


EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E FICÇÃO: O ROMANCE *KINDRED* NO ENSINO DO CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

 <https://doi.org/10.56238/arev6n4-303>

Data de submissão: 18/11/2024

Data de publicação: 18/12/2024

Tallita Stumpp

Mestra em Educação (PPGE-UCP)

Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação (UCP)

Graduada em Letras (UNESA) e Graduada em História (UFRJ)

E-mail: tallitastumoreira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4050-7028>

Leandro Couto Carreira Ricon

Doutor em História Comparada (PPGHC-UFRJ)

Professor permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UCP)

Coordenador de Pesquisa da Faculdade Ensino

E-mail: leandro.ricon@ucp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1893-4816>

RESUMO

O texto, considerando os desafios enfrentados na educação para consolidar práticas que ultrapassem o ensino de história tradicional, tem como objetivo pensar o ensino do conceito de tempo histórico por meio da linguagem literária enquanto fonte histórica a ser trabalhada na sala de aula de história da educação básica. Para isso, intentamos investigar a Base Nacional Comum Curricular, compreendendo-a como documento normativo que apresenta possibilidades de um ensino não tradicional, principalmente pela ênfase dada aos processos e conceitos fundamentais à pesquisa historiográfica. A partir disso, propomos pensar o ensino do conceito de tempo histórico a partir do romance *Kindred* (1979), de Octavia E. Butler, enquanto fonte histórica, e apresentar uma leitura da obra como romance histórico contemporâneo, aproximando a forma romanesca de conceitos historiográficos.

Palavras-chave: Ensino de História, Tempo histórico, História e ficção, História e literatura.

1 INTRODUÇÃO

Elsa Nadai (1993) afirmou que o ensino de História, desde a década de 1960, vem sendo pensado de forma a aproximá-lo da produção do conhecimento sobre o passado em substituição a um ensino de História tradicional que, além de elitista e eurocêntrico, apresenta como conteúdo um conhecimento já acabado, pronto a ser transmitido aos estudantes por meio do professor, entendido como reprodutor de conhecimentos produzidos por outros sujeitos em outros espaços que não o escolar. Ainda assim, muitos são os desafios enfrentados na educação para consolidar práticas que ultrapassem a concepção de memorização de datas cronologicamente dispostas dos “grandes” feitos de determinadas personagens históricas.

Desde 2017, as escolas brasileiras entraram em processo de normatização de seus currículos a partir do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, aprovada em meio a importantes disputas políticas, apresenta alguns destes aspectos que vêm sendo discutidos desde a década de 1960. Portanto, mesmo não sendo inédita, a BNCC enfatiza processos, fontes históricas e conceitos que constituem a base do trabalho historiográfico como inerentes ao ensino de História.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo *pensar o ensino do conceito de tempo histórico por meio da linguagem literária enquanto fonte histórica a ser trabalhada na sala de aula de História da educação básica*. Para isso, propomo-nos a (i) compreender a Base Nacional Comum Curricular como documento normativo que apresenta possibilidades de um ensino não tradicional; (ii) pensar o ensino do conceito de *tempo histórico* a partir do romance *Kindred* (1979), de Octavia E. Butler, enquanto fonte histórica; e (iii) apresentar uma leitura da obra como romance histórico contemporâneo, aproximando a forma romanesca de conceitos historiográficos.

Octavia E. Butler (1947 - 2006) foi uma escritora afro-americana, considerada pela crítica literária uma das principais autoras do século 20. Seu primeiro romance *Kindred*, publicado nos Estados Unidos em 1979, e no Brasil como *Kindred: laços de sangue* apenas em 2017, tem como protagonista Edana Franklin, uma mulher negra que desaparece da sala de estar de seu apartamento, na Califórnia, em 1976, reaparecendo no estado escravista de Maryland, no início do século 19. Repentina e involuntariamente, Dana é levada ao passado sempre que Rufus Weylin, filho do dono de uma fazenda e de pessoas escravizadas, está em perigo e retorna ao seu presente — 1976 — sempre que sua própria vida é colocada em risco nesse passado. Em uma dessas viagens, Dana descobre que sua bisavó, Alice Greenwood, é uma mulher escravizada que será violentada por Rufus, dando à luz Hagar Weylin, sua avó. Dessa forma, a ficcionalização temporal é um dos aspectos centrais do romance.

