



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS

**FONTES LITERÁRIAS EM SALA DE AULA: A OBRA  
“OS MISERÁVEIS” E O ENSINO DE HISTÓRIA**

---

Londrina  
2017

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS

**FONTES LITERÁRIAS EM SALA DE AULA: A OBRA  
“OS MISERÁVEIS” E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina  
2017

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS

**FONTES LITERÁRIAS EM SALA DE AULA: A OBRA  
“OS MISERÁVEIS” E O ENSINO DE HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Departamento de História da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito parcial à  
obtenção do título de Licenciado em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa Dra. Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Marco Antonio Neves Soares  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à Nossa Senhora por estarem sempre comigo, me iluminando e abençoando, e permitindo que eu conquistasse muitas graças ao longo dos anos;

Aos meus pais, Luciane e Rosiel, por serem meu suporte, por apoiarem minhas decisões mais loucas, por me ensinarem a ser quem eu sou hoje e por enfrentarem o mundo por mim se preciso. Ao Pedro por ser meu companheiro e grude, obrigada por alegrar os meus dias com seu jeitinho e por desempenhar muito bem seu papel de irmão mais novo. Família, esta conquista não seria possível sem vocês!

Ao Anderson, meu melhor amigo e namorado, por ter sugerido “Os Miseráveis”, por ser meu leitor oficial de trabalhos, por estar sempre ao meu lado mesmo nas horas mais complexas e por todos os momentos que dividimos e que ainda vamos dividir.

À minha orientadora Profa Dra. Marlene Rosa Cainelli por todo suporte, orientação e paciência desde o primeiro ano de minha graduação, por ter ajudado a despertar em mim o afeto pelo ensino e por ter acreditado na realização deste trabalho.

A todos os professores do Departamento de História da UEL, em específico ao Prof. Dr. Marco Antonio Neves Soares pelo apoio, amizade e sinceridade, e à Profa Dra. Marcia Elisa Teté Ramos pelo LABHIS e por aceitar fazer parte da minha banca. À Profa Dra. Angelita Marques Visalli por ter me acolhido e orientado no começo da graduação, obrigada por todo o carinho!

A todas as amigadas que o Grupo Maranatha formou e que me ajudaram a crescer. Em especial, obrigada à Paola por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava, à Mari por reclamar da vida adulta comigo, ao Eric pelas piadas sempre péssimas, ao Lucas por ser meu xerox oficial e repartir as angústias acadêmicas comigo, ao meu Ministério de Formação por me amparar e me fornecer oportunidades de ensinar e a todos os meus pilotos por me fazerem uma pessoa melhor. Enfim, a todos aqueles que me acompanharam no Grupo e na vida, muito obrigada!

À minha afilhada Carol por ser essa pessoa linda que me entende, basicamente minha irmã gêmea, só que mais nova. Quando o seu TCC chegar,

estarei do seu lado como você esteve do meu! À minha madrinha Carol, por ser um grande exemplo de pessoa e de caridade para mim, obrigada pelo apoio e torcida constantes!

Aos “migos” que permaneceram após o fim da jornada da graduação. À Rebecca, que iniciou como colega de faculdade e ganhou seu lugar no panteão dos melhores amigos, companheira de artigos e de Educação Histórica, obrigada por dividir comigo as alegrias e desesperos da vida e da academia (que nos últimos anos, foram muitos!); à Gabi, por estar sempre aqui por mim, por todo o amor com que ela lida com todos a seu redor e por ser essa pessoa boa que eu tenho a honra de chamar de “miga” e de colega de profissão; à Raquel, por fazer parte de tantos círculos de amizade e há tanto tempo que vou sentir sua falta na pós-graduação; ao João, por ser o tio querido da turma; ao camarada André por saber a resposta de basicamente todas as perguntas relacionadas à academia e por ser muito gente boa.

Aos novos amigos que meu quinto ano na UEL me trouxe. Obrigada ao Chris por ser minha dupla de coração e à Kaw e Amanda por me acolherem em seu grupo.

Agradeço também a todas aquelas que a distância não impediu de estarem por perto. Thaís e Fer, muito obrigada pelos 10 anos de amizade sincera e consultorias acadêmicas, linguísticas e jurídicas!

Às amigas que fiz durante o intercâmbio na Espanha, por fazerem parte do início da elaboração deste trabalho, por corrigirem meu espanhol e por rezarem por mim através do Skype, de mensagens ou cartas. ¡Muchas Gracias Inma, Pauline, Cris y todas de Alfar!

A todos que torceram por mim e de alguma forma contribuíram para que este trabalho acontecesse, muito obrigada!

*“Enquanto houver na terra ignorância e miséria,  
livros como este não serão inúteis”  
Victor Hugo, Prólogo de “Os Miseráveis”, 1862.*

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **Fontes literárias em sala de aula: a obra “Os Miseráveis” e o ensino de História.** 100p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

A partir das discussões proporcionadas pela História Cultural iniciadas na segunda metade do século XX, os textos literários passaram a figurar como fonte para estudos historiográficos, e o diálogo entre a História e a Literatura se tornou possível. Nas últimas décadas do século XX, desenvolveram-se também estudos relacionados ao ensino de História, incluindo discussões sobre a possibilidade do uso de fontes literárias em sala de aula. Desenvolveu-se também o campo da Educação Histórica, com propostas de um ensino de História cujo foco é o aluno e a construção de seu próprio aprendizado, baseando-se no contato com fontes históricas. Desta forma, este trabalho pretende analisar o uso de uma adaptação para alunos do ensino fundamental da obra “Os Miseráveis” (2013), de Victor Hugo, publicada originalmente em 1862 e adaptada várias vezes em diversas versões (adaptações para uso escolar, filmes, peças de teatro, histórias em quadrinhos). Analisamos possibilidades de seu uso na escola levando em consideração que a narrativa da obra traz temáticas passíveis de serem trabalhadas em sala de aula. Optamos por desenvolver uma proposta de aula pautada no modelo da aula-oficina, proposta por Isabel Barca (2004) a partir das discussões da Educação Histórica. Em nosso trabalho, optamos pela análise do contexto histórico no qual se inserem autor e obra, buscando entender os elementos que compõem a narrativa e analisar o agitado século XIX em que viveram Victor Hugo e os personagens do livro. Acreditamos que a relação entre História e Literatura pode beneficiar os estudos em ambas as áreas e que o trabalho com uma fonte literária em sala de aula pode enriquecer a construção do conhecimento dos alunos-leitores.

**Palavras-chave:** Os Miseráveis. Fontes literárias. Educação Histórica. História e Literatura. Aula-oficina.

MARTINS, Giovana Maria Carvalho. **Literary sources in classroom: the work “Les Misérables” and the History teaching.** 100p. Monography in History Graduation – State University of Londrina, Londrina, 2017.

## **ABSTRACT**

According to the discussions provided by Cultural History initiated in the second half of the twentieth century, the literary texts began to appear as sources for the historiographic studies, and the dialogue between History and Literature became possible. In the last decades of the twentieth century, studies related to History teaching were developed, including discussions about the possibility of using literary sources in the classroom. The field of History Education was developed too, proposing a History teaching whose focus are the students and the construction of their own learning, relying in the contact with the historical sources. Therefore, this work aims to analyze the use of an adaptation of the work “Les Misérables” (2013), written by Victor Hugo, made for students attending Elementary School, originally published in 1862 and adapted several times in several versions (adaptations made for school use, movies, theatre plays, comic books). We analyze the possibilities of its use in school taking into account that the book’s narrative has topics that are able to be worked inside the classroom. We have chosen to develop one proposal of class based on the model of “aula-oficina”, proposed by Isabel Barca (2004) considering the discussions of History Education. In our work, we chose to analyze the historical background in which are inserted the author and the book, trying to understand the elements that are part of the narrative and analyzing the busy nineteenth century in which lived Victor Hugo and the characters of the book. We believe that the relation between History and Literature can benefit the studies in both areas and the work with a literary source in classroom can broaden the construction of knowledge of the student-reader.

**Key words:** Les Misérables. Literary sources. History Education. History and Literature. “Aula-oficina”.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA E O USO DE LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA</b> .....	13
2.1	Diálogo entre História e Literatura .....	13
2.2	O campo da História Cultural: Literatura e História.....	18
2.3	A Literatura como fonte para a História .....	20
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA – LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	26
3.1	Ensino de História e Educação Histórica .....	26
3.2	Cultura histórica .....	30
3.3	Uso de documentos em sala de aula.....	32
3.4	O trabalho com Literatura em aulas de História .....	33
3.5	Procedimentos Metodológicos .....	37
<b>4</b>	<b>A HISTÓRIA NA HISTÓRIA: A OBRA “OS MISERÁVEIS” E SEU CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	40
4.1	O autor e o contexto histórico da obra .....	40
4.2	Análise da versão escolhida .....	45
4.3	Análise da narrativa .....	51
4.4	A relevância histórica da obra.....	63
4.5	“Os Miseráveis” nas aulas de História .....	64
4.6	O modelo de Aula-oficina.....	66
4.7	Projetar uma aula: um plano de Aula-oficina .....	68
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	74
	<b>ANEXOS</b> .....	80
	ANEXO A – Suplemento de leitura.....	81
	ANEXO B – Almanaque .....	85

ANEXO C – Ilustrações.....	98
Ilustração 1 – Capa .....	98
Ilustração 2 – Páginas 38 e 39.....	99
Ilustração 3 – Páginas 140 e 141 .....	99
Ilustração 4 – Páginas 220 e 221 .....	100

## 1 INTRODUÇÃO

O uso de obras literárias como recurso para a construção do conhecimento histórico não é algo inédito – trata-se de uma perspectiva discutida e trabalhada por diversos autores, como Roger Chartier (1994), Robert Darnton (1986), Sandra Pesavento (2003, 2006), entre outros. O diálogo entre História e Literatura, as particularidades, proximidades e distanciamentos entre elas são temas discutidas por historiadores, e fazem parte do campo da História Cultural, desenvolvendo-se especialmente a partir das últimas décadas do século XX.

As discussões da História Cultural também chegaram ao ensino de História. Em finais do século XX, surge o campo da Educação Histórica. As discussões sobre ensino aqui apresentadas relacionam-se a este campo, priorizando o uso de fontes em sala de aula e buscando sempre levar em consideração o aluno e seus conhecimentos para que se desenvolva um ensino significativo. O uso de textos literários no ensino de História envolve uma série de desafios, pois é necessário superar o simples trabalho da literatura enquanto ilustração de um determinado conteúdo a ser exposto pelo professor, ou mesmo sua leitura de forma anacrônica. Cabe ressaltar que os textos literários podem ser tomados como documentos da época em que foram escritos, mas que seu uso na contemporaneidade envolve muitos outros fatores, pois tanto um historiador que se debruça sobre eles quanto um aluno cujo professor propôs o uso de literatura enquanto fonte em sala de aula possuem suas próprias leituras e conhecimentos que vão influenciar no resultado do trabalho. É, portanto, um campo aberto de possibilidades, cujas interpretações e formas de trabalhar são diversas.

Sobre o trabalho com Literatura em sala de aula, Ademar Santos, ao desenvolver um trabalho sobre Literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais, afirma que “a junção da Literatura com a História no ambiente escolar deve propiciar um momento de reflexão que possa acrescentar à formação de cidadãos leitores que saibam questionar a autoria do texto, a intencionalidade da obra e os motivadores de tal pensamento” (SANTOS, 2008, p. 1) – portanto, não se trata apenas de utilizar a obra como ilustrativa de um período a ser estudado, mas sim explorá-la a fim de permitir que os próprios alunos construam o conhecimento a partir da fonte que lhes é fornecida, buscando diversificar o

processo de ensino-aprendizagem de História e fugir da concepção tradicional do uso quase exclusivo do livro didático.

Na educação formal, no Ensino Fundamental e Médio, os conteúdos literários são objetos da disciplina de Língua Portuguesa, porém é perceptível que seu uso em outras disciplinas vem sendo ampliado e diversificado. A autora Circe Bittencourt (2008) afirma que para a História, é sempre desejável esse enlace com o ensino de Literatura. A autora também cita que há práticas de ensino que optam pelo trabalho com lendas com alunos das séries iniciais do ensino fundamental “[...] como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária” (BITTENCOURT, 2008, p. 339).

As discussões teóricas foram pertinentes para desenvolver a análise a fonte escolhida, que é uma adaptação de 2013 do famoso clássico escrito por Victor Hugo em 1862, “Os Miseráveis”. Trata-se de um romance que possui muitas adaptações, tanto literárias quanto para teatro e cinema. O pano de fundo da história de Jean Valjean e dos personagens que se ligam a ele durante sua trajetória é a pobreza e miséria extremas em que viviam os desfavorecidos na França à época, no pós-Revolução Francesa.

Tais questões são abordadas neste trabalho, que se divide nos seguintes capítulos:

## 2. A relação entre Literatura e História e o uso de Literatura como fonte histórica

Neste capítulo, realizamos uma revisão bibliográfica para discutir sobre o uso da Literatura como fonte para a pesquisa em História abordando o fato de que as fontes literárias podem, muitas vezes, se apresentar como objetos de estudo complexos para o trabalho historiográfico. Porém, apesar disto, o trabalho com tais fontes pode ser realizado sob diversos aspectos e abre um grande leque de possibilidades para os historiadores. Trazemos ainda uma breve discussão sobre o campo da historiografia em que o trabalho se insere, que é a História Cultural. Buscamos também evidenciar a relação entre Literatura e História, utilizando-nos, para tanto, de autores que desenvolvem pesquisas relacionadas em ambas as áreas.

### 3. Educação Histórica, Literatura e ensino de História

Neste capítulo, dialogamos com alguns conceitos e questões importantes para o tema proposto, como o desenvolvimento de uma nova forma de pensar o ensino de História, que é a Educação Histórica, trazendo consigo uma série de conceitos e reflexões que abordamos aqui. Discutimos ainda o conceito de cultura histórica e de conhecimentos prévios, acreditando que estes devem ser levados em consideração nesta discussão que envolve o ensino de História em sala de aula. Pontuamos também os procedimentos metodológicos utilizados para pensar a análise da fonte e seu uso em sala de aula.

### 4. História na história: a obra “Os Miseráveis” e seu contexto histórico

Neste terceiro capítulo, abordamos a obra, bem como seu autor e o período a que ela se refere, o pós-Revolução Francesa na França, que corresponde a uma temática discutida na História Contemporânea e trata-se de matéria inclusa no conteúdo programático dos ensinos fundamental e médio no Brasil. Realizamos também uma análise historiográfica da fonte. Relacionamos estas discussões buscando entender a importância de valorizar o estudo deste tema nas aulas de História de uma maneira não convencional – no caso, com o uso de uma obra clássica relacionada ao período em questão. Desenvolvemos ainda uma proposta de trabalho através de uma Aula-Oficina, modelo de aula pautado nos preceitos da Educação Histórica que permite desenvolver o trabalho com fontes e com a Literatura em sala de aula.

## 2. A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA E O USO DE LITERATURA COMO FONTE HISTÓRICA

### 2.1 DIÁLOGO ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA

O diálogo entre História e Literatura é um campo de pesquisa que se desenvolveu significativamente no Brasil a partir dos anos 1990, e, de acordo com a autora Sandra Pesavento, historiadora e escritora brasileira, tornou-se uma temática promissora em relação às pesquisas e trabalhos publicados (cf. PESAVENTO, 2006, p. 2). Tal campo se insere nas grandes transformações observadas na historiografia ao longo do século XX e, conforme Zelói Santos (2007), citando Revel (1998),

a produção intelectual dos historiadores mudou em profundidade e em amplitude, assim também as modalidades de escrever a História, influenciada pelo surgimento de novos territórios a serem explorados pela pesquisa histórica, pelos novos objetos visando temáticas originais e pela abundância das novas abordagens. (REVEL apud SANTOS, 2007, pp. 1-2).

No século XIX, cabia à Literatura ser “o sorriso da sociedade”, enquanto a História “se valia da Literatura como um recurso ilustrativo de uma afirmação sobre o passado, para confirmação de um fato ou ideia” (PESAVENTO, 2003, p. 32). Já nos anos 1960 e 1970, a Literatura estava engajada em compromissos definidos com o social, cabendo também à História um perfil crítico e uma missão de denúncia das injustiças sociais. E atualmente, conforme já mencionado,

[...]são outras as questões que articulam o debate, que aproximam e entrecruzam as narrativas histórica e literária, entendendo-as como discursos que respondem às indagações dos homens sobre o mundo, em todas as épocas. Narrativas que respondem às perguntas, expectativas, desejos e temores sobre a realidade, a História e a Literatura oferecem o mundo como texto” (PESAVENTO, 2003, p. 32).

As discussões que dizem respeito à História e à Literatura inserem-se no âmbito da História Cultural, tema que será discutido de maneira mais aprofundada no segundo capítulo deste trabalho. Para este domínio da História, “[...] 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). Tanto História quanto Literatura são modos de explicar o presente, inventar o passado, pensar o futuro, e utilizam de estratégias retóricas para colocar em forma de narrativa os fatos sobre os quais se propõem a abordar. Ambas são formas de representar questões que são pertinentes aos homens da época em que são

produzidas, possuindo um público destinatário e leitor (cf. PESAVENTO, 2004, p. 81). Entretanto, de acordo com Pesavento (2004), a História é regida pela relação que estabelece com seu objeto, e sua meta é atingir uma verdade sobre o acontecido que tenha a maior proximidade possível com o passado, e isto seria uma diferença fundamental entre ela e a Literatura (cf. PESAVENTO, 2004, p. 82).

Ria Lemarie (2000) defende que no domínio da História, o estudo dos laços entre História e Literatura se fez possível graças a dois tipos de questionamentos epistemológicos, sendo um deles o que estabelece uma diferenciação entre o passado concreto e a narrativa construída pelo historiador a partir dele sob a forma de uma versão plausível (sendo esta distinção que aproxima o historiador do escritor de ficção literária) e o outro o que se baseia na convicção de que o passado que chega até nós através dos documentos são fragmentos, representações de fatos que ocorreram no passado – sendo, portanto, uma forma imaginária dos dados do passado, que são irrecuperáveis da forma como ocorreram. Neste sentido, de acordo com a autora, podemos apontar que

Tanto a narração literária quanto a historiográfica pressupõe um processo e estratégias de organização da realidade, uma procura de uma coerência imaginada baseada na descoberta de laços e nexos, de relações e conexões entre os dados fornecidos pelo passado. Essa coerência – imaginada, fictícia – depende, claro, parcialmente, dos próprios dados, mas também da plausibilidade de uma significação possível, imaginada pelo escritor/historiador de tal maneira que o leitor possa reconstruí-la (LEMARIE, 2000 apud SANTOS, 2007, pp. 6).

Concordando com esta questão da organização da realidade, Pesavento (2006, p. 02) afirma que tanto a História quanto a Literatura “[...] correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral”, já que os homens, desde sempre, expressam pela linguagem o mundo à sua volta através de diferentes formas - oralidade, escrita, imagem.

Um dos grandes pesquisadores nesta área no Brasil, Nicolau Sevcenko (2003), em seu trabalho sobre Literatura moderna brasileira (com foco nas obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto), defende que a Literatura “[...] constitui possivelmente a porção mais dúctil, o limite mais extremo do discurso, o espaço onde ele se expõe por inteiro, visando reproduzir-se, mas expondo-se igualmente à infiltração corrosiva da dúvida e da perplexidade” (SEVCENKO, 2003, p. 28), e é por isto que esta aparece como um ângulo para a avaliação das tensões existentes em determinadas estruturas sociais, de modo que hoje é possível afirmar a “[...]”

interdependência estreita existente entre os estudos literários e as ciências sociais” (ORR, 1977 apud SEVCENKO, 2003, p. 28).

O estudo da literatura dentro de uma perspectiva historiográfica, por sua vez, adquire significados bastante peculiares. Sevcenko (2003, p. 59) defende que enquanto a Historiografia procura o ser das estruturas sociais, a literatura fornece uma expectativa do seu vir-a-ser”, de modo que o historiador se ocupa da realidade enquanto o escritor é atraído pela possibilidade, um ponto que deve ser cuidadosamente considerado pelo historiador que pretende utilizar material literário em suas pesquisas (SEVCENKO, 2003). Sobre tal ponto de vista, o autor cita Aristóteles que, em sua Poética, afirma que “com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa [...] – diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder” (ARISTÓTELES apud SEVCENKO, 2003, p. 29), e que mesmo que as obras de Heródoto fossem colocadas em verso, elas não deixariam de ser de história.

Cabe salientar, novamente, as diferenças existentes entre História e Literatura. É fato que a literatura é muitas vezes ficcional, e não retrata personagens que de fato existiram. Sevcenko (2003) afirma que a literatura é um produto artístico – porém, da mesma forma que não há uma árvore sem raízes e não se pode imaginar a qualidade de seus frutos sem levar em conta as condições de seu solo, do clima e das condições ambientais, a literatura é produto de seu tempo e é reflexo das condições socioculturais do meio em que os autores se inserem. Pesavento (2006, pp. 02-03) também discute sobre isto e defende que

a sintonia fina de uma época, fornecendo uma leitura do presente da escrita, pode ser encontrada em um Balzac ou em um Machado, sem que nos preocupemos com o fato de Capitu, ou do Tio Goriot e de Eugène de Rastignac, terem existido ou não. Existiram enquanto possibilidades, como perfis que retraçam sensibilidades. Foram reais na “verdade do simbólico” que expressam, não no acontecer da vida. São dotados de realidade porque encarnam defeitos e virtudes dos humanos, porque nos falam do absurdo da existência, das misérias e das conquistas gratificantes da vida.

Deste modo, mesmo que um livro de ficção não retrate personagens que existiram, o que se observa muitas vezes são livros que trazem situações que foram muito comuns à época em que o livro se passa, ou ainda personagens baseados em uma ou várias pessoas que de fato viveram. Nosso objeto de estudo é a análise do livro do escritor francês Victor Hugo intitulado “Os Miseráveis”, ambientado no contexto da França pós-Revolução de 1789, que retrata a vida de diversos personagens em situações que eram muito comuns à época, como a pobreza, a



prostituição, o furto de comida. Mesmo que os personagens retratados no livro sejam ficcionais, as situações cotidianas por eles vivenciadas são fruto da observação real do período.

Porém, Roger Chartier (2009), autor francês que é referência no estudo da história dos livros, publicação e leitura, traz uma concepção distinta sobre esta questão, pois não acredita que exista uma diferenciação tão demarcada entre História e Literatura. Ele afirma que nos dias de hoje, muitas razões contribuem para ofuscar esta distinção tão clara entre ambas. “A primeira é a evidenciação da força das representações do passado propostas pela literatura” (CHARTIER, 2009, p. 25). O teatro dos séculos XVI e XVII e o romance do século XIX se apoderaram do passado, de modo que deslocaram fatos e personagens históricos para a ficção literária, colocando em cena ou nas páginas dos livros situações que foram reais ou então que são apresentadas como real. Além disto, o “[...] fato de que a literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e técnicas encarregados de manifestar a condição de conhecimento da disciplina histórica” (CHARTIER, 2009, p. 27), de modo que algumas ficções se apropriaram de técnicas da prova próprias da história a fim de garantir a ilusão de um discurso histórico. A última razão desta proximidade entre história como exercício do conhecimento e a ficção (literatura ou mito) é “sedutora porém perigosa”, e trata-se da seguinte questão:

no mundo contemporâneo, a necessidade de afirmação ou de justificação de identidades construídas ou reconstruídas, e que não são todas nacionais, costuma inspirar uma reescrita do passado que deforma, esquece ou oculta as contribuições do saber histórico controlado (HOBSBAWN, 1994). Esse desvio, impulsionado por reivindicações frequentemente muito legítimas, justifica totalmente a reflexão epistemológica em torno de critérios de validação aplicáveis à ‘operação historiográfica’ em seus diferentes momentos. A capacidade crítica da história [...] deve submeter as construções interpretativas a critérios objetivos de validação ou de negação. (CHARTIER, 2009, p. 30)

Peter Burke (1992) discute em seu texto sobre as formas narrativas de se escrever História e sobre as discussões dentro da disciplina ao longo dos anos, afirmando que muitos estudiosos à época consideravam que a escrita da história estava sendo empobrecida pelo abandono da narrativa, e estava em andamento uma busca de novas formas de narrar que se adequassem às novas histórias que os historiadores desejassem contar - “estas novas formas incluem a micronarrativa, a narrativa de frente para trás e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre os mundos público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos” (BURKE, 1992, p. 347).

Burke ainda afirma que os historiadores podem aprender algo com as técnicas narrativas de romancistas, mas não o suficiente para resolver todos os seus “problemas literários”, já que os historiadores não são livres para inventar ações e pensamentos para personagens ou ainda, não são sequer livres para inventar personagens, “[...] além de ser improvável que sejam capazes de condensar os problemas de uma época na narrativa sobre uma família, como frequentemente o fizeram os romancistas” (p. 340).

