GALLO, 2020, p. 89).

Dado esse assunto, “incorporar a distopia” é fazer com que o aluno mescle as suas percepções históricas (ou seja, o que ele compreendeu dos sofrimentos na primeira metade do século XX) com a escrita da literatura distópica. Isso poderá ser feito através de uma atividade avaliativa em que o aluno deverá escolher uma obra literária distópica (como *1984* ou *Fahrenheit 451*, por exemplo) e “reinventar/readaptar a história do livro”, inserindo explicitamente aspectos históricos reais na obra – como substituir o *Grande Irmão* (de 1984) pelo nome de Stalin, ou fazer com que nos televisores de *Fahrenheit 451* sejam mostradas propagandas do governo nazista. Resumidamente, misturar a ficção científica com os fatos reais. Nisso, a obra literária original sofreria alterações durante a inserção criativa do aluno na leitura.

A obra de arte não é, somente, um mundo fechado para si, ela age sob o receptor de modo a colocá-lo diante de um mundo que a ele faz referência, isto é, um mundo que é, em certo sentido, dele próprio e familiar a ele. Enfatiza Lukács que a vinculação entre os conteúdos do sujeito receptor e aqueles materializados no objeto artístico será mais rica proporcionalmente à profundidade e à universalidade apresentadas nas obras. [...] a fruição estética torna possível ao sujeito receptor o seu reconhecimento no mundo dos objetos, o que assegura a possibilidade da aproximação e, até mesmo, da identidade sujeito-objeto negada pelo trabalho estranhado. [...] tal esfera possibilita que o sujeito estético entre em contato com conteúdos humanos essenciais que passam a uni-lo aos feitos passados e presentes da humanidade, de forma que conteúdos exteriores a ele se fundem ao seu núcleo humano, formando, assim, uma unidade. Diante dessa perspectiva, a obra de arte autêntica – isto é, realista – é um mundo fechado que porta a memória da humanidade e seu valor social. (GALLO, 2020, p. 90-91).

Dissertando sobre essa colocação, conclui-se que a literatura é uma manifestação artística, que se altera e articula-se dentro das observâncias do contemplante, que vai alterando-a de acordo com as suas necessidades imaginativas. O apreciador da distopia aproxima-se na literatura distópica e torna-a adaptada, pegando dela o sofrimento e o medo que nela estão presentes. Por essa desenvoltura, readaptar a história literária não somente colaborará para a imersão do discente nas práticas imaginativas e da leitura, mas também na manutenção do espírito crítico, o que é confirmado politicamente por uma das competências gerais da Educação Básica no Brasil, que consiste em

[...] Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a

criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9)

Diante dessa questão, antes que o aluno realize uma atividade que envolva a temática da distopia, ele deve saber o que configura, de fato, esse fenômeno literário. Nessa discussão, distopia não dita somente sobre um período histórico de grandes dificuldades, mas sobre um período que, tendo as pessoas cientes da sua individualidade e/ou percebendo as grandes tecnologias vigentes, não conseguem se estabelecer enquanto indivíduo, enquanto averiguan uma enorme diferença entre as tecnologias avançadas e os governos retrógrados, visto que “a liberdade individual é altamente valorizada no mundo ocidental atual, e qualquer governo que se propõe à massificação e ao desrespeito às liberdades dos indivíduos é visto como negativo.” (AZEVEDO, 2016, p. 14).

De mais a mais, o aluno também deve saber que o conceito de distopia lida diretamente com a ruptura de um estado social otimista para com um estado social em caos. Nisso é levantada a importância de ensinar sobre o imaginário social do século XIX, que sofreu profundas decepções quando o cientificismo entrou em choque e, também, quando o capitalismo demonstrou a sua terrível decadência em 1929. Por causa disso, o uso de livros de literatura distópica em sala de aula é uma manifestação pedagógica de facilitar com que o aluno, além de contemplar as rupturas históricas em seu sentido mais puro – cientificismo VS pessimismo –, compreenda, através da incorporação do pessimismo (e da sua prática de redação), as angústias sociais que a sociedade europeia passou na primeira metade do século XX.

Desse modo, ensinar História pela distopia é manifestar as inseguranças sócio-históricas de forma imaginativa. O fenômeno por trás desse gênero literário é inculcar no futuro o surgimento de regimes totalitários ou o aprisionamento mental de uma sociedade em angústias generalizadas. A distopia, enquanto contribuição pedagógica, é um meio para que o discente esteja posicionado historicamente no criticismo e nas habilidades de formulações imaginativas.