O artigo que ora se inicia encontra-se dividido em três seções: a primeira, *A BNCC e o conceito de tempo histórico no ensino de História*, apresenta a concepção de história presente na Base Nacional Comum Curricular, bem como a centralidade dos processos e conceitos trazida pelo documento para o ensino da História. Este trecho é estabelecido em diálogo com Freitas (2018), Frigotto e Motta (2017), Ralejo, Mello e Amorim (2021), Freire (2021), entre outros. A partir disso, buscamos argumentar acerca do uso de fontes literárias em sala de aula, considerando as especificidades da linguagem literária a partir de Candido (2011, 2012), Pinto (2020), entre outros; na segunda, *Octavia E. Butler, escritora*, apresentamos a autora e sua obra, justificando a escolha do romance *Kindred* como fonte histórica para o ensino do conceito de tempo histórico; na terceira seção, *História e ficção em Kindred: um romance histórico contemporâneo*, propomos uma leitura do romance enquanto romance histórico contemporâneo a partir de Charbel (2016), Koselleck (2015) e Hartman (2020). Para tal, a partir do diálogo entre a Teoria da História e Teoria Literária, aproximamos aspectos formais da obra com conceitos históricos e, principalmente, com o conceito de tempo histórico em diálogo com Walter Benjamin (1994).

Cabe ressaltar que nosso objetivo neste trabalho não se encontra na proposição de uma metodologia ou na elaboração de um plano de aula, mas na apresentação de uma leitura possível do romance enquanto fonte histórica para a investigação das relações entre história e ficção, a partir da qual são suscitados conceitos historiográficos na atenção dada à forma narrativa ficcional. A escolha da obra *Kindred*, de Butler, entendida como fonte rica em sentidos que possibilitam o trabalho e a reflexão acerca do conceito de tempo histórico, deu-se justamente pela ficcionalização de diferentes temporalidades.

2 A BNCC E O CONCEITO DE TEMPO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, consequentemente, suscita outras questões e discussões (Brasil, 2017, p. 397).

Neste sentido, para além da seleção de conteúdos, o documento enfatiza os processos envolvidos na produção do conhecimento histórico, bem como a utilização de fontes históricas, o que vai ao encontro do conceito de “atitude historiadora” (Brasil, 2017, p. 397) — também mobilizado pelo documento.

São processos envolvidos na produção do conhecimento histórico (i) a identificação, situando os objetos no tempo e no espaço e considerando as formas plurais de relação entre sujeito e objeto; (ii) a comparação, como exercício não de classificação e hierarquização, mas de compreensão da alteridade; (iii) a contextualização, como maneira de localizar especificidades em diferentes tempos e espaços; (iv) a interpretação, considerando as especificidades dos objetos em suas mais variadas linguagens e (v) a análise, que inclui a compreensão da própria escrita da história, problematizando concepções totalizantes e evidenciando o inacabamento da produção do conhecimento histórico no que diz respeito à produção de sentido. Nesse sentido, esses processos envolvem “uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão” (Brasil, 2017, p. 400).

A partir dos processos elencados pelo documento e apresentados anteriormente, é possível perceber a centralidade adquirida pelas fontes históricas no ensino da História na educação básica. Além disso, esses processos objetivam o estímulo da autonomia, buscando substituir bases pedagógicas fundamentadas apenas na noção de transposição didática, segundo a qual a escola seria a reprodutora do conhecimento produzido por pesquisadores em instituições superiores, como as Universidades (CIAMPI, 2008; GALZERANI, 2008). A BNCC define como parte do ensino de História, portanto, as próprias bases epistemológicas do campo, dentre as quais destacamos o conceito de tempo histórico e as múltiplas linguagens pelas quais nos relacionamos uns com os outros e com o mundo, produzindo sentidos. Isso porque,

espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço (Brasil, 2017, p. 401).