O autor Luís Filipe Ribeiro (2000) salienta que a Literatura é uma instituição social viva, que deve ser entendida como um processo, “[...] histórico, político e filosófico; semiótico e linguístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso, que conta, minimamente, com as dimensões do enunciador, do enunciado e do enunciatário” (RIBEIRO, 2000, p. 97). É necessário compreender que os textos não são estáticos, e neste ínterim, a Literatura em si não está apenas no texto, ou no autor, ou no leitor. Chartier (1994) reitera esta questão afirmando que

as obras – mesmo as maiores, ou sobretudo, as maiores – não têm sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com uma recepção. Os sentidos atribuídos às suas formas e aos seus motivos dependem das competências ou das expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Certamente, os criadores, os poderes ou os experts sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce (CHARTIER, 1994, p. 09)

A Literatura é, portanto, uma dinâmica que envolve a todos, com movimento bastante dialético, de forma que o efetivo da Literatura é um processo envolvendo “[...] atores historicamente situados em contextos sociais claramente definidos. O real Dom Quixote é aquele que se instaura a cada ato de leitura. Para cada leitura haverá um Dom Quixote que é diferente, sem deixar de ser essencialmente o mesmo” (RIBEIRO, 2000, p. 97).

Da mesma forma, “Dom Casmurro” não se limitaria somente às palavras escritas de Machado de Assis – “muitos coautores agora habitam aquelas páginas e nos importunam, ora com as insondáveis quinquilharias críticas a respeito da culpa ou inocência de Capitu no capítulo do adultério [...]” (RIBEIRO, 2000, p. 99), ora com diferentes interpretações advindas de diferentes leitores ao longo dos tempos. Isto significa que hoje, não lemos Machado de Assis inocentemente, visto que há uma extensa bibliografia secundária e inúmeras discussões acerca de seus livros e personagens, e somos influenciados por isto quando nos debruçamos sobre este

autor, por exemplo. O mesmo ocorre com Victor Hugo: a quantidade de adaptações, versões, traduções de “Os Miseráveis” faz com que este seja um romance cuja história é acessível e bastante conhecida pelo público.

Resumindo a questão da relação entre História e Literatura, concordamos com o autor Valdeci Borges (2010) que coloca a História “[...] como processo social e como disciplina, e a literatura, como uma forma de expressão artística da sociedade possuidora de historicidade e como fonte documental para a produção do conhecimento histórico” (BORGES, 2010, p. 94).

Concordamos também com o autor Robert Darnton (1992), historiador americano que possui trabalhos relacionados à literatura, quando este afirma que há uma preocupação que, apesar de todos os obstáculos, poderia conduzir a alguma colaboração entre os críticos literários e os historiadores do livro: a preocupação com a leitura e com os leitores.

## 2.2 O CAMPO DA HISTÓRIA CULTURAL: LITERATURA E HISTÓRIA

As discussões sobre o diálogo entre Literatura e História inserem-se no campo da História Cultural, que se desenvolve partindo das perspectivas de novas concepções historiográficas que ferveram ao longo do século XX. Tanto o uso de literatura enquanto fonte histórica quanto o ensino de História são discussões inseridas no campo da História Cultural, que, nos anos 2000, correspondiam “[...] a cerca de 80% da produção historiográfica nacional”, e tal constatação foi dada a partir dos anos 1990 no Brasil (PESAVENTO, 2004, p. 07). Assim, realizaremos uma breve análise sobre a História e a historiografia para entender como o campo da História Cultural se desenvolveu e como as discussões aqui apresentadas começaram a ser feitas.

Peter Burke (2008), em seus escritos sobre a historiografia, afirma que a história tem sido escrita sob uma variada forma de gêneros desde os tempos de Heródoto, mas a forma dominante sempre havia sido a narrativa de acontecimentos sob as óticas política e militar, ou seja, a história dos grandes homens e seus grandes feitos. Foi, porém, no Iluminismo que ocorreu a primeira contestação desta forma de narrar a história (cf. BURKE, 2008, p. 17). Nilton Odália, no prefácio do livro de Burke (2008), afirma que as mudanças no modo de pensar a História começaram

na França, e que a Revolução Francesa permitiu que os historiadores deste país encontrassem meios para que suas vozes fossem ouvidas, “constituindo-se numa fonte contínua para as mais criativas escolas historiográficas” (ODÁLIA in BURKE, 2008, p. 09). Estas mudanças nas produções intelectuais no campo da historiografia que se consolidaram no século XX são frequentemente chamadas de “*la nouvelle histoire*”, ou História Nova. É sabido que existem muitas nomenclaturas que se referem a estas transformações ocorridas no período, bem como diversas fases e diversos autores vinculados a ela, como Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, que formam o núcleo central do grupo que, em 1929, criou a revista *Annales*, de onde partiram os principais produtos dessa nova história e que influenciam os historiadores e seu modo de pensar a História desde então (cf. BURKE, 2008, p. 11). Odália inclusive afirma que as grandes questões da historiografia contemporânea passam necessariamente pelos historiadores que estão direta ou indiretamente vinculados a esta História Nova (cf. ODÁLIA in BURKE, 2008, p. 10). Esta História Nova é escrita como uma reação contra o “paradigma” tradicional, que é aquela que diz respeito principalmente à política, “num sentido restrito do termo, referindo-se a instituições como o Estado ou a igreja- e às pessoas a elas vinculadas [...], ou seja, os "grandes homens", como se pessoas comuns, com suas experiências cotidianas, não fizessem parte da História” (GUERRA; DINIZ, 2007, p.127). Desta maneira, a Nova História começou a se interessar por todas as atividades humanas (cf. BURKE, 2012, pp.10-11), incluindo aí a interdisciplinaridade e o uso de literatura enquanto fonte.

Segundo Pesavento (2004), as mudanças ocorridas no âmbito da História datam dos anos 1970, com uma série de ocorrências que “puseram em xeque os marcos conceituais dominantes na História”. Por vezes, utiliza-se a expressão “Nova História Cultural”, que pensa a cultura como um “conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”, tratando-se ainda de uma forma de expressar e traduzir a realidade de forma simbólica, “[...] ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portando já um significado e uma apreciação valorativa” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Podemos somar a esta concepção a defendida por Chartier (2002), que aborda que “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada

realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER. 2002, pp. 16-17). Burke (2008) também defende que “o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações. Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos de simbolismo é apenas uma entre outras. [...] Uma história cultural do Parlamento seria diversa de uma história política da mesma instituição” (BURKE, 2008, p. 10).

As autoras Fabiana Bruce, Maria Thereza Didier e Lúcia Falcão (2007), utilizando-se dos escritos de Burke, acrescentam que

para estabelecer outros tipos de perguntas sobre o passado e selecionar novos objetos de estudo era necessário buscar novos tipos de fontes e até mesmo fazer releituras dos registros oficiais. Relatos orais, textos literários, evidências de imagens e informações estatísticas são apenas alguns exemplos de registros que passaram a ser considerados fontes de informação e expressão de uma cultura passíveis de serem analisados pelo historiador (BURKE, 1992). (BRUCE; DIDIER; FALCÃO, 2007, p. 04)

A partir desta Nova História Cultural, constroem-se múltiplas ideias do passado, rompendo com o realismo que era predominante na historiografia no século XIX. Esta vertente incorpora o cotidiano em sua dimensão, e dá-se ênfase, agora, ao entendimento de como o real “[...] passa a ser configurado nos discursos e representações das experiências sociais”, retomando fontes antes desprezadas pela História, de maneira que a aproximação dos historiadores com a cultura e os símbolos das sociedades fez com que alguns autores falassem de uma “virada cultural” na historiografia, e “esta denominação pode ter sido escolhida devido às aproximações desta historiografia cultural com a literatura, a antropologia e a hermenêutica” (BRUCE; DIDIER; FALCÃO, 2007, p.04). Desta maneira, linguagens culturais antes desprezadas, como a literatura, o cinema e a fotografia “tomam um outro rumo como possibilidade de análise para a nova historiografia. A importância dessa virada em relação às fontes pressupõe um outro entendimento do que é a *história* e o ofício do historiador” (p. 05).

### 2.3 A LITERATURA COMO FONTE PARA A HISTÓRIA

Em relação às fontes históricas, Pesavento (2006) defende que o historiador descobre os traços do passado que restaram, convertendo-os em fonte e atribuindo-lhes significado – não há uma criação ou invenção de tais traços. As fontes não são

o acontecido, pois o acesso ao passado não é possível. Trabalhamos então com traços que chegaram até nós, como já citado. “Se são discursos, são representações discursivas sobre o que se passou; se são imagens, são também construções, gráficas ou pictóricas, por exemplo, sobre o real” (PESAVENTO, 2006, p. 4). Desta maneira, os vestígios que sobrevivem à ação do tempo são restos, marcas de historicidade por um lado e representações de algo que teve lugar no tempo, por outro.

Pesavento (2006, p. 06) aponta que a literatura pode operar também como um suporte para os estudos historiográficos. A coerência de sentido do texto literário pode ajudar a orientar o olhar do historiador para muitas outras fontes e contribuir para que ele enxergue o que ainda não viu, de forma que a literatura possui, então, o efeito de multiplicar as possibilidades de leitura. Estaríamos, portanto, “[...] diante do “efeito de real” fornecido pelo texto literário que consegue fazer seu leitor privilegiado — no caso, o historiador, com o seu capital específico de conhecimento — divisar sob nova luz o seu objeto de análise, numa temporalidade passada”.

A Literatura é, portanto, uma fonte privilegiada para o historiador, pois lhe garante acesso diferenciado ao imaginário, permitindo que ele enxergue traços que outras fontes não lhe forneceria. Ela é “[...] narrativa que, de modo ancestral, pelo mito, pela poesia ou pela prosa romanesca fala do mundo de forma indireta, metafórica e alegórica” (PESAVENTO, 2006, p. 6). Conforme Pesavento (2004), a Literatura é fonte em si mesma, é testemunho de si própria, pois o que ela fornece ao historiador não é o tempo da narrativa, e sim o tempo em que a narrativa foi escrita – seu enredo contém pistas sobre o autor e também sobre a época, podendo mostrar, por exemplo, o horizonte de expectativas de um tempo, expressos em forma de literatura (cf. PESAVENTO, 2004, p. 83). Borges (2010) ainda acrescenta que

no universo amplo dos bens culturais, a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época, pois um produto sociocultural, um fato estético e histórico, que representa as experiências humanas, os hábitos, as atitudes, os sentimentos [...] e as questões diversas que movimentam e circulam em cada sociedade e tempo histórico. A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural, e, também, constituinte deste. (BORGES, 2010, p. 98).

O autor Ademir Santos (2014), em seu livro sobre Literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais, reafirma que, ao trabalhar com

Literatura, deve-se considerar que o texto literário é um documento como outro qualquer e nele deve ser empregado o mesmo rigor metodológico utilizado pelo historiador. É necessário questioná-lo como documento produzido por uma sociedade, com finalidades e objetivos específicos ligados aos interesses de seus autores e da sociedade. Além disto, o historiador se aproxima do literato ao buscar “[...] atingir o estatuto da verdade em sua pesquisa”, levando à produção de “[...] uma versão do real (e não o real), pois, devido à característica de inacabamento da História, essa versão pode vir a ser questionada e a ela acrescentados novos dados no futuro” (SANTOS, 2014, p. 136). Assim, mesmo que busque o “estatuto da verdade” e manter-se fiel aos acontecimentos como aconteceram (sem a liberdade de criar personagens ou situações como o literato possui), a História não é uma ciência acabada. As constantes pesquisas e a possibilidade de diversas visões acerca de um mesmo tema fornecem um manancial de formas de trabalho possíveis dentro da historiografia.

Cabe ressaltar que a análise de fontes literárias pode ser complexa. Darnton (1986), por exemplo, trabalha com contos populares na Europa no período Moderno em especial nos séculos XVII e XVIII. Muitos destes contos possuem diversas versões e adquiriram características peculiares em cada região em que as histórias foram contadas, mas ainda é possível estudá-los a partir das estruturas, atentando-se à maneira como a narrativa se organiza e como os temas se combinam, sem que se concentre nos pequenos detalhes que divergem de uma história para outra. Além disto, grande parte deles nem ao menos pode ser datado precisamente, visto que se baseiam na tradição oral. Mas esta questão da datação muitas vezes imprecisa não pode ser empecilho para que os contos sejam utilizados enquanto fontes históricas. O autor firma que o maior obstáculo, em seu caso, é o fato de ser impossível escutar as histórias da maneira como elas eram contadas, pois muitos dos dispositivos da oralidade (como pausas dramáticas, sons e gestos) configuram o significado dos contos e escapam ao historiador (DARNTON, 1986).

O autor argumenta que “rejeitar os contos populares porque não podem ser datados nem situados com precisão, como outros documentos históricos, é virar as costas a um dos poucos pontos de entrada no universo mental dos camponeses, nos tempos do Antigo Regime” (DARNTON, 1986, p. 32), afirmando também que, na realidade,

os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram (DARNTON, 1986, p. 26).

É essencial também, de acordo com Borges (2010), dedicar devida atenção à forma como a linguagem literária funciona, levando em consideração a pluralidade e a instabilidade dos textos, buscando recuperar suas multiplicidades de sentido, visto que não há um único sentido estabelecido nas obras. Borges também acredita ser imprescindível esquivar-se do caminho da crítica e da história literária tradicional, cujo foco seria o sentido do texto em si e não a preocupação com as práticas social e histórica (cf. BORGES, 2010, p. 105).

Entendemos que algumas questões devem ser levadas em consideração quando se utiliza a literatura como documento para a produção de conhecimento histórico. É necessário que se pense sua estética, “o cânone literário pertinente a esse tipo de escrita e que foi considerado para sua avaliação, pois o valor e a importância de um texto literário não são absolutos” já que o historiador pode recorrer “tanto aos escritores apreciados e reconhecidos como grandes pelo grupo de agentes intelectuais, quanto àqueles considerados como menores e medíocres” (BORGES, 2010, p. 101). Outro fato é que o historiador da cultura que trabalha com fontes literárias lida com a questão de que raramente ele é o primeiro leitor do documento escolhido, de maneira que é necessário “[...] abordá-lo em diálogo com uma escala, um sistema de referências, uma história literária, que já classificou, hierarquizou as escritas, as obras e os autores” (PARIS, 1988 apud BORGES, 2010, p. 107). Além disto,

reconhecer as regras e as convenções estabelecidas pelos agentes e produtores intelectuais, as quais são elementares no processo de reconhecimento do produtor e do produto, dando-lhes prestígio ou não dentro [do] campo intelectual e da cultura, explicita o estatuto do texto e ilumina sobre as aproximações e os distanciamentos que estes possuem em relação à realidade a que se referem e representam (BORGES, 2010, p. 101)

Ao utilizar a Literatura enquanto fonte, o historiador deve também observar como o autor do texto literário “[...] alia as regras de escritas, as restrições, os critérios e as convenções, o estético e o criativo à elaboração de suas reflexões sobre a realidade que o cerca e aquela que representa”. O conteúdo, as questões abordadas dentro do texto devem ser problematizados também e relacionados “à dimensão temporal, buscando perceber o texto como campo de tensões e contradições (BORGES, 2010, p. 102). Desta forma, conforme Borges (2010), utilizar



a Literatura requer reflexões e problematização sobre ela, e há a necessidade de historicizá-la,

[...] seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo. (CHALOUB; PEREIRA, 1998 apud BORGES, 2010, p.103)

Borges salienta que não há literatura sem o contato com a sociedade, a cultura e a história. O autor afirma que “[...] a criatividade, a imaginação e a originalidade, partem das condições reais do tempo e do lugar, as quais, ressaltamos, podem ser concretas ou não, da existência social e de suas experiências” (CANDIDO, 1985 apud BORGES, 2010, p. 103), e lembra que o autor de um texto está inserido na realidade sociocultural de seu tempo e dialoga com ela quando produz sua obra.

Em suma, buscamos abordar o diálogo (ou a tentativa de diálogo) que há entre História e Literatura. Alguns autores colocam uma distinção clara entre elas, como Sevcenko (2003), que defende que a Literatura é caracterizada por trabalhar com possibilidades, enquanto a História lida com a realidade, levando em consideração que a Literatura não tem compromisso com os fatos chamados históricos – ou seja, ela não tem o compromisso de ser fiel aos acontecimentos do passado. Já outros autores, como Chartier (2009), apontam que esta distinção não se apresenta de forma tão clara, defendendo esta visão a partir do fato de que o romance do século XIX, por exemplo, tem por característica o deslocamento de fatos e personagens históricos para a ficção, fazendo com que a linha que separa História e Literatura se apresente de maneira cada vez mais tênue.

De qualquer forma, ao optar por utilizar a Literatura enquanto fonte, o historiador deve tomar os mesmos cuidados que toma ao lidar com todas as categorias de fontes, sendo necessário que se volte para ela de maneira adequada, entendendo que um livro é expressão tanto de um autor quanto de sua época e também de seus leitores, já que não se pode imaginar a Literatura sem levar em conta sua recepção. Borges (2010 p. 108) coloca, de maneira sucinta, que a Literatura, seja ela na forma de crônica, conto ou romance, se apresenta “[...] como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade”.

Enfim, acreditamos que apesar de muitas vezes as relações entre História e Literatura se estreitarem, ainda há a diferença fundamental entre elas que é o compromisso da História com os acontecimentos históricos – ou seja, um historiador que deseja realizar um trabalho historiográfico não pode inventar personagens ou situações, por mais que elas sejam passíveis de ter acontecido em determinado contexto. Tal questão é trabalho da literatura, já que um escritor pode se apropriar do contexto e criar as situações que desejar dentro disto para atrair seu público. Transpondo esta discussão para o objeto de estudo que nos propomos a analisar, que é o livro do escritor francês Victor Hugo intitulado “Os Miseráveis”, vale lembrar que o autor trata de temas muito comuns à época em que se passa o romance, especialmente a questão da miséria, que permeia não só o romance como a França no século XIX. O trabalho de Victor Hugo é, portanto, um texto literário, pois as situações e personagens da forma como estão retratados são fictícias (mesmo que o autor tenha se inspirado em personagens reais).

“Os Miseráveis” narra a história de Jean Valjean, cuja narrativa se passa na França, e seus acontecimentos principais estão situados ao longo do século XIX. O cenário político agitado é o pano de fundo para a vida cheia de tormentos do homem que foi preso por roubar um pedaço de pão, e carrega consigo as marcas de sua prisão por toda sua vida – bem como as marcas de sua redenção, pois, apesar das angústias, torna-se um homem honesto e ético. As histórias dos outros personagens se ligam em maior ou menor medida à de Valjean: o inspetor Javert, personificação da justiça, passa sua vida toda perseguindo-o; Fantine, que tem sua vida marcada pela miséria e injustiça social, vê em Valjean a salvação para sua filha Cosette, que é adotada por ele; Marius, que reúne em si os ideais republicanos tão difundidos ao longo do século XIX na França, se apaixona por Cosette. É desta maneira que Victor Hugo se utiliza da História para criar seu célebre livro, que ainda hoje traz reflexões pertinentes sobre a miséria e a injustiça.

### 3. EDUCAÇÃO HISTÓRICA – LITERATURA E ENSINO DE HISTÓRIA

O presente trabalho insere-se nas discussões pertinentes ao ensino de História –mais precisamente, à Educação Histórica. Pretendemos analisar como a Literatura pode ser usada em sala de aula com finalidade educativa, voltada para as aulas de História. É sabido que os livros literários estão presentes no âmbito escolar, e que inclusive, as escolas contam com a disciplina de Literatura (ou as discussões referentes a ela estão incluídas no currículo do ensino de Língua Portuguesa). Porém, a discussão aqui apresentada tem por objetivo analisar o uso de livros como objetos para o ensino da disciplina histórica, enquanto fontes durante as aulas, abarcando as reflexões e discussões que o uso de uma fonte com os alunos apresenta. Nosso objetivo não é discutir o uso de livros paradidáticos, que são aqueles formulados especificamente para serem usados em sala de aula, e sim analisar a possibilidade do uso de literatura clássica com os alunos. Assim, escolhemos para este estudo uma adaptação do livro “Os Miseráveis”, escrito pelo francês Victor Hugo no século XIX, cujo contexto nele descrito é a situação socioeconômica e política da França à época de Napoleão Bonaparte, bem como as consequências sociais trazidas pela Revolução Francesa.

#### 3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Esta pesquisa envolve uma proposta de trabalho no ensino de História em séries do ensino fundamental. Os referenciais metodológicos usados por nós se pautam nas discussões que concernem ao campo da Educação Histórica. Com isto, desenvolvemos uma proposta de aula-oficina (BARCA, 2004), modelo de aula pautado nas discussões deste campo específico de investigação.

As autoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011, p. 09) afirmam que “atualmente, pode-se falar do desenvolvimento da pesquisa e uma crescente especialização nas investigações no campo do ensino de História”. Diversos estudos e investigações têm sido realizados em uma área específica deste campo, denominada Educação Histórica, e esta surgiu na Inglaterra nos anos 1970. A área

vem se expandindo gradativamente especialmente através da consolidação de grupos de pesquisa e projetos em diversas universidades, principalmente na Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Portugal e Brasil (cf. GERMINARI, 2011). Isabel Barca (2001), autora portuguesa que possui importantes trabalhos relacionados ao campo da Educação Histórica, afirma que o ensino da História, enquanto disciplina que promove a Educação Histórica, possui hoje uma fundamentação científica própria. Está baseado em ideias da Epistemologia da História e das Ciências Sociais, da Psicologia Cognitiva e da História, constituindo-se como teoria e aplicação dos conceitos advindos da cognição histórica na educação (cf. BARCA, 2001, p. 13).

De maneira geral, de acordo com as autoras Márcia Elisa Teté Ramos e Marlene Cainelli (2015, p. 13),

A Educação Histórica, como área do conhecimento, ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado.

Entre os pioneiros nas investigações ligadas a este campo, podemos citar Peter Lee, Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Denis Shemilt, que conduziram estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de História ligados ao *Chata Project*<sup>1</sup> no Reino Unido. De acordo com Peter Lee, em entrevista a Cristiani Silva (2012, p. 220), este projeto “[...] veio de uma pesquisa em sala de aula muito extensa e prolongada (talvez mais do que qualquer outra que já foi feita em escolas inglesas). Enfaticamente, não foi uma pesquisa desligada do aprendizado em sala de aula”. De acordo com Lee, o CHATA “[...] só pode ser entendido como parte de uma tradição mais ampla de pensar a história e o entendimento das crianças sobre a história que se desenvolveu no Reino Unido por volta de 1960” (SILVA, 2012, p. 217). O autor realizou diversas investigações com alunos em idade escolar ao longo da segunda metade do século XX, incluindo investigações sobre as ideias de alunos relacionadas a conceitos históricos, como “evidência”, buscando verificar se os alunos assimilavam tal conceito ou apenas tratavam a história como uma informação dada. No final dos anos 1980, desenvolveu, juntamente com Rosalyn Ashby e Denis Shemilt, com equipes de professores do norte e sul da Inglaterra, o “Projeto de História nas Escolas”, para “alunos entre 16-18 anos, cujo objetivo era melhorar o

---

<sup>1</sup> *Chata Project – Concepts of History and Teaching Approaches*. Em tradução para o português, “Projeto CHATA” (Conceitos de História e Abordagens de Ensino).

entendimento e o conhecimento de história dos alunos ao desenvolver seus entendimentos de segunda ordem<sup>2</sup>” (SILVA, 2012, p. 220). Ele se voltou, então, para o projeto CHATA em Londres. Assim, inspirados pelos primeiros projetos nascidos no Reino Unido, de acordo com Peter Lee,

estudos com objetivos e hipóteses semelhantes têm sido realizados em muitos países (com frequência, porém nem sempre, realizados por pesquisadores que foram treinados em/ou que tenham ligações com Londres) — especificamente no Canadá, Grécia, Portugal, Singapura, Espanha, Tailândia e nos EUA. Como vocês sabem, Isabel Barca tem seguido esta agenda com enorme empenho em Portugal, e isto também tem ajudado a aumentar o interesse em algumas pesquisas do Reino Unido no Brasil (SILVA, 2012, p.221).

Sobre as mudanças ocorridas no ensino de História de maneira geral nas últimas décadas (e não apenas no que concerne ao campo da Educação Histórica), o professor doutor Carlos Antunes Santos, em seu discurso proferido no III Encontro Nacional Perspectivas do Ensino e História, defende que a História é tanto a ciência do passado quanto do presente, que, a partir destas mudanças, “saiu do feudo” e dialoga no sentido da interdisciplinaridade com diversas áreas do conhecimento (SANTOS in SCHMIDT; CAINELLI, 1999), inclusive com a Literatura, conforme discutido no capítulo inicial deste trabalho.