Considerações finais

Através desse artigo científico, foram concebidas premissas sobre a desenvoltura do século XIX, imaginário social e seu contexto oitocentista, três eventualidades da primeira metade do século XX e um recorte do fenômeno por trás do gênero literário de distopia (que incluiu premissas sobre o ensino de História e o uso da literatura enquanto fonte e aplicação). Por meio desse debate foi possível considerar perspectivas e práticas alternativas para a cátedra do professor de História.

No que tange às experiências do bolsista desse artigo, há de reputar que esse

programa não apenas oportuniza as primeiras experiências de cátedra de um graduando, mas que serve também como forma desse mesmo graduando encontrar ferramentas alternativas para o ofício de professor. Diante desse assunto, esse programa é, portanto, essencial para a formação de docentes devidamente capacitados em suas tecnologias criativas.

Sendo assim, a partir das práticas em iniciação à docência, foi possibilitada a criação de uma proposta de aula e de atividade avaliativa de ensino através de uma extensa revisão bibliográfica. Partindo do uso de fontes históricas e sociológicas, confirma-se uma base científica nas formulações apresentadas, suas considerações na questão prática e sua emergência nos programas de incentivo à docência, que, por estarem de acordo com as normas da BNCC, contribuem para o ensino interdisciplinar na aplicação do Novo Ensino Médio.

Agradecimentos

Gratidão pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por fornecer o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que incentiva a introdução de graduandos de licenciatura nas práticas de ensino da Educação Básica, o que fez com que um dos bolsistas desse programa pudesse ser impulsionado a formular aulas e atividades de ensino de História, tendo como exemplo as exposições desse artigo.

Referências

- AZEVEDO, Taiana Teixeira. A utopia e 1984: e evolução do gênero utópico sob a perspectiva das análises extrínsecas e intrínsecas. **Revista e-escrita**, v. 7, n. 3, p. 1-16, 2016. Disponível em: <https://abre.ai/d4Dz>. Acesso em: 03 mar.2022.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**: a temperatura em que o papel do livro pega fogo e queima. 4. ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- DILLMANN, Mauro. Fazer histórico pós-moderno como atividade ética e filosófica diante de múltiplos passados. **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 381-385, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/CEMNR. Acesso em: 22 jun. 2022.
- FABRETTI, Fernando Tadeu Ginez. Postais futuristas de 1900 mostram como seria a Alemanha hoje. **MegaCurioso**, 2018. Disponível em: <https://abre.ai/d4DB>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Campinas: Vide Editorial, 2017.
- GALLO, Renata Altenfelder Garcia. Distopia e modernidade: o pessimismo tem seu lugar. **Cerrados**, n. 52, p. 85-107, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/dgtu2. Acesso em: 11 fev. 2022.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções, 1789-1848**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

- HOBBSAWM, Eric J. **A era do capital**, 1848-1875. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era dos impérios**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- KERSHAW, Ian. **De volta do inferno: Europa, 1914-1948**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- MATTOS, Maria de Fatima da Silva Costa Garcia de. O sentido da Modernidade no imaginário do século XIX. **dObra[s]**, v. 3, n. 6, p. 906-103, 2009. Disponível em: <https://abre.ai/d4DE>. Acesso em: 03 mar.2022.
- MORAES, Dênis de. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. **Revista Contracampo - Brazilian Journal of Communication**, n. 1, p. 93-104, 1997. Disponível em: encurtador.com.br/qHPQZ. Acesso em: 01 fev.2022.
- NAPOLITANO, Marcos. **História contemporânea 2: do entreguerras à nova ordem mundial**. São Paulo: Contexto, 2020.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: LeYa Brasil, 2021.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & Literatura: uma *velha-nova* história. **Débats**, 2006. Disponível em: encurtador.com.br/oHKNU. Acesso em: 30 jun. 2022.
- SERBENA, Carlos Augusto. Imaginário, ideologia e representação social. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 4, n. 52, p. 1-12, 2003. Disponível em: <https://abre.ai/d4DG>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- TALONE, Vittorio da Gamma. Distopias presentes, passadas e futuras: os monstros da sociedade. **Sociologias**, v. 20, n. 49, p. 368-380, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/sociologias/article/view/80251>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- VAHL, Mônica Maciel; VASCONCELLOS, Mariele Agosta de. Mentalidades e Imaginário: (des)continuidades. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 221-234, 2014. Disponível em: <https://abre.ai/d4DJ>. Acesso em: 03 mar. 2022.
- ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. História e Literatura: uma proposta interdisciplinar de ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Associação Nacional de História, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/deuL6. Acesso em: 29 jun, 2022.
- ZUIN, João Carlos Soares. A crise da modernidade no início do século XX. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 6, n. 11, p. 67-90, 2007. Disponível em: <https://abre.ai/d4DK>. Acesso em: 03 mar. 2022.

Recebido: 02.04.2022
Aprovado: 05.07.2022