Daí a mobilização do conceito de “atitude historiadora”, envolvendo como competência específica de história para o Ensino Fundamental “[c]ompreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (Brasil, 2017, p. 402). É justamente a partir dessa competência que intentamos refletir sobre como incluir no ensino de História da educação básica o conceito de tempo histórico por meio do trabalho com fontes históricas — a literatura de Butler, em nosso caso —, considerando a pluralidade e complexidade que tal conceituação implica.

Ora, a BNCC, constituída como “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), foi marcada por disputas políticas e suscita diferentes questionamentos das mais variadas áreas de conhecimento. Como aponta Freitas (2018), o documento encontra-se alinhado a uma perspectiva reformista neoliberal que, além de bases

pedagógicas neotecnicistas, estabelece conteúdos “básicos” a partir do enxugamento dos currículos, transformando a educação em processo de busca de resultados, a partir do par “competências” e “habilidades”, o que aprofunda as desigualdades educacionais em um país já marcado por desigualdades sociais e econômicas. Quanto à BNCC para o Ensino Médio, Maciel (2019), Frigotto e Motta (2017) expõem o caráter antidemocrático da reforma trazida pela Lei nº 13.415/2017, sendo esta oriunda de uma Medida Provisória, de 2016, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996).

No que diz respeito especificamente ao ensino de História, suas três versões (2015, 2016, 2017) também levantaram críticas e debates profundamente significativos. Diante do contexto de discussões em torno da BNCC, que consideramos crucial para uma análise crítica desse documento, buscamos estabelecer diálogo com o trabalho de Ralejo, Mello e Amorim (2021), já que, ao identificar as lacunas presentes na BNCC, essas autoras nos proporcionam uma oportunidade de vislumbrar novos caminhos para o ensino de História. Isso ocorre porque, segundo as autoras, o currículo e o ensino de História podem ser entendidos não como campos isolados de conhecimento, mas como “espaços-tempos fronteiriços” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 4), tecidos por saberes distintos e relações de poder. Essa noção possibilita, portanto, o reconhecimento de brechas que abrem a possibilidade de um ensino não tradicional, pois empreende uma perspectiva na qual o papel do professor é fundamental nas relações de poder que engendram políticas públicas educacionais. Neste sentido,

“[é] nas mãos deles [os professores] que o documento também irá ser interpretado e materializado no formato de aulas. Assim, reconhecemos que esses sujeitos possuem uma relação de poder nesse processo, como aqueles que produzem sentidos sobre os conteúdos a serem ensinados, e não somente como reprodutores de prescrições anteriores” (Ralejo; Mello; Amorim, 2021, p. 10).

Um dos horizontes possíveis vislumbrado pelas autoras encontra-se, justamente, no conceito de “atitude historiadora”, presente na BNCC, como proposta específica para a história (Ralejo; Mello; Amorim, 2021). Em nossas leituras, entendemos que este conceito também encontra diálogo com o que Paulo Freire afirma acerca da democratização do conhecimento. Segundo Freire (2021), ensinar a perguntar é tarefa imprescindível, uma vez que todo conhecimento começa com uma pergunta. O ato de perguntar, que se aproxima do que o historiador faz com as fontes históricas, configura-se como ato democrático e dialógico porque, ao educar, não basta que sejam ensinados conteúdos e personagens históricos distribuídas em uma linha temporal cronológica, mas torna-se necessário ensinar e aprender a própria construção do conhecimento, incluindo questões e perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos na relação pedagógica.

Além disso, também é possível encontrar brechas que possibilitam um ensino de História que se distancia da concepção tradicional, trazendo para a sala de aula outras temporalidades que incluam as perspectivas de grupos e sujeitos historicamente subalternizados, não apenas como conteúdos, mas como fontes de produção de conhecimento, destacando suas autorias. Logo, percebemos que as fontes literárias — enquanto possibilidade de fonte entre muitas outras igualmente válidas e significativas — apresentam-se como objetos importantes para a consolidação de perspectivas outras no ensino da História e, notadamente, para o ensino de conceitos, considerando as especificidades do objeto literário (BITTENCOURT, 2018; ABUD, SILVA, ALVES, 2011; FERREIRA, 2013).