Se antes a História era ensinada como se fosse quadros finalizados nos quais havia cenas que os alunos deviam apenas observar e contemplar, “atualmente as correntes historiográficas que entendem a história como construção provocam mudanças no campo da História como conhecimento escolar” (BRUCE; DIDIER; FALCÃO, 2007, p. 05), e as discussões se voltam para o ensino de uma História da qual os alunos se sintam parte, e não simplesmente buscar “recontar” o passado. Sobretudo, concordamos com Barca (2007), que afirma que:

[...] defende-se aqui, para o Ensino da História, uma perspectiva epistemológica que, embora tendo em conta várias visões, procure ‘trabalhar’ o pensamento histórico dos jovens no sentido da construção de uma narrativa do passado descritiva-explicativa, que problematize a objectividade assente em critérios de fundamentação lógica e empírica. (BARCA, 2007, p. 58)

Além disto, a Educação Histórica está permeada por diversos preceitos, como centrar-se nas ideias históricas de quem ensina e de quem aprende (os professores e alunos), bem como observar sistematicamente o real e não centrar-se apenas nos

---

<sup>2</sup> Entendemos conceitos de segunda ordem como “[...] conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido. Entre os conceitos de segunda ordem, podemos citar continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época enfim que se referem à natureza da História, como explicação, interpretação, compreensão” (CAINELLI, 2012, p. 175).

formalismos e recursos da aula, que são fatores que contribuem para a aprendizagem, mas, nesse ínterim, não devem ser o foco (cf. BARCA, 2008 apud CORREIA, 2012, p. 181). Assim, os alunos passam a ser vistos como agentes de sua própria formação, com ideias prévias e com experiências que devem ser levadas em consideração, da mesma maneira que o professor passa a ser visto como um investigador constante, que deve sempre levar a problematização às suas aulas (cf. SOBANSKI et al, 2009, p. 11). Ademais, a Educação Histórica

se preocupa com a busca de respostas referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica de crianças e jovens. Essa perspectiva parte do entendimento de que a História é uma ciência particular, que não se limita a compreender a explicação e a narrativa sobre o passado, mas possui uma natureza multiperspectivada, ou seja, contempla as múltiplas temporalidades pautadas nas experiências históricas desses sujeitos. (BARCA; SCHMIDT, 2009, pp. 11-13 apud SOBANSKI et al, 2009, pp. 10-11).

Cabe salientar um ponto do trecho acima que é de fundamental importância para a presente discussão: as experiências históricas particulares dos sujeitos. Entendemos que é necessário ter em mente que a sala de aula é um lugar de trocas, em que docente e discentes partilham experiências e constroem juntos o conhecimento histórico, que não é fixo e nem definitivo – como toda ciência, a História se desenvolve constantemente. Desta maneira, é essencial entender o aluno não como tabula rasa, como uma folha em branco pronta para receber passivamente os ensinamentos do mestre, mas como possuidor de conhecimentos anteriores àqueles adquiridos na sala de aula através da cultura histórica – justamente, os conhecimentos prévios de cada indivíduo. Sobre isto, concordamos com a autora Beatriz Aisenberg (1994), que afirma que todo novo conhecimento é originado de conhecimentos anteriores, pois estes últimos, que são as noções já construídas pelo aluno, funcionam como marco, como ponto de partida a partir do qual o indivíduo vai dar significado a novos objetos de conhecimento. Conforme novos significados são adicionados aos antigos, estes vão se modificando e enriquecendo, e é desta maneira que passamos de um estado de menor para um de maior conhecimento. É por isto que os conhecimentos prévios não devem ser ignorados nas atividades de ensino, já que são a partir deles que os estudantes darão significado aos conhecimentos adquiridos na escola (cf. AISENBERG, 1994 apud SCHIMDT; GARCIA, 2006, p. 04).

É interessante, portanto, que o professor se preocupe com a bagagem prévia de seus alunos, de maneira a relacionar os conteúdos a serem trabalhados com a

realidade dos estudantes, fazendo com que eles entendam que possuem papel na escrita e construção da História, e que esta não é uma ciência “chata” e “imutável”, e muito menos consiste apenas em narrativas sobre o passado. Assim, “ensinar História passa a ser, então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30).

O professor-pesquisador tem a seu favor a ampliação das temáticas e fontes que formam o conhecimento histórico, ampliação que se consolidou com os Annales e foi essencial para a melhoria da qualidade de ensino, pois é inegável que a apatia que é característica do ensino tradicional é um dos fatores de desmotivação dos alunos (cf. GUERRA; DINIZ, 2007). Assim, é imprescindível que o professor se aproprie destas discussões em suas aulas, utilizando-as em prol do desenvolvimento de aulas prazerosas e de conhecimento histórico significativo por parte dos alunos. Concordamos com as autoras Fabiana Guerra e Leudjane Diniz (2007, p. 129) que é necessário ao ensino de História:

utilizar linguagens diferenciadas com intuito de propiciar aos alunos um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso e que tenha algum significado para sua vida, dando-lhes condições de se posicionarem criticamente frente a diversas questões e aos problemas que os cercam.

Isto é necessário para que o ensino de História na escola, de acordo com Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008), permita aos estudantes abordarem a historicidade de suas determinações sociais e culturais, que é essencial para que eles compreendam a si mesmos como agentes históricos e entendam suas identidades como construtores do tempo histórico, mostrando-os que é necessário lidar com a multiperspectividade de olhares que forma a História.

### 3.2 CULTURA HISTÓRICA

Sobre a cultura histórica, concordamos com a definição de Garcia (1998, p. 291 apud ZAMBONI, 2005b, p. 20), afirmando que trata-se da

[...] articulação prática da consciência histórica em uma determinada sociedade. A rede desta articulação se estende desde o ensino de história a nível escolar até aos rituais comemorativos oficiais, dos manuais didáticos até os museus e monumentos e muitos outros lugares da memória coletiva. Entendido desta maneira, a cultura histórica integra funções de lembrar como o ensino, a diversão, a crítica, a ilustração e outras funções que incluem tantos os elementos cognitivos como os imaginários, emocionais

Esta cultura que nos cerca também se encarrega de fornecer conhecimentos prévios aos alunos, que podem ou não ser carregados de preconceitos. O professor deve então trabalhar neste limiar e entender que a bagagem cultural e histórica que seus alunos carregam influencia e muito em suas aulas.

Em outras palavras, a cultura histórica engloba os enraizamentos do pensar historicamente que estão fora da historiografia, ou seja, a convergência entre a história científica (que é feita através da historiografia, tratando-se de um saber adquirido profissionalmente) e a história sem historiadores, que é feita, apropriada e difundida por intelectuais, autores, cineastas, documentaristas, ativistas, artistas e etc., que tornam disponível um saber histórico que se difunde através de diversos suportes, como impressos, audiovisuais e oral (cf. FLORES, 2007 apud ALVES, 2009, pp. 86-87).

Para complementar a definição de cultura histórica, trazemos as reflexões do historiador e filósofo alemão que desenvolveu trabalhos ligados à metodologia do ensino de História Jörn Rüsen (2007, p. 121), afirmando que esta cultura é “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática”, de maneira que aquilo que é histórico tem um lugar próprio no quadro cultural em que estamos inseridos em nossa vida prática. Ela é, ainda, mais do que a ciência da história, abarcando outros aspectos além da historiografia. Portanto, “nada mais é [...] do que o campo da interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo [...]”. Assim, o ser humano está envolvido pela cultura histórica e faz parte dela, salientando que esta não é apenas a cultura contida dentro dos livros historiográficos ou das universidades, mas sim estes combinados com as informações e conhecimentos que entramos em contato a cada dia.

Sobre a grande influência exercida sobre nós pelo meio que nos cerca, e, sobretudo, pela literatura que lemos, o sociólogo e literato Antonio Candido (1999, p. 84) afirma que

as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Concordamos com Candido sobre a grande influência que os contos populares, histórias infantis, romances e também filmes, quadrinhos e outros



elementos culturais tem sobre a formação das crianças e adolescentes, incluindo aí os livros clássicos, que transpõem os limites do papel e cujas adaptações são encontradas e referenciadas em diversos suportes.

### 3.3 USO DE DOCUMENTOS EM SALA DE AULA

Assim, é importante trazer à discussão a utilização de fontes em sala de aula. Uma fonte é um “[...] material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através da qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo” (ARÓSTEGUI, 2006 apud SOBANSKI et al, 2009, p. 28).

O uso do livro é justificado em sala de aula “[...] pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico”, pois pode facilitar aos alunos a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico, entendendo o que são as fontes e como elas fazem parte da memória social e que devem ser preservadas pela sociedade (cf. BITTENCOURT, 2008, p. 333), Além disto, as fontes devem ser sempre tomadas enquanto registros, vestígios do passado – isso é necessário para que “o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 331). É importante que os alunos percebam que tais registros podem ser encontrados em diversos suportes e por toda parte, em livros, quadros, músicas, revistas, fotografias, filmes, entre outros.

O uso de fontes em sala de aula, segundo adverte a autora Circe Bittencourt (2008), deve ser feito com cautela. São materiais atrativos, que chamam a atenção dos estudantes, mas, ao trabalhar com eles, o objetivo do professor não deve ser o de transformar seus alunos em “pequenos historiadores”. O historiador, ao selecionar suas fontes de pesquisa, já possui conhecimento histórico sobre o período e domina conceitos e categorias que são imprescindíveis para a análise histórica – diferentemente dos alunos, que estão aprendendo História. O professor deve tomar o cuidado de selecionar fontes que sejam adequadas à realidade dos alunos, bem como à sua faixa etária e nível de escolarização. A fonte em sala de aula pode ser usada de várias maneiras, seja para corroborar as ideias já expressas

no livro didático, seja como fonte de informação para explicitar uma situação histórica ou ainda assumindo a condição de situação-problema, para introduzir o tema de estudo. Em todos os casos, seu uso se difere radicalmente do uso atribuído pelo historiador a eles (cf. BITTENCOURT, 2008, pp. 328-330).

Porém, é imprescindível que o professor tenha em mente que seu uso enquanto ilustração ou para corroborar alguma ideia é problemático, pois, desta maneira, a riqueza de reflexões que a fonte poderia trazer é perdida, e seu uso perde o sentido de levar a uma aprendizagem histórica rica e significativa. De acordo com Pereira e Seffner (2008), isto leva à definição do caráter de mera comprovação do documento, e a consequência disto é levar os alunos a pensar que, como a História não pode se utilizar de experiências como a Física ou a Química, a solução é provar o que é dito através de fontes. Os autores também afirmam que “a fonte histórica não pode se prestar a servir fins tão pouco solenes” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 125). Concordamos com estes autores em sua rejeição a este tipo de uso de fontes em sala de aula, pois “[...] perde-se de ensinar às crianças o papel que as fontes assumem no interior de cada geração e de cada uso que delas se faz” (p. 123).

Pereira e Seffner (2008), ainda discutindo sobre o uso de fontes em sala de aula, afirmam que para que se faça um trabalho produtivo com fontes, é preciso que o objetivo deste trabalho seja a complexidade, e não a facilitação – ou seja, o professor não deve pensar apenas em tornar sua aula acessível, pois o uso das fontes possibilita mostrar aos alunos a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Salientamos que o objetivo não é transformar os alunos em “pequenos historiadores”, e sim levá-los ao menos a desconfiar da fonte, a perguntar a ela de maneira crítica, a olhar para ela como um produto intencional de seu tempo.

### 3.4 O TRABALHO COM LITERATURA EM AULAS DE HISTÓRIA

O documento escolhido por nós para esta investigação está em suporte escrito, que é o mais comumente utilizado nas aulas de História (cf. BITTENCOURT, 2008, p.335). Trata-se de um romance – portanto, um texto literário. O uso de textos literários em aulas de História, segundo Magali Engel (2008), não é novidade, e a literatura pode se apresentar como uma forma rica e eficaz para a construção de

uma história viva e significativa, que rompa com a velha imagem da disciplina como algo inútil, velho e ultrapassado (cf. ENGEL et al, 2008, p. 10). Complementando isto, Bittencourt (2008) afirma que o uso de textos literários por outras disciplinas que não sejam a de Língua Portuguesa faz parte de uma “longa tradição escolar” e que, no caso da História, “o enlace com o ensino de literatura é sempre desejável”. A autora também cita que há práticas de ensino que optam, por exemplo, pelo trabalho com lendas com alunos das séries iniciais do ensino fundamental “[...] como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária” (BITTENCOURT, 2008, p. 339). Além disto, o ensino de Literatura tem enquanto finalidade “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (ROUXEL in DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p. 20), da mesma maneira que o ensino de História busca também formar sujeitos críticos capazes de se entenderem enquanto agentes protagonistas da história.

Ainda pensando sobre o desenvolvimento da criticidade, Guerra e Diniz (2007) entendem as obras literárias como recursos fundamentais em sala de aula, já que os livros abrem espaço para diferentes interpretações e leituras pessoais, chamando a atenção dos alunos para a necessidade de posicionar-se criticamente frente ao conhecimento que é transmitido a eles, além de incentivar o hábito da leitura, fundamental para o bom andamento do processo de aprendizagem e ensino (cf. GUERRA; DINIZ, 2007).

De acordo com Margarida Durães e Maria do Céu de Melo (2005), muitos investigadores da Educação Histórica defendem o uso de romances históricos (tal qual “Os Miseráveis”) enquanto fontes no processo de ensino-aprendizagem de História pois estes contribuem para a construção de um quadro estruturado da História, mais estruturado do que aquele que os alunos constroem apenas a partir dos manuais escolares e dos documentos históricos.

Enfatizamos, de acordo com o historiador Ademar Santos (2014), que uma obra literária não é, e não deve ser tomada como reflexo fidedigno de uma sociedade em determinado espaço e tempo (cf. SANTOS, 2014, p. 37) - ela está permeada por elementos que refletem o tempo histórico de seu autor, mas não tem intenção de ser um retrato fiel do mesmo. A literatura pode ser uma “porta de entrada” para compreender o contexto histórico estudado, porém ela não representa

este contexto tal como foi um dia, mas sim como um olhar dentre diversos possíveis, e que, no ensino de História, não deve ser deixado de lado (cf. GUERRA; DINIZ, 2007, p.137).

Da mesma maneira, quando as obras são lidas na contemporaneidade pelos alunos, estas ficam impregnadas de leituras anteriores dos mesmos – ou, de maneira geral, de todo o conhecimento prévio e bagagem cultural que os estudantes trazem com eles. A obra literária está situada além de seu tempo no sentido que cada indivíduo em seu momento histórico faz sua própria leitura e tira suas conclusões, é dinâmica e depende do lugar de onde estamos observando (cf. BARTHES, 1987 apud SANTOS, 2014, p. 140). Bittencourt (2008) exemplifica esta situação pontuando que o poema épico “Os Lusíadas”, de Camões, foi objeto de muitas leituras ao longo dos séculos de sua existência, sendo assim transformado em livro didático ao ser comentado e apresentado por leitores/estudiosos com esta finalidade (cf. BITTENCOURT, 2008, p. 342).

Sobre o uso de livros em sala de aula, concordamos com Santos (2008), que afirma que o trabalho com Literatura nas aulas de História “[...] deve propiciar um momento de reflexão que possa acrescentar à formação de cidadãos leitores que saibam questionar a autoria do texto, a intencionalidade da obra e os motivadores de tal pensamento” (SANTOS, 2008, p. 1) – portanto, mesmo que seja possível utilizar a fonte em questão como mera ilustração do período a ser trabalhado, acreditamos que é necessário explorá-la a fim de permitir que os próprios alunos construam o conhecimento a partir do documento que lhes é fornecido, buscando diversificar o processo de ensino-aprendizagem de História e fugir da concepção tradicional do uso quase exclusivo do livro didático e das aulas expositivas.

Um ponto que deve ser levado em conta é a necessidade de levar os alunos à percepção de que a História é um processo contínuo de construção que não está acabado, e que eles são participantes ativos deste processo com suas atividades cotidianas – é este o momento para salientar as diferenças entre História e Literatura junto com os alunos, já que elas se diferenciam não pela narrativa, mas pela busca da verdade e pelo método (cf. SANTOS, 2014, p. 136). Santos (2014) salienta que a literatura é uma fonte documental de uma sociedade, mas antes de seu uso em sala de aula, é necessário “[...] questionar o processo de criação e os interesses que moveram tal produção, obtendo informações que venham embasar e enriquecer o

trabalho com os alunos [...], observando que ela não é realizada por acaso, seus autores têm interesses e um público alvo a atingir” (SANTOS, 2014, p. 138).

Os autores Katia Abud, André Silva e Ronaldo Alves (2011) acrescentam que

[...]o uso da Literatura no ensino de História possibilita a efetividade de uma série de habilidades compartilhadas por professores e alunos. Juntos, eles podem perceber qual é a modalidade temporal do escrito, além de discutir e analisar as representações do tempo apresentado. [...] É possível desvelar aspectos da mentalidade de uma época que nem sempre são descritos em textos de caráter historiográfico. [...] Nesse sentido, a Literatura permite, mesmo por meio de narrativas recheadas de ficção, o diálogo com o pensamento humano no tempo” (ABUD; SILVA; ALVES, 2011, p. 55)

Portanto, são muitas as possibilidades de discussão propiciadas pelo uso da Literatura como documento, e é o professor-mediador que deve orientar este trabalho com os alunos, já que é imprescindível que se façam perguntas à fonte (pois esta não “fala” sozinha e a análise por parte do historiador ou, no caso, dos alunos, é necessária), e deve-se escolher os questionamentos que sejam mais pertinentes à fonte específica, levando em consideração a época em que foi escrita, o suporte em que ela está, entre outros. Reiteramos que é preciso, nas discussões envolvendo Literatura nas aulas de História, elucidar que a literatura é um produto social que pertence a um momento histórico que a influencia diretamente, e “[...] deve ser investigado para que se extraiam informações as quais possam contribuir para a formação do cidadão leitor, por meio do ensino de História” (SANTOS, 2014, p. 146). Concordando com isto, Durães e Melo (2005, p. 02) afirmam que o uso de romances históricos na aula de História deve ser sustentado por uma análise crítica do autor e seu contexto, contemplando o confronto com outras fontes para evitar que a ficcionalidade reforce a interferência dos conhecimentos prévios dos alunos na construção do conhecimento histórico cientificamente legitimado.

Cabe ressaltar que, certamente, existem dificuldades com relação à execução de atividades com livros em sala de aula, e não podem ser ignoradas. O autor Francisco Mendes (2007) pontua suas preocupações, colocando que “[...] são muitos os pontos difíceis quanto à entrada mais efetiva de romances, novelas e volumes de contos no âmbito das aulas de história nos níveis fundamental e médio”, pontuando desde o peso do suporte literário ao peso do próprio conteúdo dos livros, bem como seu preço e o tempo necessário para a devida leitura (MENDES, 2007, p. 04). Porém, acreditamos que as vantagens e benefícios do trabalho com livros podem ser grandes, muitos dos quais já citados ao longo desta discussão. O uso

que o professor faz do documento e a maneira com que ele o explora é fundamental para seu bom aproveitamento nas aulas de História.

### 3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo os autores Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão Martins (2011), a área de educação histórica tem despertado investigações (inclusive no Brasil) pressupondo que a aprendizagem da história seja considerada pelos estudantes como significativa a nível pessoal, ou seja, que o ensinar e aprender história tenham relação com a vida cotidiana destas pessoas, proporcionando-lhes uma compreensão mais aprofundada da vida humana (cf. SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011, p. 11), de maneira que a disciplina de história não seja pautada meramente na memorização, repetição e no ensino de conteúdos que parecem distantes da realidade vivida. Concordamos com esta afirmação e acreditamos que o trabalho com documentos e o incentivo a discussões pertinentes em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento da criticidade dos alunos e deste aspecto do ensino de História a nível pessoal. Escolhemos um livro adaptado de um clássico tendo estas questões em mente: nosso objetivo é que os alunos possam se identificar com o tema discutido e encontrar relação com sua vida cotidiana, já que “Os Miseráveis” é uma obra bastante conhecida, sobretudo.

Sobre isto, Pereira e Seffner (2008) defendem que “[...] ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socioculturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119). Cabe salientar o papel dos estudantes enquanto “agentes históricos” – é salutar que os alunos se entendam como participantes ativos da história, dissociando o conhecimento histórico do relacionado ao passado distante e aos grandes heróis. Desta maneira, o presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, a partir de onde eles olham para o passado, torna-se histórico conforme o professor de História vai historicizando as instituições, políticas, modelos culturais e, sobretudo, as identidades (cf. PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 119).

As autoras Schmidt e Garcia (2005, p. 299) também discorrem sobre a importância de ensinar História na escola, afirmando que a história estuda a vida de

todos os homens, preocupando-se em recuperar o sentido das experiências individuais e coletivas, e isto é um dos critérios para selecionar quais conteúdos e temas serão ensinados na escola com o objetivo de contribuir para formar as consciências coletivas e individuais, sempre de maneira crítica.

Relacionando estas questões ao uso de literatura em sala de aula, Santos (2014, p. 152) pontua que, para que o trabalho com livros seja proveitoso, é necessário que exista uma empatia do aluno com o texto, uma identificação dele com os personagens da história, com a forma com que ela é narrada, com o enredo e que, sobretudo, o aluno encontre situações semelhantes com sua realidade e seu cotidiano, e, desta forma, o “aluno/leitor” poderá “mergulhar no mundo do texto” e encontrar sentido para o ensino de História.

Os autores Ashby & Lee comentam sobre a empatia histórica nas aulas de história: ela “[...] funciona como um ‘empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (PEREIRA, 2003 apud PEREIRA, 2013). Esta empatia seria um componente necessário para o entendimento da História não somente pelo aluno, mas também pelo historiador – Lee (2011 apud PEREIRA, 2013) concorda que é necessário que os historiadores entendam a forma como as pessoas do passado viam seu mundo em várias épocas e lugares e, assim, entender o porquê de suas ações.

Para a análise do livro aqui discutido, nos inspiramos no que defende Correia (2012), afirmando que o trabalho com fontes literárias requer a realização de perguntas imprescindíveis, como: “Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em que momento histórico foi criado? Qual a importância desta obra nos dias atuais?”, de maneira que a Literatura, “como qualquer outro documento, só permite acesso aos dados e informações mais densas à medida que é questionada” (CORREIA, 2012, pp. 192-193). As perguntas à fonte fazem parte dos passos realizados pelo historiador em sua escrita da história, e as questões propostas por Correia são fundamentais quando se usa uma fonte como “Os Miseráveis” em sala de aula. Procuramos responder a estas perguntas ao longo do quarto capítulo deste trabalho, em que analisamos o livro e o contexto histórico de sua narrativa, bem como identificando elementos e situações da História narrados (de forma romantizada) por Victor Hugo. Para isto, analisamos os capítulos da obra escolhida pontuando e discutindo situações e comparando-as com o que a historiografia traz

(por exemplo, quando o livro faz menções a Napoleão Bonaparte, procuramos verificar o que os historiadores trazem sobre ele para nos ajudar a entender sua presença no livro e sua relação com a História).

Com isto, concluímos este capítulo com uma base teórica e metodológica para a reflexão sobre o tema proposto, que é o uso de literatura no ensino de História. Realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos temas que acreditamos ser pertinentes à discussão que nos propusemos a realizar. Entendemos que a relação entre literatura e ensino de História é possível e pode ser benéfica no sentido metodológico para professores e alunos, desde que se observem os devidos cuidados pertinentes ao uso de fontes em sala de aula, muitos dos quais discorridos ao longo deste capítulo. No capítulo seguinte, analisaremos a adaptação da obra “Os Miseráveis”, o contexto histórico da obra e uma possibilidade de seu uso em sala de aula a partir do modelo de aula-oficina, dialogando com as considerações e conceitos contidos no âmbito da Educação Histórica.



## 4 A HISTÓRIA NA HISTÓRIA: A OBRA “OS MISERÁVEIS” E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

### 4.1 O AUTOR E O CONTEXTO HISTÓRICO DA OBRA

Victor-Marie Hugo nasceu em Besançon, na França, em 1802, e morreu em Paris, em 1885. Escreveu romances, peças de teatro, poemas. Viveu, portanto, quase todo o século XIX. De acordo com a autora Fulvia Moretto (2003, p. 09), presenciou “[...] o Primeiro Império de Napoleão I, a Restauração, a Revolução de 1830, a Monarquia de Julho de Luis-Felipe de Orléans, a Revolução de 1848, o Segundo Império de Napoleão III e a Terceira República, a partir de 1870”, bem como viu o surgimento de diversos movimentos culturais como o Neoclassicismo, o Romantismo (do qual ele foi expoente), do Realismo, do Parnasianismo, do Naturalismo. Foi um século agitado, quando desenvolveu-se a civilização industrial, com grande movimento das pessoas para as cidades, bem como um grande desenvolvimento da ciência, já começado com o Iluminismo no século anterior, marcado também pela Revolução Francesa de 1789.