Em um de seus textos mais conhecidos, Antonio Candido (2011) afirma a literatura como um direito humano, considerando-a em suas mais diversas formas de expressão ao associá-la à necessidade humana de fabulação. Já em *A literatura e a formação do homem* (2012), Candido defende o caráter humanizador da literatura, não porque esta seria encarregada de prescrever determinados comportamentos, atitudes ou formas de pensar, mas porque, ao ficcionalizar questões inerentes à condição humana, ela “faz viver” (Candido, 2012, p. 85). Partindo do que afirma Candido, concordamos com a perspectiva de que a democratização da literatura, compreendendo-a como um direito humano, inclui não somente o acesso às obras literárias consideradas canônicas, mas igualmente às obras produzidas por sujeitos historicamente subalternizados que tiveram, junto às suas histórias e perspectivas, suas produções apagadas ao longo da história (Machado; Silva, 2021).

Pensar os conceitos no ensino de história — especificamente o conceito de tempo histórico, por sua centralidade disciplinar — por meio do trabalho com fontes históricas em sala de aula — em nosso caso, fontes literárias — exige a consideração das especificidades do objeto literário, tornando-se imprescindível o diálogo entre a Teoria da História e a Teoria Literária, ou a relação entre história e ficção.

Acerca dessa relação, Pinto (2020) ressalta que o historiador lançado à leitura literária necessita perceber as dimensões ativa e criadora do ato de leitura e os distintos compromissos das narrativas historiográficas (com a verdade, ainda que provisória e fragmentária) e literárias (com a imaginação). O autor critica a visão de que textos literários são espelhos da realidade. Ao invés disso, defende que a ficção, através de processos de estetização e transformação, cria uma representação artística da realidade. Essa representação, embora não seja uma cópia fiel do real — o que seria mesmo impossível —, permite ao leitor acessar aspectos da experiência humana que seriam difíceis de apreender de outra forma. O autor, nesse tom, continua:

a literatura pode ser, sim, um sismógrafo acurado, inclusive para a história: graças à sua liberdade criativa e ao amplo aparato de recursos estéticos e de linguagem, ela pode perceber com agilidade o que outras narrativas demoram mais a notar. Resta, entretanto, que jamais nós,

historiadores-leitores, ignoremos a dimensão estética da ficção; que jamais desconsideremos o trabalho em si da escrita: se algo a ficção tem a nos dizer sobre o passado, isso deve ser buscado menos numa suposta revelação imediata do “contexto”, menos nas informações “históricas” que o texto literário nos oferece — e que, evidentemente, não são dignas de confiança plena — e mais em elementos discretos ou associados ao trabalho em si de construção de texto, ao contexto cognitivo — e aqui o adjetivo reinventa o substantivo — que o permitiu (Pinto, 2020, p. 35).

A partir das considerações realizadas, propomos, nas próximas seções, uma leitura do romance *Kindred* (1979), da escritora afro-americana Octavia E. Butler, como fonte a ser trabalhada em sala de aula no ensino do conceito de tempo histórico. Esta proposta, no entanto, limita-se à leitura do romance como romance histórico contemporâneo, em diálogo com Felipe Charbel (2016), ressaltando aspectos formais e conceitos históricos por meio do diálogo entre a Teoria da História e a Teoria Literária. Por isso, cabe explicitar que não intentamos propor um plano de aula ou encadear esta leitura segundo uma metodologia de ensino, mas analisar as relações entre história e ficção no romance em questão, evidenciando a forma literária e suas possíveis relações com conceitos historiográficos, especificamente o conceito de tempo histórico.

3 OCTAVIA E. BUTLER, ESCRITORA

Filha de Octavia Guy, uma empregada doméstica, e de James Butler, um engraxate, a escritora Octavia Estelle Butler (1947-2006) nasceu em Pasadena, Califórnia. Inclinação à leitura desde a infância, começou a escrever seus primeiros enredos ainda menina. Ganhou o primeiro concurso de contos aos dezoito anos, na escola em que estudava e, em 1968, formou-se tecnóloga em Artes com ênfase em História na Pasadena City College.