É este o contexto em que Victor Hugo viveu e se dedicou à escrita de seu famoso “Os Miseráveis”. É natural, pois, que se interessasse pela ideologia e política da época, inclusive deixando-as na narrativa de seu romance. Ele era filho de um general de Napoleão, e, após sua queda “[...] era também natural que uma criança de treze anos se entusiasmasse pela monarquia, pelos Bourbon, que voltavam ao trono da França”. Porém, da mesma forma que a geração romântica francesa, Hugo passou a fazer parte da elite que criaria a nova estética da época (MORETTO, 2003, p.11).

O Romantismo, nas palavras de Moretto (2003, p. 10), define-se “[...] como uma forma de conhecimento e de expressão total do homem, marcada pela revolta contra o que impede seu completo desenvolvimento”. O conhecimento centra-se no “eu”, visto como uma totalidade marcada pela razão e pela imaginação. Assim, a literatura e a arte tem como temas principais o amor, o lirismo pessoal, a natureza, o sonho, a religiosidade, o exotismo “[...] ao lado da história [...], tão importante para o século XIX, mas que trabalha com a razão, com o documento histórico”.

Seu “romance popular”, publicado em 1862, não foi bem aceito pelos críticos, acostumados com tramas psicológicas. “Os Miseráveis” era um romance social, escrito em forma de epopeia, épico e dramático ao mesmo tempo. O autor está sempre junto com seu personagem e inclusive sofre com ele ao longo da narrativa (MORETTO, 2003, p. 12).

A Revolução Francesa e seu período posterior são temas da História Contemporânea muito discutidos e estudados até os dias atuais devido a sua enorme influência e consequências que extrapolaram – e muito – as fronteiras da França. Eric Hobsbawm (2000), em seu livro intitulado “A Era das Revoluções”, argumenta que a Revolução ocorrida entre 1789 e 1848 (ou seja, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial britânica) constituiu “[...] a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado” (p. 17). Segundo o autor, as forças e ferramentas econômicas, políticas, sociais e intelectuais destas grandes transformações já estavam preparadas, de maneira que as datas, como o 1789 da Revolução Francesa, são marcos, mas a Revolução é todo um processo muito mais longo. O autor Joachin Neto (2012, p. 210), resenhando o livro de Roger Chartier chamado “As origens culturais da Revolução Francesa” (2009) também concorda com esta questão de a Revolução ser um marco de um processo extenso, afirmando que

A conclusão que se pode tirar do estudo de Chartier sobre as origens intelectuais da Revolução Francesa é que um evento como esse, explosivo e sangüinário, que rompeu com uma tradição política absolutista construída por séculos, alicerçada pelos sustentáculos da religião e do Estado e que envolveu, de forma geral, todos os seguimentos sociais da França, teve razões complexas e inseridas em um processo de duração histórica mais longa.

Concordamos com este ponto, e acrescentamos que, para discutir sobre a situação político-econômica francesa nos anos seguintes à Revolução, que é quando se passa o romance “Os Miseráveis”, se faz necessário entender alguns pontos ligados à própria Revolução. Hobsbawm (2000) ainda acrescenta que a França foi a responsável por influenciar a política europeia no final do século XVIII, além de dar “[...] o conceito e o vocabulário do nacionalismo”, fornecer os códigos legais, o modelo de organização técnica e científica, o sistema métrico de medidas (p. 71).

Alguns autores como Hobsbawm (2000) e Elisabetta Bovo (2007) falam sobre a situação política e econômica do século XVIII na Europa e, mais especificamente,

na França. Hobsbawm (2000) afirma que se observava era a crise dos velhos regimes na Europa e seus sistemas econômicos, de maneira que diversas agitações políticas e revoltas marcaram o período. Revoluções posteriores, como a Russa, também merecem destaque, porém, de acordo com o autor, a Revolução Francesa foi mais fundamental em uma escala global do que outros fenômenos contemporâneos, e suas consequências foram mais profundas. Isto se deu por diversos motivos: a França era o Estado mais poderoso da Europa à época, e sua Revolução foi uma revolução social, de massa, e muito mais radical que outros levantes que aconteceram no período. Ela foi, também, a única ecumênica, em escala mundial, de maneira que “[...] seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas ideias de fato o revolucionaram” (p. 72).

Bovo (2007) acrescenta que a França do século XVIII apresentava algumas características que ajudaram a fazer dela o berço da Revolução. Luís XV iniciou a debilidade da economia do país, sobretudo através da Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Luís XVI, o monarca guillotinado pelos revolucionários em 1793, herdara um governo em déficit, aprofundado pela ineficiência do sistema fiscal e pelos privilégios dos quais gozavam os nobres e o clero. Havia também uma agitação cultural e ideológica no país que foi crescendo ao longo do tempo, influenciada pelos ideais do Iluminismo, movimento cultural e intelectual promovido pela elite europeia no mesmo século em que a Revolução se desenrolou, e que buscava estimular o poder da razão, marcado por pensadores célebres como Voltaire, Montesquieu e Rousseau. Porém, Chartier apresenta outra visão sobre a relação do Iluminismo com a Revolução. Ele afirma que “não foi o Iluminismo que inventou a Revolução Francesa, mas os desdobramentos da Revolução que legitimaram o Iluminismo” (AZEVEDO NETO, 2012, p. 206). De qualquer maneira, o que se percebe é uma relação próxima entre os ideias iluministas e os presentes na Revolução, que foram disseminados posteriormente no governo de Napoleão Bonaparte.

A autora Langa Laorga (1990) concorda com estas questões e argumenta que a Revolução na França

afetou muito a nobreza que nunca recuperaria suas posições políticas de privilégio. Porém, ocupará postos econômicos, sociais e culturais importantes causando inveja aos grandes burgueses, embora não alcancem em nível econômico os manufatureiros, comerciantes, banqueiros e industriais (LANGA LAROGA, 1990, p. 24, tradução nossa).

Além disto, algumas outras consequências sociais da Revolução incluem a questão de que, no campo, os proprietários de terra, que eram herdeiros da

aristocracia do Antigo Regime ou pertencentes a Alta Burguesia dominam a sociedade rural, enquanto a grande burguesia leva uma vida parecida com a da nobreza. É a época da expansão da industrialização, iniciada na França em 1820, chegando a uma situação de industrialização plena em 1870 (LANGA LAORGA, 1990, p. 19).

Após o período da Revolução, em que diversos grupos assumiram o poder em diferentes períodos, em uma sucessão política que não será detalhada por não ser o foco da presente discussão, Napoleão aplica um golpe de Estado, conhecido como 18 Brumário, e assume em nove de novembro de 1799, instalando-se como Primeiro Cônsul, reunindo poderes administrativos e legislativos. Durante seu consulado, promulga o Código Civil, que, de acordo com o autor Eugênio Facchini Neto (2013, p. 68), foi “[...] o mais importante código do século XIX, influenciando vários outros”. Ele não foi obra de um déspota esclarecido, mas sim de uma burguesia revolucionária “que pretendia edificar uma sociedade baseada sobre os princípios da igualdade e da liberdade dos cidadãos. Apoiava-se, também, na convicção iluminista [...] de que era possível construir uma nova sociedade”. Através deste Código, funda-se uma nova ordem social e jurídica na França, rompendo com o Antigo Regime e com os resquícios do feudalismo (FACCHINI NETO, 2013), criando uma sociedade (em tese) mais igualitária.

Napoleão desenvolve uma política expansionista que estabelece a hegemonia francesa sobre a Europa continental, conquistando diversos territórios e fazendo inimigos em diversos países, que se unem formando “coalizões” e derrotando o general e estabelecendo, em 1814, a monarquia dos Bourbon na França, com Luís XVIII como rei. Napoleão ainda consegue voltar em março de 1815 para seu “governo dos Cem Dias”, sendo derrotado na batalha de Waterloo em 18 de junho de 1815. Faleceu em 1821, exilado na ilha de Santa Helena (BOVO, 2007).

Sobre a influência da figura de Napoleão, o historiador Steven Englund (2005) coloca que em meados do século XIX na França, o “culto napoleônico” (que não é nem a doutrina ou o partido bonapartista, mas sim a influência da figura de Napoleão) exerceu grande atração sobre artistas e escritores, como Victor Hugo, que passou de grande crítico do Império e do imperador “[...] a admirador cauteloso do ‘grande francês’” (p. 499), da mesma forma que diversos outros autores e políticos, e mesmo os “revolucionários anônimos [...] que morreram nas barricadas no sem-número de insurreições e revoluções que pontuaram 1820-48” tiraram

partido do “mito napoleônico”, por mais críticos que fossem do famoso imperador (p. 500).

Para um panorama geral dos eventos até as Revoluções de 1832, que é quando se desenvolvem as principais ações do livro aqui pesquisado, nos utilizaremos do livro “O Século XIX (panorama político)” de João Mendes de Almeida Júnior, professor, advogado e ministro brasileiro, publicado originalmente em 1901. Seu livro é interessante por sua proximidade histórica com os eventos aqui relatados. Desta maneira, o autor afirma que Luís XVIII governa até 1824, sendo sucedido por Carlos X, monarca em quem a burguesia “não via [...] o mesmo plano de normalizar a Revolução”. Uma série de medidas de cunho absolutista tomadas por ele, algumas leis e o conflituoso cenário político levaram à revolução de 1830. Carlos X retirou-se do poder, e Luís Felipe (“O Rei burguês”) assume, governando até 1848 (ALMEIDA JUNIOR, 1956). Revoltas liberais, exigindo liberdade política e econômica, que incluíam disputas entre aqueles que desejam a volta da monarquia dos Bourbon e entre os defensores da República ocorreram no período, conflitos estes retratados em “Os Miseráveis”.

O historiador Marco Mondaini (2011), por sua vez, afirma que houve três grandes ondas revolucionárias na Europa no período de 1815 a 1848, e neles estavam mesclados os ideais democráticos de igualdade política, a luta pelo sufrágio universal e pela liberdade de associação. Estas ondas demonstraram que, “[...] além da impossibilidade histórica de fazer renascer o feudalismo e sua estrutura política descentralizada”, fora descoberto, com a Revolução Francesa e toda sua sequência de guerras que a transformação da ordem política e social era possível – a resignação e o conformismo com a ordem estabelecida era apenas uma expressão possível, mas não a única. O “modelo insurrecional explosivo” teve a tomada da Bastilha em 14 de julho de 1789 como modelo, e continuou com as lutas nas barricadas no século XIX (p. 215).

De maneira geral, o contexto da história de Jean Valjean e os personagens que estão ligados a ele durante sua trajetória é a pobreza e miséria extremas em que viviam os desfavorecidos na França na época posterior à Revolução Francesa. A obra retrata, portanto, a injustiça social na França especialmente entre a Batalha de Waterloo (1815)<sup>3</sup> até os motins parisienses de junho de 1832<sup>4</sup>. A obra trata,

---

<sup>3</sup> A Batalha de Waterloo ocorreu em 1815 e marcou a derrota final de Napoleão Bonaparte.

assim, da queda de Jean Valjean ao inferno social e sua redenção moral (FERRER, 2002, apud GAMBOA, 2013, tradução nossa).

Gamboa (2013, tradução nossa) afirma que “Os Miseráveis”, apesar de ser uma história fictícia, se move em duas dimensões: por um lado, a biografia de alguns personagens como Valjean, Mario e Cosette e, por outro, a contextualização espacial e temporal do drama. É comum encontrar no livro fragmentos que descrevem a França no século XIX e mencionam personagens históricos como Bonaparte e Lamarque, assim como a vida dos parisienses da época, descrevendo seus bairros, ruas, delinquentes e as barricadas.

Ribeiro (2014) aponta que a miséria enquanto tema é algo novo no século XIX. Não que seja nova enquanto realidade, visto que ela é muito antiga, mas seu aparecimento como algo que causa escândalo e que figura em livros, romances e estudos sociais aconteceu no século XIX. O período retratado no livro, a primeira metade deste século, foi marcado por enormes migrações do campo para a cidade, graças a guerras e à industrialização. Muitos deixaram as zonas rurais em busca de uma situação melhor nas cidades, mas encontraram condições muito incertas, pois muitas vezes faltava emprego, comida e locais para viver. Mas isto não foi uma exclusividade da França: em Charles Dickens, podemos encontrar a versão inglesa desta situação, e “[...] é isso o que permite falar de um espetáculo da pobreza, na Londres e na Paris do século XIX” (RIBEIRO in HUGO, 2014, pp. 17-18).

Como vemos bem retratado em “Os Miseráveis”, o século XIX foi marcado por uma série de mudanças e de conflitos políticos no contexto europeu, seja na questão econômica ou nas formas de poder, mas estas não significaram mudanças imediatas nas formas de vida da população mais pobre, que ainda permanecia marginalizada.

## 4.2 ANÁLISE DA VERSÃO ESCOLHIDA

Para refletir sobre as discussões aqui propostas, é fundamental realizar uma análise historiográfica da fonte escolhida, levando em consideração suas

---

<sup>4</sup> O autor Pinkney (1972) afirma que no dia 5 de junho de 1832, por ocasião do funeral do general Maximilien Lamarque, houve uma insurreição de revoltosos pelas ruas de Paris. O episódio será abordado ao longo da análise do livro realizada neste capítulo.

particularidades e os usos que se intenciona dar a ela. Trata-se de uma fonte destinada ao uso em sala de aula, de maneira que a análise será feita em torno desta questão, analisando fatos, personagens e datas que liguem a história de “Os Miseráveis” com a historiografia do período.

A obra em questão, intitulada “Os Miseráveis”, é uma obra clássica datada de 1862, escrita por Victor Hugo, autor francês também conhecido pelo clássico “O Corcunda de Notre-Dame” (1831). Porém, no presente trabalho, escolhemos desenvolver as discussões a partir de uma adaptação desta obra clássica publicada pela Editora FTD em 2013, traduzida e adaptada por Antonio Carlos Viana e ilustrada por Alexandre Camanho. A escolha de uma adaptação, e não da obra original, se justifica pela extensão e vocabulário complexos da mesma, que dificultariam o trabalho em sala de aula com alunos da educação básica e prejudicariam o desenvolvimento do objetivo, que é ensinar história a partir da literatura no ensino básico. Entendemos que uma adaptação se enquadra melhor na proposta, tanto pelo texto simplificado que ela traz, adequado à faixa etária proposta, quanto pela extensão, pois o original é extenso e seu trabalho na íntegra não seria viável em sala de aula. Além disto, a versão escolhida conta com diversos apêndices que podem enriquecer o trabalho em sala de aula, tais como um almanaque resumindo a vida de Victor Hugo e o contexto histórico em que a produção do livro se insere, uma linha do tempo, textos breves de Luiz Antonio Aguiar, mestre em Literatura Brasileira, escritor e tradutor, Rodrigo Lacerda, escritor, tradutor e editor, e Antonio Carlos Viana, doutor em Literatura, escritor e tradutor e um “suplemento de leitura”, composto de quatro páginas sulfite que acompanham o livro e trazem propostas de atividades que podem ser exploradas no contexto escolar (Anexo A- Suplemento de leitura).

Esta obra faz parte de uma coleção denominada “Almanaque dos clássicos da Literatura Universal”, que conta com adaptações voltadas para crianças em idade escolar de diversos livros<sup>5</sup>. As obras consistem em adaptações para crianças a partir do Ensino Fundamental, e contam com recursos para auxiliar o trabalho em sala de aula, mas isto não impede que sua leitura seja feita também fora do ambiente

---

<sup>5</sup> Os livros que fazem parte da coleção “Almanaque dos clássicos da Literatura Universal” são: “Sherlock Holmes- Casos extraordinários”, de Sir Arthur Conan Doyle, “O morro dos ventos uivantes” de Emily Brontë, “Dom Quixote”, de Miguel de Cervantes, “A volta ao mundo em 80 dias”, “Viagem ao centro da Terra” e “Vinte mil léguas submarinas”, de Júlio Verne, “A tulipa negra” e “O conde de Monte Cristo”, de Alexandre Dumas.

escolar – são, segundo Aguiar, adaptações de clássicos da literatura universal “[...] em textos com tamanho e vocabulário adaptados à atualidade, sem perder o poder [...] que elas têm de nos transportar, de nos arrebatam para dentro da história. A ponto de poderem muito bem despertar [...] a vontade de um dia ler as obras originais” (AGUIAR in HUGO, 2013, p. 07).

As obras desta coleção contam com um “suplemento de leitura” (Anexo A). No caso de “Os Miseráveis”, este suplemento consta de quatro páginas de sulfite anexas, com perguntas sobre o livro para serem respondidas pelos alunos. Há um cabeçalho com espaço para preenchimento do nome do aluno, ano e nome da escola. As oito questões que seguem perguntam sobre a opinião do estudante acerca de temas presentes no livro, como o que mais chamou sua atenção no romance, uma reflexão sobre o livro ser ou não um clássico, uma sugestão de pesquisa sobre a vida de Victor Hugo, uma proposta de assistir ao filme e analisar sua sinopse, perguntas sobre os personagens e suas condutas no romance e, por fim, uma reflexão sobre as “Fantines modernas”, levando os alunos a refletir sobre como seria possível evitar que mulheres no Brasil atual continuem tendo histórias tristes como a da personagem.

O almanaque (Anexo B – Almanaque) se estende da página 12 até a página 25. É formado por uma série de pequenos textos sobre personagens, elementos ou eventos que se relacionam à história do livro. Inicia-se, nas páginas 12 e 13, com uma breve biografia de Victor Hugo e um resumo sobre a Revolução Francesa, bem como uma fotografia e uma ilustração do autor e uma gravura retratando a Tomada da Bastilha. Nas páginas 14 e 15, traz informações sobre a guilhotina (por sua relação com a Revolução Francesa), sobre Napoleão Bonaparte, sobre o movimento Impressionista (um dos principais movimentos artísticos do século XIX), sobre a filha e Victor Hugo, Leopoldine, que morreu afogada no Rio Sena, tragédia que marcou a vida e a obra de Victor Hugo. Todos os textos contêm ilustrações. Nas páginas 16 e 17, há uma ilustração de Machado de Assis, que foi o primeiro tradutor de “Os trabalhadores do mar”, obra de Hugo publicada em 1866. Em seguida, há uma foto do ator Russel Crowe, que interpretou o personagem Javert na última adaptação de “Os Miseráveis” para o cinema, sob a forma de musical (filme britânico de 2012, dirigido por Tom Hopper), e um breve comentário sobre o impacto que Javert causa no público que assiste aos filmes graças à sua intensa relação de antagonismo com Valjean. Outro pequeno texto comenta que Victor Hugo teve intensa participação



política, e que o golpe de Napoleão Bonaparte III, em 1851, que restituiu a monarquia na França, obrigou Hugo a sair do país. Há ainda pequenas biografias de personagens relevantes da época de Hugo, que se estendem da página 17 até a página 19, sob o título de “No tempo de Victor Hugo”, afirmando que a França do século XIX era o centro artístico e intelectual do mundo. Temos então as biografias de François-René de Chateaubriand, Théophile Gautier, Charles Baudelaire, Émile Zola, Gustave Flaubert e Alexandre Dumas, pai.

Nas páginas 19-21, há um resumo sobre o Romantismo, movimento artístico nascido no século XVIII, do qual “Os Miseráveis” faz parte. Há a icônica pintura “A liberdade guiando o povo”, de Delacroix e uma ilustração de Victor Hugo. Na página 21, diferencia-se Romantismo de Romance e têm-se o cartaz do musical de 2012, bem como algumas informações sobre o filme. A página 22 traz uma foto da Catedral de Notre-Dame, em Paris, e uma ilustração do Corcunda de Notre-Dame, além de um texto sobre este famoso romance de Hugo. Nas páginas 23-24, há uma cronologia relacionando eventos da vida de Hugo a eventos políticos da França, até sua morte, em 1885, e a informação de que ele foi sepultado no Panteão (cuja foto e texto explicativo estão na página 25, juntamente com uma ilustração do autor), local onde estão os restos mortais de diversas personalidades ligadas à história da França, como Alexandre Dumas (pai), Émile Zola, Voltaire, entre outros.

Acreditamos que este almanaque, mesmo que seja breve e cheio de informações, é de bastante valia para o aluno-leitor e para o trabalho em sala de aula. As informações escritas de forma simples, com imagens, facilitam o entendimento sobre o período em que o livro foi escrito e em que viveu Victor Hugo, podendo ser problematizadas em um trabalho com a fonte em sala de aula. A linguagem utilizada e a forma de narrativa são adequadas para a faixa-etária do público a que se destina e auxiliam a leitura e compreensão do livro.

Os três textos de diferentes autores ligados à produção do livro falam sobre os clássicos e sobre as adaptações. O primeiro, de Luiz Antonio Aguiar, se intitula “A chave para descobrir os clássicos”, e nele, o autor comenta sobre a coleção “Almanaque dos clássicos da literatura universal”. Ele cita brevemente alguns dos títulos adaptados à coleção, todos clássicos, dizendo que sua leitura é válida mesmo muitos anos depois de sua publicação, “nos levando” para diversos lugares e situações, como a França do século XIX. O segundo texto, de Rodrigo Lacerda, é intitulado “Um convite à leitura”, em que o escritor comenta sobre “Os Miseráveis”,

sobre a literatura romântica e sobre os desafios encontrados pelo adaptador, Antonio Carlos Viana, em condensar um romance tão extenso em tão poucas páginas, trabalho que, segundo ele, foi bem sucedido. Por fim, o terceiro texto, de Antonio Carlos Viana, intitula-se “Mais perto da grande literatura”, em que o autor discute brevemente o trabalho de um adaptador diante de um clássico universal, já que hoje vivemos um tempo de “mensagens rápidas”, enquanto um clássico como “Os Miseráveis” é bastante extenso, de maneira que o adaptador deve tentar ser fiel ao espírito do livro, mas reduzi-lo e traduzi-lo em uma linguagem que se adapte ao seu público leitor. Porém, o que não podia ser retirado era o desamparo que acompanha Valjean desde o início, já que ele era vítima da miséria “[...] numa época em que as distâncias sociais eram imensas, numa França convulsionada [...], numa Paris efervescente, que tem como pano de fundo o embate entre republicanos e monarquistas, dos anos 1830”, de maneira que o clima político é indissociável da história de amor de Marius e Cosette (VIANA in HUGO 2013, pp. 244-245).

Ao final do romance, há ainda duas breves biografias, uma do adaptador (Antonio Carlos Viana) e outra do ilustrador (Alexandre Camanho). A versão ainda traz caixas de textos no canto das páginas contendo explicações de palavras complexas, bem como referências ao contexto histórico quando necessário. Há ainda três ilustrações ao longo do texto, bem como no almanaque, que serão analisadas posteriormente.

De acordo com o site da Editora FTD<sup>6</sup>, o livro se destina para a disciplina de Literatura. Porém, salientamos que a proposta aqui é analisar a possibilidade de seu uso em aulas de História. Acreditamos que o formato do livro e mesmo o “suplemento de leitura” que o acompanham podem ser aliados ao trabalho do professor de História, mesmo por que o suplemento em questão instiga os alunos a refletirem e expressarem suas opiniões, questões importantes para o ensino da disciplina.

A versão escolhida também possui imagens (Anexo C- Ilustrações). O objetivo deste trabalho não é fazer uma análise detalhada das imagens, pois este não é nosso foco, porém acreditamos que é necessário levá-las em consideração por fazerem parte do corpo do texto e por ilustrarem passagens importantes do romance. Além disto, concordamos com o autor António Marques (1994, p. 242) que,

---

<sup>6</sup> Site da Editora FTD. Disponível em: <<http://ftd.com.br/detalhes/?id=5499>>. Acesso: 06/01/2017

em seu trabalho sobre a função das ilustrações na literatura infanto-juvenil, afirma que

a criança desde muito cedo é um "homo imageticus". Ela começa por ver imagens, antes mesmo de se exprimir verbalmente. Ela vive num universo em que a imagem está omnipresente e é dotada de uma carga atractiva tão forte, tão interpelante, tão apelativa que a leitura pictórica, antecede logicamente a leitura verbal. É que a imagem fala, significa, e é ponto de partida para o imaginário. Na verdade, a criança (e o adulto também) capta a ilustração num ápice mas a sua capacidade de retenção é de longe superior.