Em *Obsessão Positiva* (2016), um de seus poucos ensaios autobiográficos, Butler compartilha sua trajetória como leitora e escritora, desde a infância até a consolidação de sua carreira. A autora revela as dificuldades enfrentadas para ter acesso a livros, como a dependência de livros descartados pelos empregadores de sua mãe. A autora conta de sua admiração pela biblioteca pública e da importância desta para sua formação, mas também do receio que sentia de frequentar esses espaços pelo racismo que enfrentava enquanto uma criança negra. Além disso, a própria escrita de ficção científica e fantasia foi atravessada por essas experiências, sendo este um espaço de produção dominado, nos Estados Unidos, por homens brancos.

Essas experiências atravessam a obra de Octavia Butler, que tematiza questões de classe, raça e gênero tanto por meio da ficção científica quanto por meio da fantasia. Sua obra é composta por três séries de romance: *Patternist* (1976-1984) que, dos cinco romances, teve três publicados no Brasil; *Xenogenesis* (1987-1989), publicada em português entre 2018 e 2021 com o título *Xenogênese*; e

Parable (1995-1998), também publicada no Brasil como *Semente da terra* entre 2018 e 2019. Além das séries, há os romances *Kindred* (1979) e *Fledgling* (2005) e duas coletâneas de contos: *Bloodchild and Other Stories* (1995), publicada no Brasil como *Filhos de sangue e outras histórias* (2020) e *Unexpected Stories* (2014), obra publicada postumamente.

Kindred, o romance ao qual nos ateremos neste artigo, teve sua primeira edição brasileira, *Kindred: laços de sangue*, em 2017, quase quarenta anos após sua publicação, com a tradução de Carolina Caires Coelho pela Editora Morro Branco. A história é narrada pela voz de Edana [Dana] Franklin, uma mulher negra que, em 9 de junho de 1976 — dia de seu aniversário de 26 anos —, desaparece da sala de estar do apartamento para o qual acabara de se mudar com o marido, Kevin Franklin, na Califórnia, e reaparece na Maryland do século 19, antes da Guerra Civil Americana. Da estante de livros que pretendia organizar, a protagonista é levada para o meio de um rio no qual uma criança está se afogando. A criança é Rufus Weylin, filho de Tom e Margaret Weylin, donos de uma fazenda, e de pessoas escravizadas. Dana salva Rufus do afogamento e, ao ser ameaçada pela espingarda do pai do menino, retorna para o seu apartamento na Califórnia, na segunda metade do século 20.

Butler é considerada uma das mais importantes autoras de ficção científica do século 20 e nos convida a uma profunda reflexão sobre o tempo, a história e a identidade através de seu romance. Ao transpor uma jovem negra do século 20 para uma plantação escravista no século 19, a autora tece uma narrativa complexa que entrelaça passado e presente, lançando mão do imaginário de forma a questionar as noções de tempo histórico e as possibilidades de ficcionalização do passado.

A escolha de *Kindred* para esta análise se justifica pela rica exploração da temporalidade presente no romance. As constantes viagens no tempo da protagonista, entre sua vida contemporânea e a brutalidade da escravidão, permitem uma análise aprofundada das relações entre passado, presente e futuro, bem como da forma como a história se inscreve nos corpos e nas memórias dos indivíduos considerando diferentes historicidades.

Na próxima seção, pretendemos interpretá-la como expressão do romance histórico contemporâneo, considerando não apenas seu conteúdo, mas também, e principalmente, sua forma. Neste sentido, abordaremos como se dá a relação entre presente, passado e futuro na obra, como o conhecimento historiográfico é mobilizado na própria narrativa do romance e as questões éticas levantadas por ele sobre as formas de ficcionalização do passado, aproximando estes aspectos das tendências do romance histórico contemporâneo, em diálogo com Felipe Charbel (2016), Reinhart Koselleck (2015) e Saidiya Hartman (2020). Pretendemos argumentar, ainda, que a concepção de tempo histórico na obra aproxima-se da concepção de história benjaminiana.