Assim, mesmo que o livro não tenha as imagens como seu elemento principal, estas servem de suporte à história narrada e auxiliam na questão do imaginário, podendo contribuir para que o aluno-leitor do livro imagine e visualize o período retratado no romance.

São três ilustrações no corpo do texto, todas ocupando duas páginas, e uma ilustração na capa do livro (Anexo C- Ilustração 1). Todas foram feitas pelo ilustrador Alexandre Camanho, que, em sua breve biografia ao final do livro, afirma que “as ilustrações [...] resultaram de um fazer espontâneo da linha e da mancha”, criando aquarelas fluídas cuja linha “[...] dissolvida pelo pincel deu ênfase aos aspectos fantásticos, lúdicos e caricaturescos” dos personagens (HUGO, 2013, p. 247).

A primeira está nas páginas 38 e 39 (Anexo C – Ilustração 2) e retrata o maltrapilho Jean Valjean chegando a Digne, observando as ruas da cidade limpa e as pessoas bem vestidas passando. É o mesmo cenário que o rejeitará por sua condição de ex-prisioneiro, e na imagem, vê-se o contraste entre as roupas e porte de Valjean e as pessoas circulando pelas ruas da cidade. A segunda imagem está nas páginas 140 e 141 (Anexo C – Ilustração 3), e nela, Valjean e Cosette deixam a cidade em que ela vivia com os Thénardier. Ele a olha com ternura enquanto ela parece confiar no estranho que acabara de salvá-la, carregando a boneca nova que Valjean havia comprado para ela (a única que possuía). A terceira e última imagem, nas páginas 220 e 221 (Anexo C – Ilustração 4), mostra Valjean carregando Marius pelos escuros esgotos de Paris. O jovem está desacordado, e Valjean tem o semblante preocupado, sem saber quais os perigos existentes naquele local inóspito. Por fim, a ilustração na capa do livro traz a cena em que Fantine está com Cosette dormindo placidamente em seu colo e elas encontram a senhora Thénardier sentada em frente à sua estalagem com suas duas filhas.

O livro faz menção a diversos personagens e fatos históricos. Mesmo sendo

uma obra de ficção, seu plano de fundo é a França na época pós-Napoleão Bonaparte. Seus temas centrais são pobreza, revolta e Revolução Francesa<sup>7</sup> - mesmo que os principais eventos ocorram após o desenrolar da Revolução. Portanto, o livro pode ser usado nas aulas de História para discutir questões vinculadas tanto ao período pós-Napoleônico quanto à Revolução Francesa.

O legado e as influências da Revolução estiveram muito presentes ao longo do século XIX, e é por isto que ela enquanto temática pode ser trabalhada a partir de “Os Miseráveis” mesmo que este esteja ambientado em um período posterior aos eventos próprios da Revolução (que se estendem até 1799, quando Napoleão assume o poder).

#### 4.3 ANÁLISE DA NARRATIVA

Este tópico se propõe a analisar toda a narrativa da obra, capítulo a capítulo, relatando os principais eventos transcorridos. Optamos por narrar toda a história pois a narrativa do livro é linear e os acontecimentos estão ligados entre si. Há diversos elementos no livro que se relacionam com a história e com a historiografia (ou seja, há diversas passagens no livro que foram inspiradas em personagens e situações reais ou que se ambientam em cenários reais, como a Paris do século XIX), e procuramos identificá-los e relacioná-los com discussões realizadas por pesquisadores que se debruçaram sobre o período. Em suma, realizamos uma análise do livro a partir dos eventos que este aborda e que são abordados também pela historiografia sobre a França neste período.

O capítulo 1 da história, “O começo de tudo”, se inicia em fins do século XIX com a narrativa da vida de Jean Valjean, um homem nascido a leste de Paris, filho de um pobre casal de camponeses que não pôde frequentar a escola enquanto criança e muito cedo se viu órfão e obrigado a cuidar da irmã viúva e dos oito filhos desta. O contexto de miséria em que Valjean vivia o levou a roubar um pão para alimentar sua família, situação que, combinada com suas quatro tentativas de fuga, o manteve como trabalhador forçado das galés (barcos a remo) por dezenove anos. O capítulo 2, “Um homem chega a Digne”, conta que, mesmo liberto, Valjean

---

<sup>7</sup> Cf. Site da Editora FTD. Disponível em: <<http://ftd.com.br/detalhes/?id=5499>>. Acesso: 10/01/2017

carrega consigo o “passaporte amarelo”, documento obrigatório que o identifica como ex-prisioneiro, de maneira que, chegando à cidadezinha de Digne, é marginalizado pelos moradores. No capítulo 3, “O caso dos candelabros, encontra abrigo na casa do bondoso bispo do local, dom Myriel, que o alimenta e o convida a passar a noite. Jean Valjean fica estupefato em encontrar tanta bondade mesmo sendo um ex-forçado, mesmo que seu passaporte amarelo, documento que era obrigado a carregar consigo, dissesse que era um homem perigoso (cf. HUGO, 2013, p. 50). No meio da noite, Valjean decide roubar os talheres de prata do bispo, e é interessante notar que o autor sempre faz referência a sua vida passada e como sua condenação o marcou profundamente, pois “embora fosse agora um homem livre, os olhos de Jean Valjean ainda eram os de um detento” (p. 52).

Assim, de posse da prataria da casa do bispo benevolente, Valjean fugiu, foi capturado e conduzido pelos policiais à casa do bispo que, para o espanto do ex-detento, não só não o condenou por seu roubo como ainda lhe presenteou com dois candelabros de prata, fazendo-o prometer (embora Valjean não tenha prometido de fato) que usaria o dinheiro que obteria com aquilo para ser honesto. Assim, no capítulo 4, intitulado “O pequeno Gervais”, Valjean sai da cidade e encontra o Pequeno Gervais, de dez anos, que era um limpa-chaminés. O garoto deixa uma moeda cair e Valjean a pega para si, e faz com que ele vá embora chorando e com medo. Horas depois, Valjean se dá conta do que havia feito, e sai desesperado atrás de Gervais, lembrando do que o bispo havia feito por ele. Desta maneira, ele “[...] sentia como se o perdão daquele padre tivesse sido o mais assombroso ataque já sofrido em toda sua vida. O bispo havia lhe feito mal à alma como uma claridade intensa teria feito mal aos seus olhos ao sair da escuridão” (p. 63). Os dois episódios relatados mudariam o destino de Valjean, que escolhera não mais ser um ex-detento perigoso e temido, e passaria então a vida tentando realizando atitudes bondosas para se redimir por seus erros do passado.

O autor conta, no capítulo 5 (“Fantine conhece os Thénardier”), a história do casal Thénardier (que posteriormente vai se ligar a de Jean Valjean e dos outros personagens) no ano de 1818, donos da estalagem chamada “Ao Sargento de Waterloo”, cujo símbolo era um homem carregando outro homem vestido como um general, em referência à famosa Batalha de Waterloo, da qual o senhor Thénardier havia sido soldado. Esta ocorreu em junho de 1815 e representou a derrota final de Napoleão Bonaparte. A batalha marcou sua derrocada, porém Bonaparte havia

conseguido estabelecer um grande império francês e levado os princípios e instituições revolucionárias por grande parte da Europa (cf. MONDAINI, 2011, p. 194).

Na página 70 do livro, há uma nota no canto da página que explica de forma breve a batalha em questão, dizendo que esta se deu na Bélgica, fazendo ainda um breve resumo de Napoleão, que chegou ao poder em 1799, foi coroado imperador em 1804 e expandiu seus domínios para quase toda a Europa, derrotado em Waterloo em 1815 por forças reunidas de diversos países, morrendo então na ilha de Santa Helena em 1821 (cf. HUGO, 2013, p. 70).

Sentada em frente à estalagem, a senhora Thénardier e suas duas filhas pequenas, Éponine e Azelma, veem chegar Fantine, uma jovem pobre e triste carregando sua linda e amada filha Cosette. Fantine mente sobre sua origem, dizendo ser viúva, mas na realidade, Cosette era filha de um rapaz inconsequente que não a assumiu e deixou Fantine sem nenhuma perspectiva. Seu desejo era voltar para sua cidade natal, Montreuil-sur-Mer, em busca de trabalho. Para tanto, desejava deixar Cosette com os Thénardier, que aparentaram ser pessoas boas, pois assim Fantine poderia conseguir um emprego sem o julgamento de pessoas maldosas por ser mãe solteira. Os Thénardier, que na verdade eram de má índole e aproveitadores, aceitaram cuidar de Cosette, mas cobravam quantias cada vez mais absurdas e, sem que Fantine imaginasse, tratavam a garota como criada da casa – “ano após ano, Cosette crescia, e sua miséria também” (p. 71).

O capítulo 6, “O senhor enigma”, conta como a cidade para onde Fantine partiu, Montreuil-sur-Mer, havia prosperado nos últimos anos. O local vivia da produção de vidrilhos e miçangas, cuja matéria-prima era caríssima e não conseguia competir com produtos importados – mas, nos últimos tempos, um desconhecido havia modificado a produção destes artigos, barateando os custos e transformando a cidade em uma grande exportadora, gerando empregos e melhorias nos salários.

Este desconhecido havia chegado à cidade e salvado heroicamente algumas pessoas de um incêndio, de maneira que ninguém pediu para ver seus documentos. Ele se identificou como Madeleine, um homem muito bondoso e religioso, com grande tino para os negócios. Os lucros obtidos com sua invenção foram tantos que uma segunda fábrica foi construída, e ele separou homens e mulheres – “assim, se manteria a ordem moral, segundo seu ponto de vista” (p. 75). Com sua fortuna, fazia caridade e sua popularidade o levou a ser nomeado pelo rei como inventor cavaleiro

da Legião de Honra, que fora recusado por ele. Este título, explicado em uma nota da página 76, era a mais importante condecoração francesa, criada por Napoleão em 1802, consistindo de um emblema em forma de cruz entregue ao nomeado.

De acordo com o autor Englund (2005, pp. 215-216), a Legião de Honra foi criada em 1802 e chegou aos nossos dias como uma instituição sólida. Foi desenvolvida por Napoleão, e tal condecoração era (e ainda é) única por premiar tanto a excelência civil quanto militar. De inspiração romana em seu nome, símbolo e organização, rompeu com o Antigo Regime por ser aberta não apenas a nobres, oficiais e ricos, mas à sociedade de uma maneira geral.

Madeleine foi também nomeado prefeito da cidade, mas continuou vivendo na simplicidade e praticando boas obras. Ele guardara os dois castiçais de prata que o bispo lhe havia dado, e quando este morreu, ele se cobriu de luto. Outro fato que chamava a atenção das pessoas da cidade, já curiosas com a reclusão de Madeleine, é que ele dava dinheiro a todos os limpa-chaminés que passavam pela cidade. Madeleine foi a forma encontrada por Jean Valjean de tentar se redimir por seus erros do passado.

No capítulo 7, denominado “O inspetor Javert”, o autor fala sobre o personagem que dá nome ao capítulo, inspetor da polícia da cidade que era obstinado e devotado à sua profissão, e “todos os crimes, para ele, eram uma forma de rebelião, do roubo de um pão ao assassinato em série” (p. 80). Madeleine lhe despertava desconforto por seu passado obscuro, mesmo que todos na cidade o admirassem. Porém, certa noite, Valjean salvou Fauchelevent, um senhor de idade, de ser esmagado por uma carroça, e Javert desconfia ainda mais dele, pois afirmou que em toda sua vida havia conhecido apenas um homem capaz de realizar tal feito, que era um condenado das galés.

O capítulo 8 conta “A desgraça de Fantine”, que estava trabalhando na fábrica de vidrilhos e sustentando Cosette na casa dos Thénardier há um ano. Porém, ela só sabia assinar seu nome, então pedia a um escrevente que escrevesse as cartas que mandava ao casal, de maneira que descobriu-se que ela tinha uma filha e ela foi despedida “[...] por ser um mau exemplo para as outras moças” (p. 85). Ao mesmo tempo, Thénardier exigia um pagamento maior, e ela então, sem conseguir emprego na cidade por sua reputação, passou a trabalhar como costureira por um salário ínfimo, vivendo com menos do que o suficiente para sobreviver e se adoentando pelo excesso de trabalho, e, segundo o autor, “de degrau em degrau, ela conhecia a

miséria em todas as suas dimensões” (p. 87). Mais um ano se passou e com suas dívidas exorbitantes e as exigências absurdas e falsas dos Thénardier, inventado doenças seguidas para Cosette e exigindo remédios e roupas, Fantine vendeu seus cabelos e os dentes da frente, alimentando um ódio cada vez maior ao prefeito Madeleine, que era o dono da fábrica, mas que, na verdade, não sabia da situação de Fantine nem havia mandando despedi-la. Chegou a tal ponto de miséria que não teve outra saída senão se prostituir.

Em uma noite de 1823, ela é levada à delegacia por agredir um rapaz que a havia ofendido. Javert exigia que ela fosse presa, mas o senhor Madeleine entrevistou e mandou soltá-la, provocando fúria em Javert e em Fantine, que, doente e já delirando, não entende porque o prefeito tentava salvá-la sendo que era ele que a havia despedido e a colocado nesta situação. Fantine é solta a contragosto de Javert e Madeleine explica que não sabia da situação, prometendo ir buscar Cosette. Fantine, então, é internada em péssimo estado de saúde. Isto é contado no capítulo 9, “O protetor de Fantine”.

O capítulo 10, “A ‘falsa’ denúncia de Javert”, conta que o inspetor, motivado pelo confronto ocorrido na delegacia por ocasião da confusão com Fantine, vai até o gabinete do prefeito para contar a ele que o havia denunciado “como antigo condenado” (p. 100), Jean Valjean, que ele havia conhecido quando era guarda na prisão. Javert exige que o prefeito o demita pois tinha certeza de o haver denunciado injustamente, pois um outro homem, chamado Champmathieu, havia sido preso por roubar maçãs e identificado como Jean Valjean. Madeleine, que era o verdadeiro Jean Valjean, fica apreensivo, pois se Champmathieu fosse julgado, sua sentença seria maior por ter sido um ex-condenado tido como perigoso tal qual Jean Valjean.

Desta forma, o capítulo 11 (“Eu sou Jean Valjean!”) narra como Madeleine sai de sua cidadezinha e viaja até onde Champmathieu estava sendo julgado, com testemunhas afirmando que estiveram com ele nas galés e ele era de fato Valjean. Madeleine então declara a todos, em meio a um tribunal lotado, que ele é o verdadeiro Jean Valjean. Para isto, ele se volta às testemunhas e lhes dá provas de que os conhece. Um deles, que vale ser mencionado, é Cochepaille, que Madeleine afirma ter no braço uma tatuagem com “[...] a data de desembarque do imperador em Cannes, 1º de março de 1815” (p. 113), em referência a Napoleão Bonaparte. O autor relaciona “Os miseráveis” a eventos históricos tanto em seu contexto geral quanto em pequenos detalhes ao longo da história.



Assim, Jean Valjean deixa todos perplexos e vai embora sem ser impedido, enquanto Champmathieu é absolvido de qualquer acusação. Valjean retorna à sua cidade e visita Fantine, ainda sem ter buscado Cosette. O capítulo 12 anuncia “A morte de Fantine” e, enquanto Valjean está com ela no hospital, Javert o encontra com um mandato de prisão, contando a Fantine que ele era um forçado. Ela morre e Valjean se deixa levar por Javert à cadeia da cidade.

O capítulo 13 (“Jean Valjean, o eterno fugitivo”), conta que, após estes eventos, “a memória do Pai Madeleine se dissipou de Montreuil-sur-Mer” (p. 121). Ele então foge da prisão e deixa seus pertences aos pobres, tirando todo o dinheiro que podia do banco, e sai da cidade, sendo recapturado em seguida. Mas consegue fugir após alguns meses quando estava trabalhando em um navio, salvando um marinheiro e caindo no mar. Ele é então tido como morto e pode finalmente partir em busca de Cosette, que ainda sofre nas mãos dos Thénardier. No capítulo 14 (“O resgate de Cosette”), a menina, então com oito anos, conhece Valjean ao ir buscar água num poço fora da cidade na noite do Natal de 1823. Eles voltam juntos à estalagem, onde Valjean pede um quarto para passar a noite e observa “[...] toda a miséria estampada no corpo e no rosto da menina” (p. 133), ao contrário das filhas do casal Thénardier, que eram bem tratadas e bem vestidas. Na manhã seguinte, O senhor Thénardier exige uma quantidade absurda para que Valjean leve a menina, que ele paga prontamente, levando-a embora da estalagem em direção a Paris.

No capítulo 15, Valjean e Cosette se instalam em um lugar chamado “A casa Gorbeau”, um cortiço desabitado na periferia de Paris. Os dois vivem uma vida simples e feliz, e Valjean sempre tinha o cuidado de não ser visto muito em público. Porém, desconfiado de estar sendo seguido por Javert, ele e Cosette saíram da casa.

O capítulo 16 (“Jean Valjean deixa a casa Gorbeau”) narra a escapada dos dois, fugindo do inspetor Javert pelas ruas de Paris. O autor coloca que “as ruas de Paris ainda não tinham iluminação a gás”, e então, quando anoitecia, lampiões eram instalados e subiam e desciam por meio de uma corda que atravessava a rua de lado a lado, presa nos postes. Foi esta estrutura que Valjean usou para escalar um muro com a menina (pp. 149-150).

É importante constatar a observação do autor sobre a iluminação pública. A iluminação a gás só chegaria a Paris em 1828, intensificando-se em meio a uma série de reformas urbanas promovidas por Luís Felipe, que reinou de 1830-1848. As

reformas iniciaram-se com Napoleão Bonaparte, visando extinguir os aspectos medievais da cidade, promovendo um vasto programa de obras públicas (cf. PINHEIRO, 2011). A preocupação com as questões urbanísticas vem de finais do século XVIII, graças ao rápido crescimento das cidades, sobretudo na Europa.

Nota-se que Victor Hugo coloca a cidade de Paris e seu modo de vida caótico e desordenado como cenário importante do livro, e a organização da cidade à época se deu graças ao crescimento urbano e o aumento populacional gerados pela industrialização. Porém, Hugo não foi o único escritor a se preocupar com tal aspecto. De acordo com Pinheiro (2011, p. 39),

considera-se o século XIX como o século da industrialização e da rápida urbanização. As mudanças que se produzem nas cidades industriais transformam-se em objeto de observação e campo de investigação. Muitos escritores da época têm como tema esses processos de transformação. Edgar Allan Poe, Charles Baudelaire, Victor Hugo, Eugène Sûe, Charles Dickens [...], descrevem esses ambientes urbanos, colocando em evidência os problemas e as misérias que eclodem nos centros urbanos.

No romance de Victor Hugo, o cortiço chamado Casa Gorbeau, a descrição de pedintes pelas ruas e mesmo a referência aos lampiões que ainda não eram a gás são reflexo desta Paris em crescimento desordenado cujas diferenças sociais podem ser observadas facilmente.

Retornando à narrativa, Valjean e Cosette escapam de Javert e chegam a um convento, cujo jardineiro era o senhor Fauchelevent, que ele havia salvado anos atrás de ser morto por uma carroça. Fauchelevent os acolhe sem fazer mais perguntas, levando em conta que Valjean havia sido seu salvador e que ele conhecia Valjean como o Pai Madeleine, sem saber sua verdadeira identidade por morar em Paris há algum tempo. No capítulo 17 (“O jardineiro do convento”), faz-se necessário que Valjean saia do convento para voltar a entrar lá como o irmão do jardineiro para que ele não seja descoberto e preso. Aproveitando-se do funeral de uma das irmãs, que seria enterrada ao lado do altar secretamente (pois as autoridades não permitiam este tipo de enterro na época) enquanto um caixão vazio seguiria para o cemitério, Valjean se esconde dentro do caixão para ser enterrado e, posteriormente, desenterrado por Fauchelevent. O plano funciona (após alguns percalços) e Valjean assume nova identidade, desta vez Ultime Fauchelevent, irmão do jardineiro e avô de Cosette, e os dois vivem vários anos com o jardineiro do convento.

No capítulo 18, “No Jardim de Luxemburgo”, somos apresentados a Marius, um estudante de Direito que durante um ano observa Cosette, já adolescente, e

Valjean passeando pelo Jardim de Luxemburgo, e se apaixona por ela sem conhecê-la. Ele descobre que os dois moravam em um prédio na cidade, e Valjean, suspeitando que estão sendo seguidos, se muda alguns dias depois com Cosette. Assim, o capítulo 19 (“Marius na casa Gorbeau”) conta que muitos meses se passaram sem que Marius visse novamente os dois. Ele se desentendeu com o avô por conta de suas posições políticas e, sem a ajuda da família, era apenas um estudante muito pobre. Muda-se então para a casa Gorbeau, “[...] o abrigo dos miseráveis” (p. 166). Seus vizinhos são uma família chamada Jondrette que, na verdade, são os Thénardier, que ainda viviam aplicando golpes – porém, na miséria. Marius conheceu Éponine, então com 16 anos, e ela lhe conta que tem um irmão pequeno que vive pelas ruas, chamado Gavroche.

Até conhecer a garota, jamais havia prestado atenção em seus vizinhos – “apenas uma parede o separava daqueles seres abandonados a tatear na escuridão, fora do círculo dos vivos [...] mas não prestava nenhuma atenção neles, porque seu pensamento estava longe, em um amor impossível” (p. 169). Ele havia acabado de conhecer a verdadeira miséria na figura maltrapilha de Éponine. É possível transpor esta observação do autor para o cenário social da época: Marius era um estudante de família abastada, mas que, por desentendimentos políticos, não mais recebia financiamento de seus parentes. Não havia, portanto, nascido sem recursos ou enfrentado dificuldades financeiras antes. Ao entrar em contato com a verdadeira miséria, com pessoas maltrapilhas e esquecidas que na verdade são os vizinhos que ele nunca havia reparado, Hugo faz uma crítica à própria sociedade, que muitas vezes não vê (ou finge não ver) a miséria que se encontra ao seu lado.

Enquanto Marius observava a miséria dos Thénardier, um velho filantropo chega à casa (e o senhor Thénardier faz de tudo para que sua casa pareça ainda mais miserável para tentar enganar o benfeitor), e o estudante vê Valjean chegar junto com Cosette. Valjean os ajuda, e promete voltar na mesma noite para dar-lhes mais dinheiro. Depois que eles se vão, Thénardier diz para a mulher que tem certeza de que a menina é Cosette e o homem, o senhor rico que a levou oito anos atrás de sua estalagem, e ele então planeja uma armadilha para pegar o “filantropo”. Marius resolve agir, então vai à delegacia e encontra o inspetor Javert, com quem combina uma ação para evitar que o benfeitor (que Javert não sabia se tratar de Valjean) caia na armadilha.

No capítulo 20, (“Uma armadilha para Jean Valjean”), Valjean é encurralado e “Jondrette” revela sua verdadeira identidade: é Thénardier, o estalajadeiro. Ao ouvir o nome, Marius fica estarecido: era o homem que havia salvado seu pai, e a imagem que ilustrava a estalagem, um soldado carregando um general nas costas na batalha de Waterloo, era uma referência ao episódio em que Thénardier salvou o agora falecido pai de Marius, o barão de Pontmercy. Cria-se uma confusão, pois Marius não sabe como intervir (deveria salvar o benfeitor ou o homem que, apesar de mau, havia salvado seu pai?), e então Javert chega, e, sem que ninguém perceba, Valjean foge. Marius então decide mudar-se para a casa de um amigo, enquanto “Paris vivia, na ocasião, dias incendiários, entre monarquistas e republicanos” (p. 187).

Neste ponto, o livro traz uma nota no canto da página explicando que tratavam-se dos tempos da Revolução Francesa, que foi uma grande revolta popular contra o poder dos nobres e o domínio da Igreja. Os revolucionários pregavam liberdade, igualdade e fraternidade. Os monarquistas defendiam a permanência do rei enquanto os republicanos defendiam a democracia e a soberania do povo. Por se tratar de uma adaptação, é interessante que o texto traga este tipo de comentário para que o aluno entenda, de maneira simples, como algumas forças políticas interagiram ao longo da revolução e nos anos posteriores a ela.

Marius então, cheio de dúvidas sobre a identidade do filantropo e desejando encontrar sua filha, encontra-se com Éponine, no capítulo 21 (“A casa da Rua Plumet”), dois meses após a armadilha. A garota o leva até a Rua Plumet, onde agora moravam, numa casa discreta, Valjean e Cosette (pois Marius havia lhe pedido para descobrir o endereço da misteriosa moça e Éponine, apaixonada, não esqueceu do pedido mesmo meses depois). O autor menciona que Valjean era membro da Guarda Nacional, e sempre usava seu uniforme de oficial, do que se orgulhava.

Em uma nota no canto da página, explica que esta era uma força armada popular, cujos integrantes haviam sido responsáveis pela tomada da Bastilha, “[...] uma prisão de Paris, fato que deu início à Revolução Francesa” (p. 190). Sobre a Guarda Nacional, o autor Carvalho (1996, p. 347) coloca que sua criação se deu em 1789, às vésperas da tomada da Bastilha, evento em que ela participou de fato. Seu objetivo era “colocar a defesa do país nas mãos dos proprietários, dos cidadãos ativos como definidos logo depois pela Constituição de 1791”, constituição, aliás,

que unia o conceito de cidadão à guarda, pois só poderia votar quem estivesse inscrito nela (ROSANVALLON, 1992 apud CARVALHO, 1996).

Assim, Marius começa a deixar cartas de amor para Cosette no jardim da casa dela e, após alguns dias, se encontram e começam a namorar, sem que Valjean soubesse.

No capítulo 22, “O pai Gillenormand”, Cosette conta a Marius que seu pai tem pretensões de se mudar para a Inglaterra. Valjean tomara a decisão pois não se sentia seguro em Paris, com Thénardier e Javert vivendo na cidade. Cosette, porém, nada sabia. Marius, sem dinheiro para acompanhá-la, resolve pedir ajuda ao avô materno, o senhor Gillenormand, que era um monarquista fervoroso e havia expulsado Marius de casa há vários anos após uma violenta discussão política, pois o neto era republicano e isto era inaceitável para o avô. Neste conflito familiar, Hugo ilustra novamente o cenário político da época, em que as disputas políticas eram presentes no cotidiano dos parisienses.

O avô nega o pedido de Marius para se casar com Cosette e se mantém inflexível, pois mesmo que amasse muito o neto, as divergências políticas entre eles eram muito fortes. Marius então volta-se para o avô e diz: “há cinco anos, o senhor ultrajou meu pai por ele ter morrido defendendo os ideais de um ‘imperadorzinho’, como o senhor chamava Bonaparte” (HUGO, 2013, p. 202). Fica claro nesta passagem que os ideais políticos do avô eram opostos aos de Marius e de seu pai.

Marius volta desolado à casa de seu amigo e este lhe pergunta se ele não vai ao enterro do general Lamarque. O livro conta que Marius estava alheio aos acontecimentos políticos da cidade graças à sua crise pessoal, mas os republicanos estavam prestes a deflagrar uma insurreição com a morte de um dos mais fervorosos críticos da Restauração monarquista, Lamarque. Era dia 5 de junho de 1832, e era sabido que os monarquistas não iriam assistir à insurreição de braços cruzados, de maneira que o confronto era inevitável. Marius sai à procura de Cosette e como não a encontra em casa, ele pensa que ela já partiu para a Inglaterra, então se encaminha para a Rua de la Chanverrie, onde haviam montado uma barricada. O texto traz, na página 204, uma nota que explica que a barricada é uma barreira ou trincheira levantada com barricas, pneus, pedras e outros objetos para defender uma rua ou algum lugar, e foram de enorme importância nas revoltas populares na França do século XIX.

O autor Pinkney (1972, p. 512, tradução nossa) coloca que Paris foi palco de três sérias irrupções de violência popular entre a Revolução de 1830 e a Revolução de 1848, todos envolvendo centenas de combatentes, barricadas, repressão militar e derramamento de sangue. De acordo com o autor, no dia 5 de junho de 1832, a procissão do funeral do general Maximilien Lamarque (que havia sido um comandante durante as guerras napoleônicas e se apôs à restauração do Antigo Regime) iniciou uma insurreição pelas ruas da cidade, com barricadas erguidas em diversas ruas. Os confrontos entre os insurgentes e o exército, a Guarda Nacional e a Guarda Municipal só terminaram no dia 6 de julho, com os insurgentes sendo derrotados. O episódio totalizou quase 200 mortos e centenas de feridos.

No capítulo 23, o autor narra que “Marius decide lutar”, indo em direção às barricadas para se sacrificar: morreria lutando já que não poderia ter sua Cosette. Os amigos estavam reunidos em uma taverna, e uma voz começou a cantar uma antiga canção popular para incentivar os insurgentes – era Gavroche, o irmão de Éponine, que ainda era criança, mas que vivia pelas ruas e se transformaria em “[...] um dos símbolos daquela pequena mas heroica resistência” (HUGO, 2013, p. 206). O autor coloca que o confronto seria desigual, com cinquenta civis contra sessenta mil homens do governo. Javert se infiltrou na resistência, mas foi descoberto por Gavroche e mantido preso em uma coluna, sob a sentença de fuzilamento antes de a barricada ser tomada – “e isso, diga-se de passagem, era um fato: os revoltosos sabiam que as tropas oficiais iriam vencer” (p. 206).

Marius então se juntou ao conflito e encontrou Éponine vestida como homem para lutar do lado republicano, mas ela fora baleada ao se colocar na frente da arma de um soldado que tentou atingir Marius. A moça lhe entrega uma carta de Cosette com seu novo endereço e morre nos braços de seu amado. Mesmo feliz com a carta, Marius percebe que não será possível ficar com Cosette pois o avô proibiu o casamento. Ele então lhe escreve um bilhete dizendo que a ama e que morrerá, e então pede a Gavroche que o leve à casa de sua amada.

O capítulo 24 (“Jean Valjean nas barricadas”) inicia-se com o autor afirmando que Paris havia se transformado em um campo de batalha, de maneira que é possível entender as dimensões da rebelião (mesmo que seus integrantes soubesse que ela estava fadada ao fracasso). Gavroche chega e entrega o bilhete de Marius a Valjean e mesmo triste por saber que Cosette estava apaixonada e logo o abandonaria, Valjean sai vestido com seu uniforme da Guarda Nacional em direção

à barricada para salvar Marius. Chegando lá, encontra o jovem republicano e também Javert, ainda amarrado. Valjean pede permissão para “tomar conta” de seu “velho conhecido”, e o arrasta para fora da barricada e o deixa livre, para o espanto total de Javert. Valjean ainda lhe dá seu endereço e o manda ir atrás dele quando tudo aquilo acabar. O conflito começa, e “corpos ensanguentados começavam a ocupar as calçadas da Rua de la Chanverrie” (p. 217). Gavroche foi morto e Marius baleado na clavícula. Valjean então pega o jovem desacordado e o leva pelos esgotos de Paris em direção a um local seguro.

“A salvação de Marius e o salto de Javert” acontecem no capítulo 25, quando Jean Valjean carrega o jovem com grande esforço pelas galerias de esgoto e, quando estava prestes a sair, encontra-se com Thénardier, que pensou que ele havia assassinado o rapaz, pedindo-lhe assim metade do butim. Valjean lhe dá uma quantia que tem nos bolsos enquanto Thénardier agilmente rasga um pedaço do casaco do rapaz para ter uma prova do possível crime em troca de alguma recompensa. Valjean sai dos esgotos e encontra Javert à beira do rio Sena, lhe dizendo que se considera prisioneiro deste desde a manhã daquele dia, e por isto havia lhe dado seu endereço, mas precisa apenas levar o rapaz até a casa de seu avô. O avô, vendo seu neto naquele estado, fica desesperado mas feliz por ele estar vivo.

Valjean e Javert seguem juntos em uma carruagem, e o primeiro pede um último favor ao inspetor: que ele parasse em sua casa para avisar a Cosette onde Marius estava. Valjean, já com mais de 60 anos, estava cansado de fugir da justiça. Javert, no entanto, não espera que Valjean volte à carruagem. Após o episódio nas barricadas, ele “dera-se conta de que devia a vida a um malfeitor que ele havia perseguido a vida inteira” (p. 226). Javert, então, vê-se obrigado a admitir que um criminoso também podia ser um homem bom, e isto contradizia todos os seus princípios. Ele então se joga de um abismo em direção ao rio Sena, e este é o fim do implacável inspetor.

O capítulo 26 narra “O casamento”. Marius se recupera após um longo período e seu avô lhe concede a benção necessária para que ele se case com Cosette. Valjean deixa um enorme dote para Cosette, pois ele havia deixado enterrado em uma floresta todo o dinheiro que havia conseguido como industrial nos tempos em que ainda era o “Pai Madeleine”. Assim, o casamento ocorreu em 16 de fevereiro de 1833, e o casal ficou morando na casa do avô. Valjean recusou um

quarto na casa e continuou morando sozinho. Um dia após o casamento, Valjean se dirige à casa de Marius e conta que era um antigo forçado, contando-lhe toda a sua história, já que ele desejava ter sua consciência limpa. Com isto, ele passou a se sentir cada vez mais que não era bem vindo na casa do casal, até que parou até mesmo de visitar sua filha e ele ficava cada vez mais em casa, recluso e adoentado.

Por fim, o capítulo 27 narra “O fim de tudo”. Marius recebe a visita de um “senhor Thénard” que tenta vender-lhe um segredo: a história de Valjean. Marius já a conhecia, de maneira que Thénardier apenas acrescentou alguns detalhes que faltavam: Valjean era o senhor Madeleine e Javert se suicidou, pontos da história que Valjean não havia esclarecido e deixavam Marius com dúvidas quanto à índole de seu sogro. Thénardier, no entanto, tenta dizer que Valjean é um assassino, mostrando o pedaço do casaco que havia arrancado do homem que Valjean carregava pelos esgotos. Marius fica estupefato e entende que Valjean havia sido seu salvador. Ele pega Cosette e se dirige rapidamente à casa de Valjean, que está em seu leito de morte. Valjean expressa seu amor pelos dois e os abençoa, morrendo em seguida.

#### 4.4 A RELEVÂNCIA HISTÓRICA DA OBRA

O autor Lefevere (1992) aponta que o valor intrínseco de uma obra literária não é suficiente para garantir sua sobrevivência ao longo dos séculos. Os ensaios, antologias, versões para teatro e cinema, história literárias, traduções e demais reescrituras, como as adaptações, ajudam a criar a imagem de uma obra junto ao público, sendo também responsáveis pela reputação de um escritor (LEFEVERE, 1992 apud AGUIAR, 1996).

O romance original, escrito pelo francês Victor Hugo e publicado em 1862, é um drama escrito na forma de romance, cheio de intertextos, fragmentos da história da França no século XIX que inspirou muitas versões, desde histórias em quadrinhos até versões fílmicas (cf. GOMIDE, 2014, p. 65). Victor Hugo pode ser considerado o precursor do Romantismo francês, escola que até então era dominada pelos anglo-germânicos. O autor já era conhecido antes mesmo de publicar “Os Miseráveis” – romance que fez tanto sucesso que em seu lançamento, mesmo a classe operária francesa o havia lido (GOMIDE, 2014).



O próprio Victor Hugo, em carta para o editor da tradução italiana de “Os Miseráveis”, em 1862, afirmou que o livro não é relevante apenas na França, já que “os problemas sociais ultrapassam fronteiras”. Ele seria destinado, portanto, a todos os lugares onde há “feridas do gênero humano”, que estão por todo o mundo, e não param nas fronteiras entre os países. “Em todo lugar onde o homem for ignorante e cai desesperado, em todos os lugares onde a mulher se vende por um pão [...], Os Miseráveis batem à porta e dizem: ‘Abram para mim, estou vindo para vocês’”. (HOVASSE, 2012, p.47).

“Os Miseráveis”, portanto, é uma fonte de grande valor histórico, seja pelo impacto que causou quando foi lançado, seja por ainda hoje ser um expoente literário, seja pela forma como se pode encontrar o contexto em que foi escrito dentro de suas páginas. É inegável que é uma novela, uma narrativa de ficção, e que os acontecimentos aí descritos estão romantizados. Todavia, a miséria, a luta pela sobrevivência, os conflitos sociais e políticos e a injustiça eram reais no período retratado por Victor Hugo.

#### 4.5 “OS MISERÁVEIS” NAS AULAS DE HISTÓRIA

A autora Maria Aparecida Leopoldino (2015) defende que usar literatura no ensino de História, além de se tratar de uma diversificação de fontes, “[...] possibilita mediar a compreensão de um conjunto de contextos sociais e históricos em sala de aula” (p. 131). Além disto, é imprescindível reconhecer o texto literário como pertencente ao conjunto da cultura escolar (sobretudo por se tratar de uma adaptação voltada para o uso no ensino fundamental, com recursos pensados para tanto, e não apenas uma “versão infantil” de “Os Miseráveis”). A autora também aponta que há de se considerar a relação entre as diferentes linguagens (imagens e narrativa) que compõem o texto literário, de maneira que a literatura infantil passa a ser vista “[...] como uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos”, por meio das questões postas pela história escolar” (ABRAMOVICH, 1991, apud LEOPOLDINO, 2015, p. 135).

O objetivo do trabalho aqui proposto, através de uma fonte literária, é evidenciar a possibilidade de um trabalho metodológico com os alunos para que seja

possível no ensino de História a construção de um conhecimento através de uma aprendizagem significativa, que se dá quando uma nova informação se ancora na estrutura cognitiva do aluno (LIMA, 2005 apud PEREIRA, 2013). Desta maneira, um conhecimento novo fará mais sentido se o aluno conseguir fazer uma ligação deste a outro mais antigo. É mais difícil para o aluno aprender conceitos que não tem ligação com os conhecimentos que ele já traz em sua bagagem (seus conhecimentos prévios), de maneira que o ensino de história que trabalha apenas com a memorização de fatos é conhecido por ser “maçante”, “repetitivo”, “difícil” (PEREIRA, 2013).

Assim, de acordo com Lee (2001), as estruturas de pensamento necessárias para que a criança aprenda história estão intimamente relacionadas

com a capacidade de estabelecer inferências e analisar evidências. O trabalho do professor deve ancorar-se nos passos realizados pelo historiador para escrever sobre o passado. É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever a história. Nesse sentido, enfatizar o trabalho do historiador como método norteador das atividades na aula de história. (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212).

O uso de um romance histórico pode ser de grande valor, já que este gênero literário caracteriza-se por possuir um enredo atraente, que leva o leitor a se envolver com a história. Além disto, “Os Miseráveis” trata de um assunto dramático que ainda permanece atual, que é a miséria, especialmente em um país com tamanhas desigualdades sociais como o Brasil. É inegável, portanto, que o enredo chama a atenção mesmo do leitor mais desatento, e sua adaptação para uma linguagem mais acessível facilita o seu uso em ambiente escolar.

Além da questão da sensibilização, do pensar no outro (mesmo que este outro seja o outro do passado), “Os Miseráveis” ainda traz todas as questões já mencionadas aqui a seu favor: é ambientado em um período que consta na grade curricular do ensino fundamental e que é conhecido por ser maçante, visto que a Revolução Francesa envolve uma profusão de datas e conflitos políticos que podem confundir os alunos. A versão aqui escolhida traz estas questões de maneira mais amena, com explicações simples sobre pontos ligados ao contexto histórico, e o pano de fundo do romance fica bem claro ao longo de toda narrativa, de forma que não é possível dissociar a história de amor dos conflitos históricos narrados.

Além disto, a edição escolhida possui diversos elementos de suporte ao trabalho do professor, como um almanaque com informações históricas, ilustrações,

e mesmo notas no canto das páginas que explicam determinados contextos e contribuem para o seu uso em aulas de História. São vastos os assuntos que podem ser trabalhados a partir dela, conforme abordado na análise do livro realizada neste trabalho.

#### 4.6 O MODELO DE AULA-OFICINA

Para um bom desenvolvimento das aulas na escola, é interessante que o professor tenha em mente a importância de evitar a aplicação “de uma metodologia do ensino da História baseada na repetição enfadonha dos conteúdos pelos alunos” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30). Este modelo de aula, que muitas vezes é baseado somente na exposição do conteúdo pelo professor, não é considerado pedagogicamente correto entre os profissionais ligados à Educação - contudo, ainda é largamente praticado (cf. PAIS, 1999 apud BARCA, 2004, p. 132), mesmo após tantos anos de pesquisas e debates sobre o tema.

Desta forma, a partir das discussões da Educação Histórica, Barca (2004) propõe um modelo de aula definido como “aula-oficina”, em que o aluno é visto como “agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas” e o professor é um “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004, p.133). As atividades das aulas são, portanto, diversificadas e propostas de forma a desafiar intelectualmente os estudantes, e os produtos resultantes destas são integrados na avaliação (cf. BARCA, 2004, p.132). As aulas são organizadas por temas com objetivos a serem atingidos por meio do debate em sala de aula, levando em consideração a bagagem prévia de conhecimentos trazida pelos alunos, e devem ter, segundo Barca (2004), os seguintes passos: 1) Interpretação de fontes, momento em que os alunos entram em contato com fontes em diversos suportes e são convidados a lê-las; 2) Compreensão contextualizada, em que os alunos procuram refletir sobre as situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando o passado com suas atitudes perante o presente e assim, projetar o futuro, além de levantar novas hipóteses; 3) Comunicação, em que os estudantes exprimem suas ideias e compreensões a respeito das experiências humanas ao longo do tempo (cf. BARCA, 2004, pp. 133-134).

A autora avalia este modelo em detrimento do modelo de ensino conhecido como “tradicional”, de aula-conferência, em que o aluno é o receptáculo de todo o conhecimento proveniente do professor. As autoras Schmidt e Cainelli (2004) concordam com isto, pontuando que há a busca de uma prática docente que seja o mais distanciada possível da ideia do “professor-enciclopédia”, que é detentor do saber, buscando a construção da imagem de “professor-consultor”, que contribui para a construção do conhecimento de seus alunos em sala (cf. SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 30). No modelo de Barca, o professor é visto como pesquisador, como investigador social que, se está de fato empenhado em participar de uma educação para o desenvolvimento, terá que aprender a interpretar o mundo conceitual de seus alunos, ajudando-os a modificar positivamente suas conceitualizações, sem classificar este mundo conceitual como “certo ou errado” ou “completo e incompleto” (cf. BARCA, 2004, 132).

Destarte, concordamos que é necessário que o professor de História esteja atento ao planejamento e execução de aulas que sejam significativas e proveitosas para seus alunos, e os estudantes não podem ser vistos como meros receptores do conhecimento a ser adquirido. Cada um carrega consigo conhecimentos prévios, e isto deve ser levado em consideração para que os conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos façam sentido para o aluno, de maneira que ele os identifique na sua vida prática e para que seja desfeita a noção da História enquanto disciplina que exige somente decorar uma série de nomes e datas.

Acreditamos que o trabalho com um texto literário, conforme proposto ao longo deste estudo, pode ser desenvolvido de maneira satisfatória através da metodologia de aula-oficina que já pressupõe o uso da fonte em sala de aula e a atenção com a bagagem de cada aluno.

Assim, desenvolveremos uma proposta de aula-oficina através de um plano de aula nos moldes propostos por Isabel Barca (2004, p. 136), seguindo os passos propostos em seu texto “Aula oficina: do projeto à avaliação”. Baseando-nos nas discussões levantadas pela Educação Histórica e entendendo que este modelo de aula pressupõe o trabalho com fontes em sala de aula, optamos por utilizar a aula-oficina para desenvolver uma proposta de trabalho com a temática apresentada. Além disto, a aula-oficina possibilita que o aluno seja agente de seu próprio conhecimento e que seus conhecimentos prévios sejam levados em consideração no seu processo de aprendizagem. Este modelo traz conceitos e elementos que

atendem às necessidades do trabalho com a fonte da maneira que desejamos, e por isto, foi escolhido em detrimento de outros modelos.

#### 4.7 PROJETAR UMA AULA: UM PLANO DE AULA-OFICINA

---

##### Instrumentalização a focalizar

A proposta de trabalho é aqui pensada para aplicação em turmas a partir do sexto ano, pois o livro é destinado a alunos do ensino fundamental. Sendo assim, pode-se adequar seu uso para turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental. De acordo com Barca (2004), os debates atuais em torno do conhecimento histórico definem que ser instrumentalizado em História requer uma compreensão contextualizada do passado baseando-se na evidência disponível e o desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (cf. BARCA, 2004, p. 133).

Assim, as instrumentalizações a focalizar nesta aula envolvem o trabalho com a fonte (sua análise) e a articulação entre a disciplina de História e a Literatura, de maneira que os estudantes possam desenvolver uma consciência crítica e entenderem a multiperspectividade da História, bem como compreenderem que uma fonte literária pode ser usada como fonte histórica em sala de aula.

---

##### Visão geral do tema da aula

Nesta aula, será abordado o uso de literatura para as investigações em História, baseando-nos na adaptação do romance “Os Miseráveis”.

O tema principal é a França no século XIX, bem como as principais consequências do pós-Revolução Francesa e a miséria nas grandes cidades do século XIX.

---

##### Principais conceitos e questões-orientadoras

A aula iniciará com uma investigação dos conhecimentos prévios dos estudantes, e a partir desta verificação, o professor poderá guiar as atividades e discussões. Os conceitos a serem trabalhados são: “fonte”, “Revolução Francesa”, “Industrialização”, “História”.

As principais questões orientadoras são:

- O que são fontes históricas?
- De que maneira se desenvolve o trabalho do historiador?
- É possível usar um texto literário como fonte histórica?
- “Os Miseráveis” pode ser usado para estudar História?
- Quais os elementos do livro que tem relação com a historiografia?

#### Experiências de aprendizagem

Ao longo da atividade, os alunos trabalharão individualmente e em grupo, realizarão análises de textos literários e relacionarão a narrativa do texto com a historiografia.

#### 1º Momento

Levantamento das idéias do alunos: os alunos responderão individualmente a um questionário de conhecimentos prévios, no início das atividades.

- O que você entende por fonte histórica? Explique.
- Você acha que os livros de romance podem ser usados para estudar História? Justifique

- Você conhece o livro “Os Miseráveis”? Já leu ou ouviu falar? Do que se trata?
- O que você sabe sobre a Revolução Francesa?
- O que você sabe sobre as cidades no século XIX?

#### Desenvolvimento e Síntese

Após a verificação das ideias prévias dos estudantes, discutiremos com eles os conceitos de “fonte” e “História”, entendendo o trabalho do historiador e a utilização de fontes. Em seguida, trabalharemos com trechos da obra em sala de aula. Utilizaremos, aqui, de partes da análise e da metodologia desenvolvidas ao longo deste trabalho.

Para esta aula específica, escolhemos o capítulo 16 da obra, intitulado “Jean Valjean deixa a casa Gorbeau”, narrando a fuga de Valjean e Cosette pelas ruas de Paris. Victor Hugo coloca que “as ruas de Paris ainda não tinham iluminação a gás”, e então, quando anoitecia, lampiões eram instalados e subiam e desciam por meio de uma corda que atravessava a rua de lado a lado, presa nos postes. Foi esta

estrutura que Valjean usou para escalar um muro com a menina (HUGO, 2013, pp. 149-150).

Nota-se que Victor Hugo coloca a cidade de Paris e seu modo de vida caótico e desordenado como cenário importante do livro, e a organização da cidade à época se deu graças ao crescimento urbano e o aumento populacional gerados pela industrialização. Porém, Hugo não foi o único escritor a se preocupar com tal aspecto. De acordo com Pinheiro (2011, p. 39), considera-se o século XIX como o século da industrialização e da rápida urbanização. As mudanças que se produzem nas cidades industriais transformam-se em objeto de observação e campo de investigação. Muitos escritores da época têm como tema esses processos de transformação. Edgar Allan Poe, Charles Baudelaire, Victor Hugo, Eugène Süe, Charles Dickens [...], descrevem esses ambientes urbanos, colocando em evidência os problemas e as misérias que eclodem nos centros urbanos.

É importante constatar a observação do autor sobre a iluminação pública. A iluminação a gás só chegaria a Paris em 1828, intensificando-se em meio a uma série de reformas urbanas promovidas por Luís Felipe, que reinou de 1830-1848. As reformas iniciaram-se com Napoleão Bonaparte, visando extinguir os aspectos medievais da cidade, promovendo um vasto programa de obras públicas (cf. PINHEIRO, 2011). A preocupação com as questões urbanísticas vem de finais do século XVIII, graças ao rápido crescimento das cidades, sobretudo na Europa.

Com isto, os alunos seriam orientados a fazer perguntas à fonte, conforme proposto por Correia (2012), como: “Quem é o autor? Qual o seu público? A quem se destina a obra? Em que momento histórico foi criado? Qual a importância desta obra nos dias atuais?”, de maneira que a Literatura, “como qualquer outro documento, só permite acesso aos dados e informações mais densas à medida que é questionada” (CORREIA, 2012, pp. 192-193). Esta parte do trabalho será realizada individualmente e, com o auxílio do professor, poderá ser feita consultado o próprio livro escolhido, que traz uma biografia do autor e um breve contexto histórico.

Em seguida, em grupos, os alunos serão solicitados a buscarem outros textos literários que podem ser usados como fontes históricas, e cada grupo deverá fazer a análise de acordo com as questões propostas por Correia (2012).