4 HISTÓRIA E FICÇÃO EM *KINDRED*: UM ROMANCE HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO

O romance *Kindred* é composto por um prólogo, seis capítulos e um epílogo. Os títulos dos capítulos são, respectivamente, “O rio”, “O incêndio”, “A queda”, “A luta”, “A tempestade” e “A corda”. Excetuando-se o sexto capítulo, cada um dos títulos remete ao perigo de morte do qual Dana precisa salvar Rufus e, a cada viagem ao passado, Dana retorna ao futuro quando sua própria vida encontra-se em risco. “A corda” remete ao suicídio de Alice Greenwood, uma mulher escravizada que Dana conhece ainda criança e que, no futuro do passado, será violentada por Rufus Weylin, dando à luz Hagar Weylin, avó de Dana. O que faz com que a personagem viaje ao passado é o risco da morte de Rufus, seu ancestral, que significa o risco indireto de sua própria morte, o risco de que ela, Dana, não exista no futuro. O que faz com que retorne ao presente é o risco direto de sua morte, muitas vezes engendrado pelo próprio personagem a quem ela precisa salvar. Ou seja, em Butler, para continuar vivendo, o passado não pode ser totalmente modificado.

Ora, a viagem no tempo é um dos principais temas abordados pelas narrativas classificadas como ficção científica. Desde *The clock that went backward* (1881), do escritor estadunidense Edward Page Mitchell (1852 - 1927) — provavelmente o primeiro conto que utiliza uma máquina, o relógio, como recurso para a viagem de personagens ao passado — até a série alemã *Dark* (2017) — produzida pela empresa de streaming Netflix — as narrativas daquilo que se convencionou chamar de ficção científica tratam, de diferentes formas, dos paradoxos e consequências decorrentes da possibilidade do ser humano viajar no tempo. No entanto, Butler lança mão desse recurso narrativo evidenciando não a máquina, o sonho ou a alteração de consciência, mas os elos geracionais e sociohistóricos que conectam involuntariamente o presente ao passado. É o passado que se faz presente para a protagonista, e não só para ela, mas também para Kevin, um homem branco com quem Dana é casada e acaba sendo levado à história dos Estados Unidos que precede o período da Guerra de Secessão. Neste sentido, é justamente a falta de explicação desse deslocamento e o foco nos *laços* geracionais e sociohistóricos que tornam a presentificação do passado repentina e involuntária.

Embora tenha sido publicado na década de 1970, é possível afirmar que o romance de Butler apresenta aspectos significativos que vão ao encontro das tendências do romance histórico contemporâneo. Este, segundo Felipe Charbel (2016), apresenta algumas características: uma forma autorreflexiva, ou seja, no romance existe uma reflexão sobre o próprio fazer do romance, ou sobre como ficcionalizar eventos históricos. Há, nestes romances, um questionamento da concepção moderna de História, o que engloba a ideia de progresso e o apagamento que essa concepção empreende sobre sujeitos subalternizados. Essas características são partilhadas pela “metaficção historiográfica”, conceituada por Linda Hutcheon, em *Poética do pós-modernismo* (1991), e que se

refere a romances publicados entre as décadas de 1960 e 1970, mas que se diferenciam do romance histórico contemporâneo por enfatizarem a provisoriedade e fragmentariedade do conhecimento histórico sobre o passado. A metaficção historiográfica, neste sentido, pode ser interpretada como forma ficcional que se expressou no contexto em que a dimensão narrativa ou ficcional da historiografia passou a ser abordada por diferentes teóricos tanto da História quanto da Literatura. Conforme Charbel (2016), esta última característica é fundamental para compreender as diferenças apresentadas pelo romance histórico contemporâneo, já que em vez de usar da ficção para produzir romances que questionam a História como sendo apenas um discurso, ele se propõe à tentativa de tornar presente os eventos históricos passados enquanto diferença.

A forma com que Butler constrói o recurso narrativo da viagem no tempo se aproxima de forma radical daquilo que Charbel denomina como *páthos de autenticidade*, ou seja, essa “expectativa de tornar presente, ainda que de maneira incompleta e fragmentária, a diferença irreduzível dos eventos históricos pretéritos, proporcionando uma espécie de ‘experiência substituta’ do passado” (Charbel, 2016, p. 61-62).