---

### Gestão do Tempo

As atividades propostas poderão ser realizadas em três aulas. A primeira seria a verificação dos conhecimentos prévios e discussões sobre fonte histórica. A segunda, a análise da fonte escolhida e discussões relacionando-a à historiografia. Na terceira aula, os alunos farão a análise em grupo de outra fonte escolhida por eles.

---

### Avaliação

A avaliação inicial será feita através do questionário de conhecimentos prévios. Após isto, avaliaremos os alunos através da análise individual do livro “Os Miseráveis” e da análise em grupo da outra fonte escolhida.

---



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi abordado o uso de obras literárias no ensino de História. Para isto, discutiu-se a relação entre História e Literatura, e concluiu-se que ambas são diferentes em sua essência, apesar de muitas semelhanças. Porém, a História tem o compromisso com a verdade e com os fatos, enquanto a Literatura é livre para criar personagens e situações, utilizando-se ou não de situações históricas reais. Acredita-se que esta relação é benéfica e pode gerar trabalhos frutíferos, visto que a Literatura pode operar como uma grande fonte para a História, proporcionando recursos e discussões que não são possíveis com outras fontes.

O objetivo foi levar tais discussões para o ensino, pensando quais as possibilidades que a Educação Histórica proporciona para o trabalho com tal tipo de fonte. Assim, concluiu-se que é possível o uso de literatura em aulas de História para o desenvolvimento de aulas que não sejam baseadas somente em fatos e datas, mas sim que permitem ao aluno construir seu conhecimento e questionar as informações que recebe, colocando sua opinião em suas análises. Entendemos que a Educação Histórica fornece ferramentas e discussões que permitem seu enlace com a Literatura no sentido aqui proposto, ou seja, seu uso em sala de aula, e o desenvolvimento de um plano de aula nos moldes da aula-oficina foi essencial para discutir o trabalho com uma fonte literária pautado nos preceitos deste campo do conhecimento. O objetivo da atividade proposta é que os alunos desenvolvam sua aprendizagem e entendam a multiperspectividade da História, bem como compreendam que uma fonte literária pode ser usada como fonte histórica em sala de aula.

Para tanto, a análise do livro, realizada no terceiro capítulo, foi importante para entender quais as relações de “Os Miseráveis” com a História e com a historiografia, visto que ele tem como temática a Revolução Francesa, o Período Napoleônico e pós-Napoleão, eventos que marcaram um conturbado século XIX para a França e diversas partes do mundo, influenciadas pelas transformações vindas da Europa de forma geral. É essencial entender o contexto em que viveu o autor para compreender sua obra, e, a partir disto, poder analisá-la e possibilitar seu trabalho numa perspectiva escolar.

Tendo em vista que os objetivos centrais deste trabalho eram analisar a possibilidade do uso de literatura clássica no ensino de História, é possível afirmar que os resultados obtidos foram positivos, levando em conta as análises e revisões bibliográficas realizadas. O livro escolhido, “Os Miseráveis”, é romance cujo enredo está muito relacionado à história do período. Por mais que os eventos estejam romantizados, é necessário ter em mente que uma obra de literatura não tem compromisso com o real, e esta é uma questão que precisa ser discutida em sala de aula quando do trabalho com a mesma.

As projeções para o futuro desta pesquisa envolvem o uso da mesma temática, porém em um suporte diferente. A intenção é dar continuidade a esta pesquisa através do trabalho com histórias em quadrinhos em sala de aula, utilizando de uma versão de “Os Miseráveis” em quadrinhos. O propósito é analisar a formação da consciência histórica de jovens através desta temática, baseando-nos nas discussões da Educação Histórica.

Em conclusão, é válido discutir sobre a pertinência da leitura e valorização de obras clássicas, que foram escritas há muitos anos - no caso de “Os Miseráveis”, há 155 anos. Independentemente de sua idade, o livro em questão tem por temática a miséria e a pobreza das quais sofrem muitas pessoas na Paris do século XIX. Porém, ainda hoje, a miséria e a pobreza são encontradas por todo o mundo, e muitas vezes nem nos damos conta. As palavras de Victor Hugo no prefácio de seu livro de 1862 ainda soam verdadeiras e cheias de sentido: “enquanto houver na terra ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis”.

## REFERÊNCIAS

FONTE: HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução e Adaptação de Antonio Carlos Viana. São Paulo: FTD. Coleção Almanaque dos clássicos da literatura universal, 2013.

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. 1a. ed. São Paulo: Cengage Learning, v. 1, 2010.

AGUIAR, Luiz Antonio. A chave para descobrir os clássicos. In: HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução e Adaptação de Antonio Carlos Viana. São Paulo: FTD. Coleção Almanaque dos clássicos da literatura universal, 2013.

AGUIAR, OfirBergemann de. **A Recepção de Os Miseráveis no Brasil do século XIX**. UNESP/ São José do Rio Preto, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7297/5164>>. Acesso: 17 jan. 2017.

ALMEIDA JÚNIOR, João Mendes de. **O Século XIX** (panorama político). Livraria Freitas Bastos s/a. São Paulo, 1956.

ALVES, Fabricio Gomes. Entre a Cultura Histórica e a Cultura Historiográfica: implicações, problemas e desafios para a historiografia. **AEDOS**. Num. 5, vol. 2, Julho-Dezembro 2009.

AZEVEDO NETO, Joachin. A Revolução Francesa revisitada. **História da historiografia**. Ouro Preto, n. 8, pp. 205-210, abril/2012.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. Porto: **Revista da Faculdade de Letras**. III Série, vol. 2, pp. 13-21, 2001.

\_\_\_\_\_. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144, 2004.

\_\_\_\_\_. Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. **Revista Portuguesa de História**, tomo XXXIX. Coimbra, p. 53-66, 2007.

BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: **Educação histórica: teoria e pesquisa**. CAINELLI, Marlene. SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BITTENCOURT; Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª Ed. São Paulo: Ed Cortez, 2008.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. Goiás: **Revista de Teoria da História**, Ano 1, n. 3, junho/ 2010.

BOVO, Elisabetta (org). **Época napoleônica**. Coleção Grande História Universal. Editora Folio, Barcelona, 2007.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no século XIX: o espetáculo da pobreza**. Brasiliense, 1982.

BRUCE, Fabiana; DIDIER, Maria Thereza; FALCÃO, Lúcia. O Ensino da História na perspectiva da Nova História Cultural. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais do XXIV Simpósio Nacional de História – História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

BURKE, Peter (org.) **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é história cultural?** 2.ed. Editora Zahar. 2ª Ed. Rio de Janeiro: 2008.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

CAINELLI, Marlene. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, pp. 163-184, jun./jun 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/7666/9694>>. Acesso: 31 jan. 2017.

CAINELLI, Marlene Rosa; TUMA, Magda Madalena P. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em educação histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.211-222, jun.2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art14\\_34.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/art14_34.pdf)>. Acesso: 17 jan. 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Unicamp, pp. 81-90, 1999.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora da UnB, 2ª ed. 1994.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de história: diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX). **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=456839>>. Acesso: 20 jan. 2017.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos** e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. História da leitura. In: BURKE, Peter. **A escrita da História: Novas Perspectivas**. SP: Edit. Da UNESP, pp. 199-232, 1992.

DURÃES, Margarida; MELO, Maria do Céu de. As narrativas literárias como fonte histórica: "A guerra e a paz" na aula de História. In: ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina, 2005. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História: história: guerra e paz / Associação Nacional de História - ANPUH**. - Londrina: Editorial Mídia, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0679.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2017.

ENGEL, Magali Gouveia et al. **Crônicas cariocas e ensino de história**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

ENGLUND, Steven. **Napoleão: uma biografia política**. Tradução de Maria Luiza X. de M. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

FACCHINI NETO, Eugênio. *Code civil* francês: gênese e difusão de um modelo. **Revista de Informação Legislativa**. Ano 50, número 198, abr./jun. 2013. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496956/000983388.pdf?sequence=1>>. Acesso: 19 jan. 2017.

GAMBOA, José Rafael Arce. La justicia y la misericordia en Los Miserables. In: **Revista de Lenguas Modernas**, nº 19, pp. 713-718, 2013. Disponível em: <[revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/download/14043/13349](http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/download/14043/13349)>. Acesso: 20 jan. 2017.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 42, p. 54-70, jun 2011. Disponível em: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art04_42.pdf)>. Acesso: 20 jan. 2017.

GOMIDE, Glória. Os Miseráveis de Victor Hugo: a invisibilidade através do nome. **Rumores**, USP, número 15, volume 8, pp. 56-68, janeiro-junho/2014.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. **História & Ensino**, Universidade Estadual de Londrina, v. 13, pp.127-140, 2007.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 12ª Ed, 2000.

HOVASSE, Jean-Marc. Os Miseráveis 2012. In: BARRETO, Junia (org). **Victor Hugo: disseminações**. Vinhedo, Editora Horizonte, 2012.

LANGA LAORGA, Alicia. **La sociedad europea del siglo XIX: A través de los textos literarios**. Ediciones Istmo, Madrid, 1990.

LEOPOLDINO, Maria Aparecida. A leitura de textos literários no ensino de história escolar: entrelaçando percursos metodológicos para o trato com os conceitos de *tempo e espaço*. **Revista História Hoje**, v. 4, nº8, pp. 130-151, 2015. Disponível em: < <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/189>>. Acesso: 20 jan. 2017.

MARQUES, António Soares. A função da ilustração na literatura infanto-juvenil. **Máthesis**. Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 1994. Disponível em: < [https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/24009/1/mathesis3\\_artigo16.pdf?ln=pt-pt](https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/24009/1/mathesis3_artigo16.pdf?ln=pt-pt)>. Acesso: 18 jan. de 2017.

MARTINS, Leandra Rajczuk. Ensino de história, literatura e a construção do conhecimento histórico. **VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Campinas, 2012. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/6687/5545>>. Acesso: 09 nov. 2016

MENDES, Francisco Fabiano de Freitas. Uma página apenas!: A literatura incitando o ensino da história. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**. 6º Encontro Perspectivas do Ensino de História, Campinas, 2007.

MONDAINI, Marco. Guerras Napoleônicas. In: MAGNOLI, Demetrio (org). **História das Guerras**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MORETTO, Fulvia M. L. Victor Hugo e o romantismo. **Revista Lettres Françaises**, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, n. 5, 2003. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/lettres/article/viewFile/736/602>>. Acesso: 19 jan. 2017.

PEREIRA, Juliano da Silva. Algumas reflexões sobre o conceito de empatia e o jogo de RPG no ensino de História. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045\\_ARQUIVO\\_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364641045_ARQUIVO_ALGUMASREFLEXOESSOBREOCONCEITODEEMPATIAEOJOGODERPGNOENSINODEHISTORIA.pdf)>. Acesso: 17 jan. 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, pp.113-128, dez.2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O Mundo Como Texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação**, Pelotas, p. 31 - 45, 01 set. 2003.

\_\_\_\_\_. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª Ed, 2004.

\_\_\_\_\_. **História & literatura: uma velha-nova história**, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/index1560.html>. Acesso: 20 jan. 2017.

PINHEIRO, Eloísa Petti. **Europa, França e Bahia: difusão e adaptação de modelos urbanos** (Paris, Rio e Salvador). 2ed. Salvador: EDUFBA, 2011.

PINKNEY, David H. The Revolutionary Crowd in Paris in the 1830s. **Journal of Social History**. Vol. 5, No. 4, pp. 512-520, 1972.

RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**, Maringá, v. 19, n. 1, pp.11-27, jan-abr 2015. Disponível em: <<http://www.uem.br/dialogos/index.php?journal=ojs&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=1062>>. Acesso: 31 jan. 2017.

RIBEIRO, Luis Filipe. **Geometrias do Imaginário**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

RIBEIRO, Renato Janine. Um novo olhar. In: HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução e adaptação: BARROS, Frederico Ozanam Pessoa de. 4ª edição. São Paulo: Editora COSAC NAIFY, 2014.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História Viva: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Ademar Firmino dos. A literatura no ensino de História: 30 anos de pesquisas. In: VII SEPECH - Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2008, Londrina. **Anais....** Londrina: EDUEL, v. 1, 2008.

\_\_\_\_\_. **Entre fatos e artefatos: Literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)**. Londrina: EDUEL, 2014.

SANTOS, Zeloí Aparecida Martins dos, História e Literatura: uma relação possível. **Revista Científica**, Curitiba, ano II, v.2, jan-dez/2007. Disponível em: <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica2/zeldoidossantos.pdf>. Acesso: 20 jan. 2017.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 2ª Ed, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT; Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa (orgs). **III Encontro: Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf)>. Acesso: 20 jan. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. **Perspectivas da Didática na Educação Histórica**. 29ª reunião anual da ANPEd, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-2575--Int.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2017.

SILVA, Cristiani Bereta da. O ensino de História- algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee". **Tempo e Argumento**. v. 4, n. 2, p. 216-250, 2012. Disponível em: <<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/o%20ensino%20historia.pdf>>. Acesso: 31 jan. 2017.

SOBANSKI et. al. **Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

VIANA, Antonio Carlos. Mais perto da grande literatura. In: HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução e Adaptação de Antonio Carlos Viana. São Paulo: FTD. Coleção Almanaque dos clássicos da literatura universal, 2013.

ZAMBONI, Ernesta. Encontros nacionais de pesquisadores de história: perspectivas. In: ARIAS, José Miguel Neto (org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005a.

\_\_\_\_\_. Digressões sobre a educação e o ensino de história no século XXI. **HISTÓRIA & ENSINO**, Londrina, v. 11, jul. 2005b.



## ANEXOS

## ANEXO A

## Suplemento de leitura



Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_  
 Nome da escola: \_\_\_\_\_

1. *Os miseráveis* foi publicado em 1862. No prefácio do livro, Victor Hugo (1802-1885) escreveu:

*Enquanto as leis e os costumes mantiverem a condenação social e produzirem esse inferno antinatural no seio da civilização, transformando em fatalidade o destino humano contra a vontade divina; enquanto não forem resolvidos os maiores problemas do nosso século — a degradação do homem pela pobreza, a perda das mulheres pela fome e a atrofia das crianças pelas trevas; enquanto, em certas regiões, for permitida a asfixia social; ou, em termos mais amplos, enquanto existir sobre a Terra ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis.*

Refleta sobre este texto. Nele, o autor declara suas intenções ao escrever o livro: não apenas retratar, mas também ajudar a acabar com as injustiças sociais.

A partir da sua leitura, responda:

- a) O que Victor Hugo destacou no texto acima foi também o que mais chamou a sua atenção em *Os miseráveis*? Ou outra coisa qualquer, outro aspecto do romance ficaram mais marcantes para você?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- b) Há algum personagem que você tenha achado especialmente atual? Qual e por quê?

---

---

---

2. *Os miseráveis* é um clássico da literatura mundial. Isso muita gente diz. Mas o que é um clássico? O que transforma um livro em um clássico?

No *Dicionário Aurélio*, encontramos duas definições interessantes para você pensar a respeito: Clássico: “3. Da mais alta qualidade; modelar, exemplar [...]. 4. Cujo valor foi posto à prova do tempo; tradicional; antigo [...]”.

Baseado nisso e na sua leitura, você concorda que *Os miseráveis* é um clássico? Ou o romance de Victor Hugo está ultrapassado? Por quê?

---

---

---

---

---

---

3. Pesquise mais sobre a vida e obra de Victor Hugo. Vale usar enciclopédias, Internet etc. Imagine que você é um jornalista e tem um programa de entrevistas na televisão. Imagine que vai entrevistar Victor Hugo. Escreva um breve texto sobre o escritor, como se fosse uma chamada para despertar o interesse do telespectador para a entrevista que ocorreria a seguir.

---

---

---

---

---

4. Grande sucesso teatral na Europa e nos EUA, *Os miseráveis* já foi também adaptado para o cinema. Que tal tentar conseguir uma cópia do filme e assisti-la com seus colegas?

a) Copie a sinopse do filme.

---

---

---

---

---

b) Leia as sinopses que outros colegas encontraram. Comente as diferenças.

---

---

---

---

5. O que você destacaria de mais importante nas características dos personagens e nos valores defendidos por eles?

a) Jean Valjean

---

---

---

---

b) Javert

---

---

---

c) Fantine

---

---

d) Bispo Myriel

---

---

---

6. Jean Valjean, no começo da história, e Fantine, mãe de Cosette, são obrigados, pela necessidade, a praticar atos que eles desaprovavam. Como você vê essa questão, tão complicada, tão difícil? Jean Valjean roubou um pão, Fantine tornou-se prostituta. Até que ponto você os condenaria (ou não?) por esses atos?

---

---

---

---

---

---

---

7. Jean Valjean, libertado após cumprir pena, não consegue que alguém o hospede, já que a identificação que carrega o aponta como “homem perigoso”. Se não fosse o espírito caridoso do bispo Myriel, seria provável que ele de novo fosse levado a cometer crimes, por falta de alternativas.

Comente, dando sua opinião, essas diferentes atitudes em relação a Valjean. Muito sinceramente, responda qual atitude você acha que adotaria e por quê?

---

---

---

---

---

---

---

8. Fantine é uma personagem que, apesar de séculos de distância, permanece atual. São muitas as moças que repetem a história dela, ainda hoje, no Brasil. Como se poderia evitar, na sua opinião, que as *Fantines* modernas continuem tendo uma história tão triste?

---

---

---

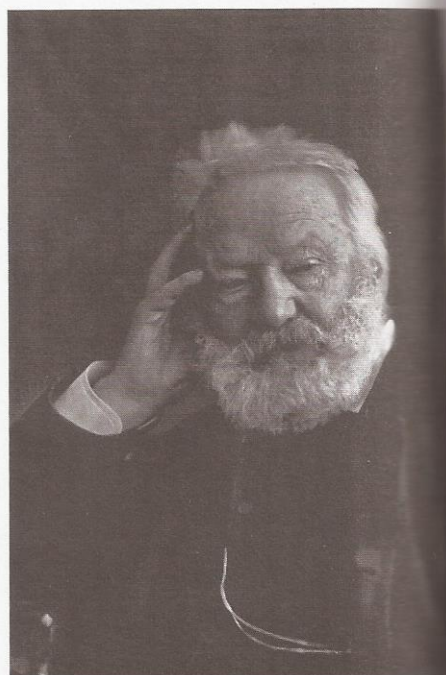
## ANEXO B

## Almanaque

## A M A R C A D O G Ê N I O

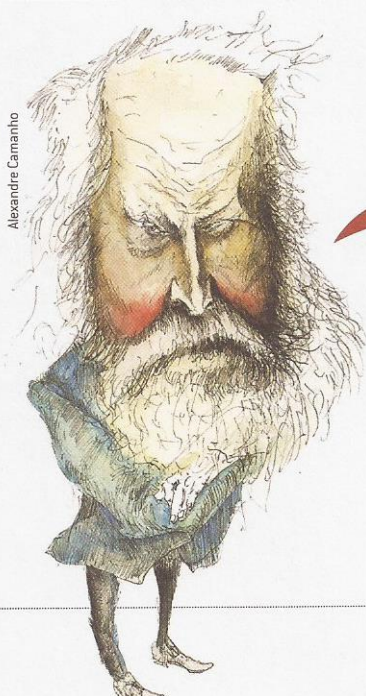
12

**Victor-Marie Hugo** (1802-1885), poeta, romancista e dramaturgo francês, é, além de um dos autores mais conhecidos do mundo, célebre pela grande influência que exerceu, e ainda exerce, sobre escritores de todas as partes do mundo. Seus romances mais famosos são *Notre-Dame de Paris* (também conhecido como *O corcunda de Notre-Dame* – 1831) e *Os miseráveis* (1862). Viveu numa época revolucionária, de grandes comoções sociais e um momento intenso do **Romantismo**, na França e na Europa. Sua obra, além de marcar sua genialidade como escritor, está bastante ligada ao seu tempo e à luta pela justiça social.



Retrato do escritor Victor Hugo

Alexandre Camanho



[...] enquanto  
HOVER NA TERRA  
IGNORÂNCIA e MISÉRIA,  
LIVROS como este  
NÃO SERÃO INÚTEIS.

prefácio de OS MISERÁVEIS, 1862

## A REVOLUÇÃO FRANCESA

Desde a **Revolução Francesa**, os olhos do mundo se voltaram para a França como exemplo de modernidade e de conquista de direitos pelos cidadãos. Foi na Paris do século XIX que aconteceram movimentos sociais e políticos que repercutiram no mundo inteiro. A Revolução Francesa aconteceu em 1789, quando o povo, faminto e oprimido pelo poder absolutista, derrubou a Monarquia e tomou o poder. Todos os demais tronos da Europa se mobilizam para tentar impedir o ímpeto revolucionário francês. Em 1792, foi proclamada a República (seria a Primeira República Francesa) e aprovada a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que se tornou inspiração

para vários povos do mundo lutarem por liberdade, igualdade e fraternidade – os princípios originais da Revolução Francesa.

Em 1793, com a execução do Rei Luís XVI na **guilhotina** na Praça da Revolução, teve início a época conhecida como o Grande Terror, ou simplesmente Terror. Grupos disputavam o poder e dezenas de milhares de pessoas eram executadas, inclusive líderes revolucionários, como Georges Danton (1759-1794) e Maximilien de Robespierre (1758-1794). Nos anos seguintes à revolução, inúmeras revoltas convulsionaram o país, cobrando mudanças na estrutura social, inclusive a de 1832, descrita em *Os miseráveis*.

Autoria anónima, 1789-1799. Gravura. Museu Nacional do Palácio de Versalhes

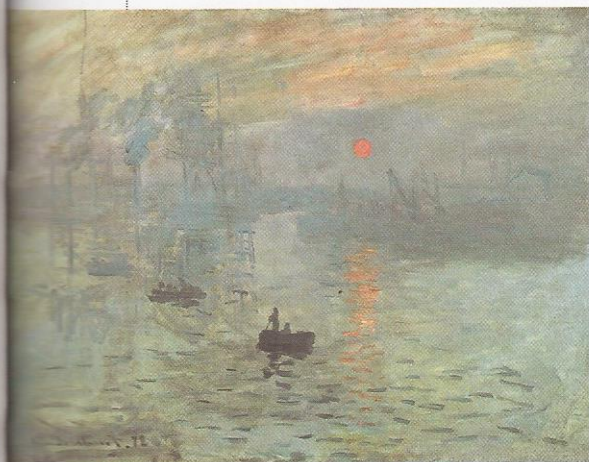


Gravura retrata a Tomada da Bastilha, em 14 de julho de 1789, marco inicial da Revolução Francesa

## OS IMPRESSIONISTAS

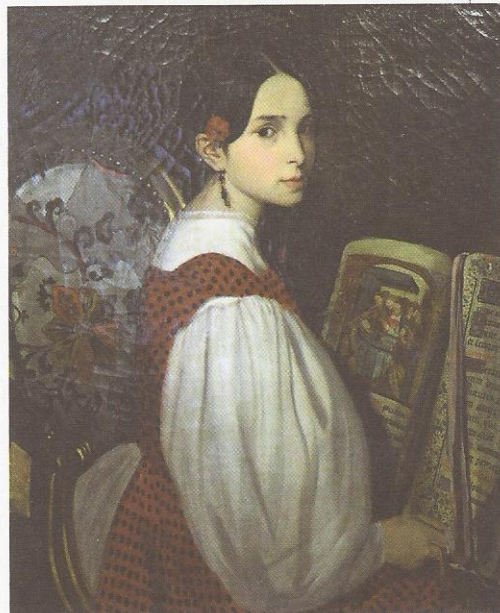
Em 1872, Claude Monet (1840-1926) apresentou aos parisienses a obra *Impressão, sol nascente*. Por causa desse título, os artistas que pregavam uma nova proposta para a pintura foram chamados impressionistas. Essa nova proposta, entre outras ideias, buscava variações dos efeitos da luz sobre paisagens e objetos e a pintura ao ar livre, em oposição à pintura fechada em estúdios. O **Impressionismo** foi um dos principais movimentos artísticos do século XIX, reunindo uma grande quantidade de artistas e de estilos diferentes e com grande influência até o começo do século seguinte.