Há igualmente um esforço no romance em recriar historicidades distintas e, mais que isso, também colocá-las em conflito. Dana faz o futuro intervir no passado utilizando-se de seus conhecimentos para alfabetizar outros escravizados, para cuidar dos doentes e para tentar interferir na própria formação de Rufus. O companheiro da protagonista frequentemente questiona as intenções dela, afirmando que ela está “brincando com a história”, enfatizando a perspectiva de que a história “[...] já aconteceu” e, por isso, “[c]ertamente não podemos mudá-la” (Butler, 2019, p. 134), ao que Dana responde não conseguir “fechar os olhos” (Butler, 2019, p. 162). Na perspectiva da bisavó Alice, Dana é como uma “preta branca” (Butler, 2019, p. 257) por falar “como os brancos”, saber ler e escrever, questionar o conhecimento limitado dos médicos da época ou estabelecer uma relação ambígua com Rufus.

Em determinado ponto da narrativa, Dana começa a questionar a facilidade com que os dois teriam se adaptado àquela época: “Não estávamos dentro, de fato. Éramos observadores assistindo a um show. Estávamos assistindo à história acontecer ao nosso redor. E éramos atores. Nunca esquecíamos que estávamos interpretando” (Butler, 2019, p. 159). Embora, para utilizar as categorias de Koselleck (2015), o espaço de experiência e o horizonte de expectativa de Dana e Kevin sejam diferentes, na narrativa eles são limitados ao espaço de experiência e ao horizonte de expectativa do contexto no qual estão inseridos, balizados pelas relações de poder estabelecidas naquela sociedade do século 19, evidenciando diferentes estratos de certa permanência dessas relações no tempo. Ainda assim, esse espaço de experiência e horizonte de expectativa não são totalmente limitados,

possibilitando pequenas mudanças e transgressões nessa temporalidade. Logo, a forma com que o romance presentifica o passado tensiona os próprios desafios e limites de fazê-lo, principalmente porque a própria protagonista se percebe como observadora desse passado, mesmo quando inserida nele.

Além dos conflitos entre historicidades distintas, o tempo no passado e no presente da protagonista não passam da mesma forma. Permanecendo por dois meses no passado, Dana retorna ao presente no mesmo dia em que havia desaparecido de casa (Butler, 2019, p. 187). Neste sentido, o tempo no passado prolonga-se em relação ao presente das personagens, enquanto o presente parece encolher diante do prolongamento do passado. Esse prolongamento do passado também aproxima o romance “[d]os traços de uma cultura histórica presentista” (Charbel, 2016, p. 63), que se expressa na tentativa de reconstruir o passado de forma tão radical que ele se faz presente repentina e involuntariamente.

Considerando estes aspectos, é possível afirmar que o que enreda presente, passado e futuro na narrativa é a necessidade da protagonista sobreviver *no* passado e sobreviver *ao* passado, sendo este presentificado de forma repentina e involuntária por meio dos elos geracionais e sociohistóricos. E quais seriam as possibilidades de sobreviver a este passado?

Para tentar garantir a própria segurança na Maryland escravista do século 19, Dana mantém uma bolsa de lona amarrada à cintura contendo itens que podem ajudá-la a sobreviver. Além de roupas, vidros de remédio e um canivete, Kevin vai à biblioteca à procura de cartas de alforria que possam ser forjadas e livros de História que possam ajudá-la. Livros sobre “a história dos negros” (Butler, 2019, p. 75), a “história da escravidão nos Estados Unidos” (p. 185) e mapas de Maryland são mobilizados no enredo como instrumentos que podem possibilitar a sobrevivência da protagonista.

Os usos dos livros de História como possibilidade de auxílio aos desafios de sobreviver ao passado relacionam-se com outro traço das transformações do romance histórico contemporâneo que intentam a produção de conhecimento histórico por meio das formas do romance, de recursos ficcionais que, no entanto, não “rivalizam com a ciência histórica” (Charbel, 2016, p. 65). Além disso, a personagem recorre não só à historiografia sobre a escravidão, mas sobre outros eventos históricos considerados traumáticos em busca de auxílio para enfrentá-lo:

Então, acabei me distraíndo com um dos livros da Segunda Guerra Mundial de Kevin: um livro de memórias de sobreviventes de campos de concentração. Histórias de agressão, inanição, imundície, doença, tortura, todo tipo de humilhação. Como se os alemães tivessem tentado fazer, em apenas alguns anos, o que os americanos praticaram por quase dois séculos (Butler, 2019, p. 188-189).