Claude Monet. 1873. Óleo sobre tela. Museu Marmottan Monet, Paris



*Impressão, sol nascente*

## TRAGÉDIA FAMILIAR



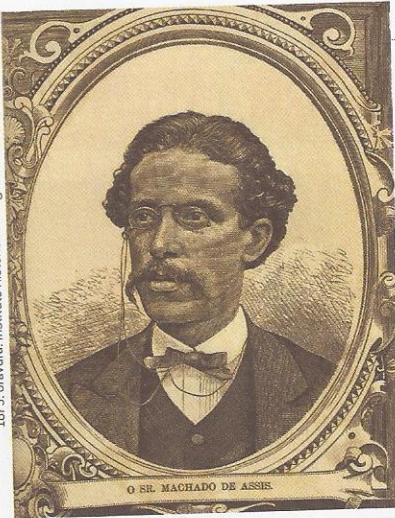
Auguste de Châtillon. 1835. Museu Victor Hugo, Paris

Leopoldine, filha de Victor Hugo

A filha mais velha e também a mais querida de Victor Hugo, Leopoldine, morreu num trágico acidente, em 1843, aos 19 anos. Ela era recém-casada e, durante um passeio pelo Rio Sena – que atravessa Paris –, o barco em que ela e o marido estavam virou. O marido, Charles, também morreu, tentando salvá-la. Victor Hugo, que estava viajando na época do acidente, soube da morte da filha por meio de uma notícia em um jornal que lia num café. Ele jamais se recuperou desse choque e escreveu alguns de seus mais tocantes poemas tomado de saudades da filha.



1875. Gravura. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro



Machado de Assis

## OS TRABALHADORES DO MAR

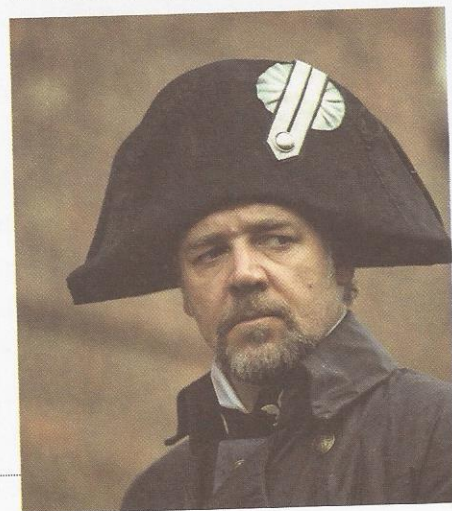
Victor Hugo despertou grande admiração nos escritores brasileiros. Machado de Assis (1839-1908), por exemplo, foi o primeiro tradutor de *Os trabalhadores do mar*, publicado em 1866, e traduzido por ele na década de 1870. Alguns biógrafos defendem que Machado teria feito a tradução por dinheiro.

## UM GRANDE PERSONAGEM

No livro, **Javert** talvez não seja o personagem principal de *Os miseráveis* (há controvérsias, dependendo da versão), mas, com certeza, em versões para teatro e cinema, ele acaba ganhando grande destaque. Principalmente quando é interpretado por grandes atores. O público que assiste aos musicais e aos filmes sempre o odeia. Valjean x Javert é um dos mais bem compostos confrontos de antagonistas – personagens que interpretam papéis que necessariamente os colocam em rota de colisão: Javert concentra todo o suspense da história, o

perigo que ronda sem cessar **Jean Valjean**. A razão de sua obsessão em perseguir Valjean e a forma implacável como faz isso são um mistério. Javert não odeia nem estima Valjean; apenas considera seu dever recapturá-lo. Quase todo o tempo da história, parece privado de vida íntima e, principalmente, de conflitos.

Russell Crowe, no papel de Javert



Laurie Sparham/Universal Pictures/Everett Collection/Keystone

## UM POLÍTICO ATUANTE

17

Além de grande expressão na literatura – foi eleito para a Academia Francesa em 1841 –, Victor Hugo teve intensa participação política. Na sequência da Revolução de 1848, que destituiu a Monarquia e instituiu a Segunda República, elegeu-se para a Assembleia Constituinte e para o Legislativo. O golpe de Napoleão Bonaparte III, que restabeleceu a Monarquia francesa, obrigou Victor Hugo a deixar o país.

### NO TEMPO DE VICTOR HUGO

A França do século XIX era o centro intelectual e artístico do mundo, ou seja, tudo o que era produzido na França não tinha somente repercussão no país, mas, pelo menos, em todo o Ocidente. A França era, também, palco importante de mudanças sociais em ebulição. Os escritores que conquistavam renome em Paris influenciavam outros literatos no mundo – inclusive no Brasil, é claro!

Victor Hugo, portanto, teve entre seus pares – alguns deles seus amigos – os maiores nomes da literatura mundial de seu tempo, reconhecidos como gênios. Todos viveram os episódios traumáticos da história da França do século XIX, mas nenhum se deixou influenciar tanto por eles quanto Victor Hugo. Conheça alguns escritores contemporâneos de Victor Hugo.

### FRANÇOIS-RENÉ DE CHATEAUBRIAND

Escritor, político, ensaísta, diplomata

e historiador francês, é conhecido como visconde de **Chateaubriand** (1768-1848) e considerado por muitos o fundador do **Romantismo** francês. Figura de enorme influência entre os literatos ocidentais.

Anne-Louis Girodet de Roussy-Trioson. 1811.  
Óleo sobre tela. Museu Nacional do Palácio de Versalhes.



Chateaubriand



## THÉOPHILE GAUTIER



Félix Nadar, 1854-1855. Museu d'Orsay, Paris

Gautier

Outro mentor do **Romantismo**. Baudelaire (que criticava muito a obra de Victor Hugo) dedicou a **Gautier** seu principal livro de poemas, *As flores do mal*. Na dedicatória o chamou de o poeta perfeito. Era grande amigo de Victor Hugo. Nasceu em 1811 e morreu em 1872.

## CHARLES BAUDELAIRE

Grande estrela da poesia do **Romantismo**,

**Baudelaire** (1821-1867) também foi pensador, ensaísta, polemista e crítico da arte e dos costumes da sua época. Figura conturbada, refinada e vanguardista.

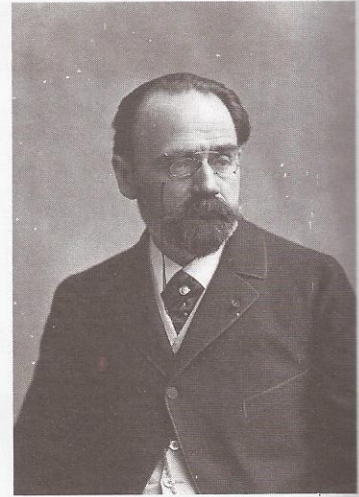


Étienne Carjat, c. 1862. Biblioteca Britânica, Londres

Baudelaire

## ÉMILE ZOLA

Outro que não apreciava a obra de Victor Hugo, o escritor francês **Émile Zola** (1840-1902) foi o fundador e principal representante do **Naturalismo** francês. Seu romance *Germinal* (1885) é considerado obra máxima do Naturalismo francês.

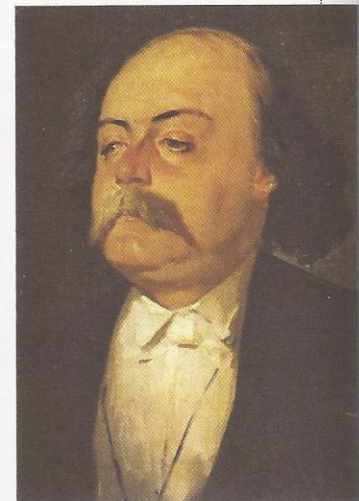


1880. Coleção particular

Émile Zola

## GUSTAVE FLAUBERT

**Flaubert** (1821-1880) é uma grande estrela do Realismo francês. Sua obra mais conhecida é *Madame Bovary*



Pierre-François Eugène Girard, 1850. Museu de História da Arte, Paris

Gustave Flaubert



(1857). Não apreciava o estilo enfático, grandiloquente, polemista e militante, de Victor Hugo.

### ALEXANDRE DUMAS, PAI

Félix Nadir. 1854-1860. Museu d'Orsay, Paris



Alexandre Dumas

Foi grande amigo de Victor Hugo. Com seus folhetins aventureiros, como *Os três mosqueteiros* (1844) e *O conde de Monte Cristo* (1844), mantinha popularidade invejável, mas não o reconhecimento do meio literário da época. Nasceu em 1802 e morreu em 1870.

## ROMANTISMO

É sempre bastante difícil definir as características artísticas e delimitar o estilo de uma época. Principalmente quando se trata de um movimento tão diversificado como foi o **Romantismo**.

Entre a metade do século XVIII e quase o final do XIX, dependendo do país e da tendência, surgiram várias obras classificadas como românticas. No Brasil, o século XIX concentrou obras e autores do **Romantismo**, como Gonçalves de Magalhães, Castro Alves e José de Alencar, embora também se possa, por aqui, falar em diversas tendências.

O Romantismo de Victor Hugo tem como marcas a força do estilo, os personagens e os enredos articulados com sua defesa do republicanismo e da justiça social. O Romantismo folhetinesco de **Alexandre Dumas, pai**, está relacionado com a

19



Eugène Delacroix. 1830. Óleo sobre tela. Museu do Louvre, Paris

A liberdade guiando o povo, pintura de Delacroix





20

literatura mais popular, repleta de aventura e lances surpreendentes. Temos, ainda, o Romantismo gótico, popularmente conhecido como histórias de terror, de Bram Stoker, Mary Shelley, Edgar Allan Poe e Robert Louis Stevenson, que immortalizaram personagens como Frankenstein (1818), O médico e o monstro (1886) e Drácula (1897). Isso apenas na prosa.

O **Romantismo** foi o estilo artístico em que se desenvolveu e se consolidou na literatura o gênero romance, ou seja, a história longa e complexa, que em inglês é chamada *novel*.



Édouard Manet. 1875. Ilustração. Biblioteca do Congresso, Washington

Ilustração para *O corvo*

[Jean Valjean] finalmente, em OUTUBRO DE 1815, foi posto em LIBERDADE. preso desde 1796, ele CONHECEU em DEZENOVE ANOS aquilo que se pode chamar sem medo de EXAGERAR: O INFERNO.

os miseráveis, 1862



Alexandre Camanho

### → NÃO CONFUNDIR

**ROMANTISMO** – movimento artístico, político e filosófico do final do século XVIII e parte do século XIX. Essa palavra pode ser usada também para expressar qualidade de pessoa romântica, sonhadora.

**ROMANCE** – gênero literário que apresenta história longa, com enredo e muitos personagens. Refere-se também a relacionamento amoroso; caso de amor.

21

### → NAS TELAS E NOS PALCOS

Algumas das maiores estrelas do cinema e do teatro já interpretaram os famosos personagens de Victor Hugo. A adaptação de *Os miseráveis*, de 2012, para o cinema é estrelada por Hugh Jackman, no papel de **Jean Valjean**, e Russell Crowe, no papel do enigmático **Javert**. A atriz Anne Hathaway, que interpreta Fantine, recebeu da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos EUA, o Oscar de melhor atriz coadjuvante pelo papel. O filme levou para as telas o musical que faz sucesso nas principais cidades do mundo há décadas.

Nos palcos, o musical estreou em setembro de 1980, em Paris. Teve carreira bem-sucedida, com mais de 100 apresentações e um público de mais de meio milhão de pessoas. A produção estreou em Londres em 1985 e está em cartaz até hoje.

Orson Welles (1915-1985), uma das celebridades do século XX, fez uma adaptação de *Os miseráveis* para o rádio em 1937.



Cartaz do filme *Os miseráveis*, de 2012

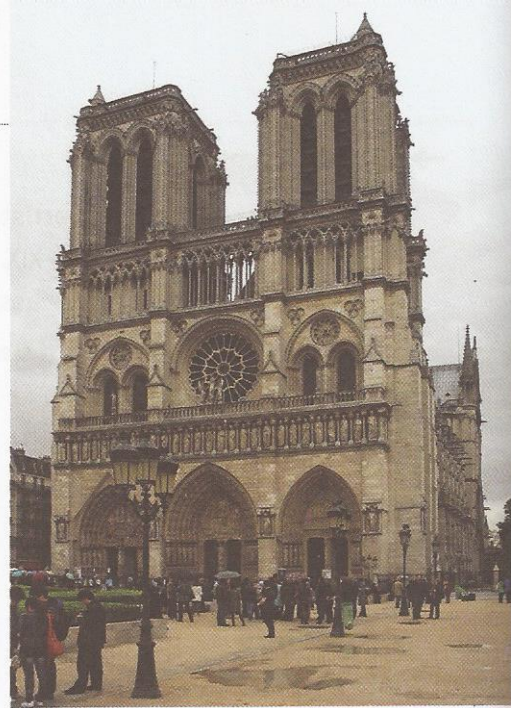
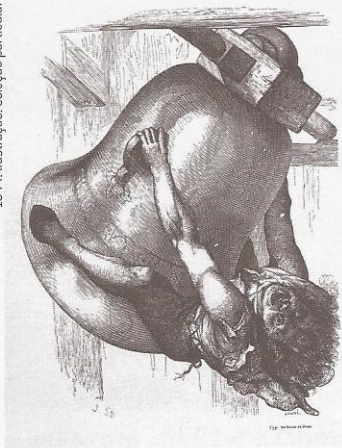
Filme de Tom Hooper. *Os Miseráveis*. Reino Unido. 2012

22

## O CORCUNDA DE NOTRE-DAME

Outro romance bastante popular de Victor Hugo é *O corcunda de Notre-Dame* (1831), título pelo qual ficou conhecido *Notre-Dame de Paris*. Lançado em 1831, foi o primeiro romance de peso de Victor Hugo, e obteve grande sucesso. Ambientado no século XV, conta a história de um homem coxo – Quasímodo –, deformado por uma corcunda, que se apaixona pela belíssima cigana Esmeralda. Ocorre que um nobre também deseja Esmeralda, embora a cigana fuja dele. É Quasímodo, sineiro da catedral de Notre-Dame, em Paris, na França, que a arrebatou para as alturas e a salva. O nobre está proibido por preceito religioso de invadir a igreja para pegá-la.

1844. Ilustração. Coleção particular



Catedral de Notre-Dame, em Paris, França

*O corcunda de Notre-Dame*, filmado em 1923, marcou a história do cinema pela atmosfera gótica da produção – bem de acordo com o estilo da catedral de Notre-Dame, em Paris. A versão para desenho animado, produzida pelos Estúdios Disney, foi um dos maiores sucessos de bilheteria do ano de 1996. O romance fez tanto sucesso em toda a Europa que a catedral de Notre-Dame atraiu visitantes de diversos países a Paris. Na época, a catedral estava em péssimas condições. As autoridades, pressionadas, rapidamente cuidaram da reforma e da manutenção da belíssima obra arquitetônica do século XII, localizada na Île de la Cité, no meio do Rio Sena.

## C R O N O L O G I A

23

**1802**

Nasce Victor Hugo em Besançon, França, em 26 de fevereiro.

**1822**

Depois da morte da mãe, casa-se com a namorada de infância, Adèle Foucher.

**1823**

Publica seu primeiro romance, *Han d'Islande*.

**1829**

Publica o conto (uma pequena novela) *O último dia de um condenado*.

**1831**

Publica, com grande sucesso, *O corcunda de Notre-Dame*.

1844. Ilustração. Coleção particular



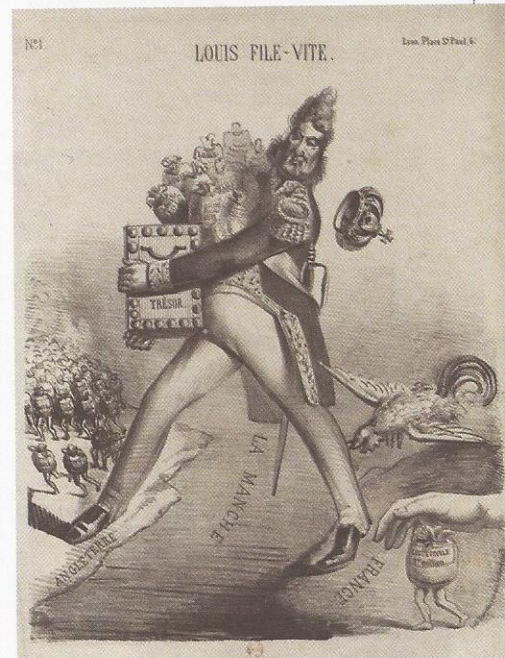
Ilustração da obra original

**1841**

Depois de três tentativas malsucedidas, é eleito para a Academia Francesa.

**1843**

Perde a filha, Leopoldine, num acidente de barco.

**1848**

Renúncia e exílio do rei Luís Filipe

Com a formação da Segunda República, é eleito para a Assembleia Constituinte e para o Legislativo.







24

## 1851

O golpe de Estado que leva **Napoleão III** ao poder obriga Victor Hugo a partir para o exílio, primeiro em Bruxelas, depois para diferentes lugares, até se estabelecer em Guernsey, uma ilha na Costa da Normandia, de possessão inglesa, onde permanece até seu retorno à França. Mesmo no exílio, não interrompeu sua atividade política. Publicou uma célebre série de panfletos contra Napoleão III. Embora distribuídos clandestinamente, tiveram grande circulação na França. Por isso, o escritor foi recebido como herói nacional em seu retorno a Paris.

Franz Xaver Winterhalter. 1855. Óleo sobre tela. Museo Napoleónico, Roma



Retrato do imperador Napoleão

## 1859

Recusa a anistia oferecida por **Napoleão III**.

## 1862

Publica *Os miseráveis*.

## 1866

Publica *Os trabalhadores do mar*, que dedica ao povo de Guernsey, onde pensava que permaneceria exilado até a morte.

## 1870

Com a derrota na guerra franco-prussiana, **Napoleão III** é afastado do poder. Victor Hugo retorna a Paris.

## 1872

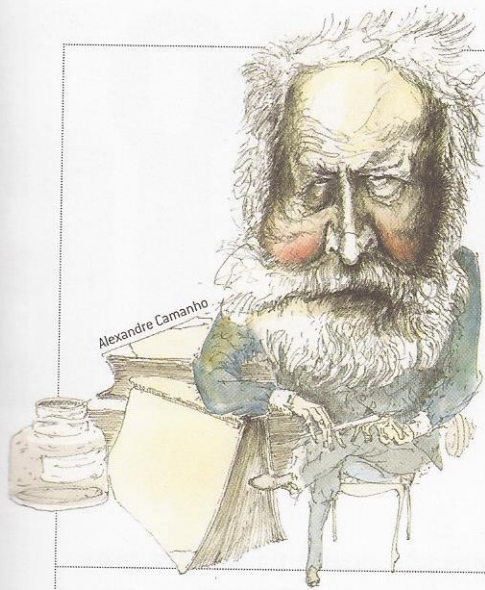
Perde a eleição para a Assembleia Nacional. Além de seus problemas de saúde, perde a mulher, Adele, e a amante de muitos anos, Juliet Drouet. Morrem também dois de seus filhos, e a filha Adele é internada num hospício. Em um curto período, mais adiante, sofre dois derrames.

## 1885

Morre de pneumonia, aos 83 anos, e é sepultado no **Panteão**.



Personagem Cosette

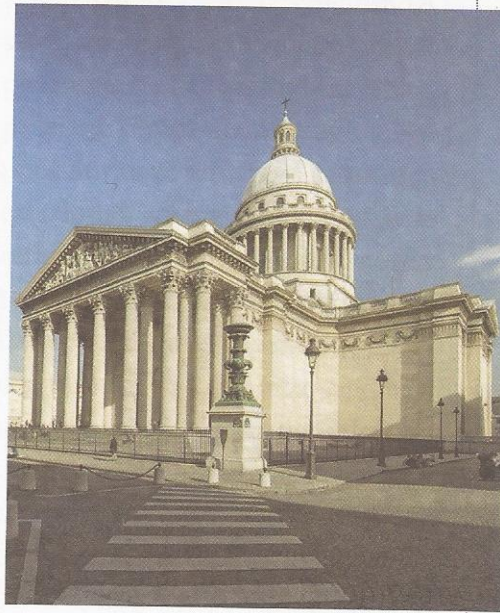


De repente,  
aquelas mãos tão  
cheias de NOBREZA  
já NÃO TINHAM  
força alguma.

os miseráveis, 1862

## O PANTEÃO

Em Paris, no bairro Quartier Latin, famoso pela vida boêmia, por concentrar inúmeras universidades, por ser centro de intensa atividade intelectual e, principalmente, por ter sido o grande foco das manifestações rebeldes de maio de 1968 – que à sua maneira mudaram a história –, está o **Panteão de Paris**, monumento em estilo neoclássico, construído no século XVIII, onde estão sepultados alguns dos maiores nomes das ciências, da filosofia e das artes da França. É onde repousam também os restos mortais de Victor Hugo, ao lado dos de **Alexandre Dumas** (pai), **Émile Zola**, Voltaire, Rousseau, Madame Curie e muitos outros. Conta-se que mais de dois milhões de pessoas compareceram ao funeral de Victor Hugo, que, além de ter deixado uma obra imponente, ajudou a França a construir a Terceira República, ou seja, a consolidar a democracia.



O Panteão de Paris, construído entre 1764 e 1790

ANEXO C

Ilustrações

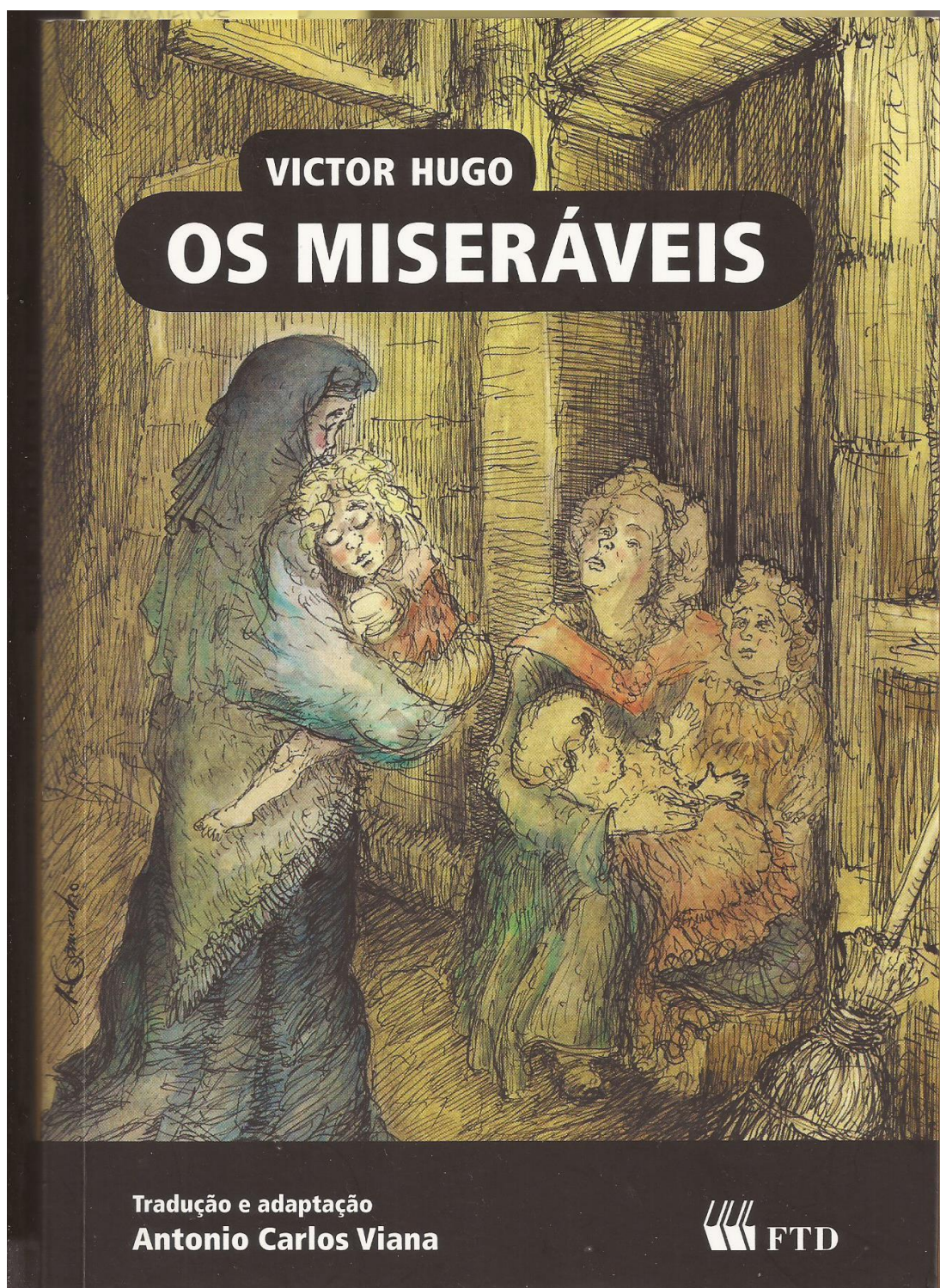


Ilustração 1- Capa do livro



Ilustração 2 – Páginas 38 e 39



Ilustração 3 – Páginas 140 e 141



Ilustração 4 – Páginas 220 e 221