Mais adiante na narrativa, a história da escravidão é buscada como auxílio não só nos livros de História, mas também na ficção: “Li livros sobre escravidão, ficção e não ficção. Li tudo o que tinha em casa, por menos relacionado ao assunto que fosse. Até mesmo *E o tempo levou*, ou parte dele. Mas sua versão de negrinhos felizes envolvidos em amor foi demais para mim” (Butler, 2019, p. 188). Se por, um lado, os livros de História deixam Dana “deprimida, assustada” (Butler, 2019, p. 189), a ficcionalização de uma vida feliz de negros e negras escravizadas em *E o vento levou* é “demais” (Butler, 2019, p. 188).

Esse trecho condensa os traços de uma tensão que perpassa todo o romance e que se relaciona com outro aspecto que nos propomos a analisar: as questões éticas suscitadas pelo romance sobre as formas de ficcionalização do passado. Para Saidiya Hartman (2020), o arquivo ao qual o historiador recorre para realizar suas pesquisas sobre sujeitos escravizados é ficcionalizado em “uma sentença de morte” (Hartman, 2020, p. 15). A palavra que foi registrada e que compõe os documentos do arquivo é a palavra daqueles que engendraram as próprias violências da escravização de negros e negras, constituindo uma “gramática da violência” (Hartman, 2020, p. 18).

Hartman, então, reflete sobre como escrever a história desses sujeitos sem que essa escrita replique as violências e o silêncio, já que “a violência irreparável do tráfico atlântico de escravos reside precisamente em todas as histórias que não podemos conhecer e que nunca serão recuperadas” (Hartman, 2020, p. 30), o que leva a autora a propor uma fabulação crítica como possibilidade de escrita dessa história. Ao se referir ao romance de Butler, Hartman afirma que a protagonista “acaba aceitando que elas [a violência e a dominação] tornaram sua própria existência possível” (Hartman, 2020, p. 32).

A partir das reflexões propostas por Hartman, qual concepção de história pode ser percebida em *Kindred*?

Nada na minha educação ou no conhecimento do futuro havia me ajudado a escapar. Ainda assim, em alguns anos, uma fugidia analfabeta chamada Harriet Tubman entraria dezenove vezes nesse país para levar trezentos fugitivos à liberdade. O que eu tinha feito de errado? Por que eu continuava sendo escrava de um homem que retribuía por eu ter salvado sua vida quase me matando? (Butler, 2019, p. 282).

Este trecho do romance evidencia que, ao recriar e colocar diferentes historicidades em conflito, Butler parece questionar uma concepção de História calcada no progresso: na ideia de que se alguém do futuro pudesse vivenciar o passado, esse alguém teria o poder de mudar tudo e salvar a todos, pois o futuro seria melhor e superior ao passado e a seus agentes históricos. Nesse sentido, é possível afirmar uma aproximação entre a concepção de História presente no romance e as teses *Sobre o conceito da História* (1994), de Walter Benjamin. Isso porque Butler lança mão da ficção para “varrer a história a

contrapelo” (Charbel, 2016, p. 67) por meio da narrativa literária, outra característica do romance histórico contemporâneo.

Segundo Benjamin, em sua sexta tese,

[a]rticular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso. [...] O dom de despertar no passado as centelhas de esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (Benjamin, 1994, p. 224-225).

A ficcionalização da viagem no tempo em *Kindred* dialoga profundamente com a concepção benjaminiana de História. A necessidade de Dana de sobreviver no passado, a interação entre passado e presente e a problematização da representação histórica na obra evocam a ideia de “momento de perigo” presente na obra de Benjamin. Ao mesmo tempo, a busca por significado e a esperança de um futuro diferente, presentes na narrativa de Butler, se conectam com as “centelhas de esperança” que, segundo Benjamin, podem surgir da História. Seguindo a perspectiva de Benjamin, *Kindred* revela a dialética entre a memória — com os mortos que não estão também a salvo com a História conservadora — e as centelhas de esperança, enfatizando que Harriet Tubman não era alguém do futuro, mas agente histórica, assim como Edana Franklin, em um tempo não “homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” (Benjamin, 1994, p. 229). A história de Dana e seus ancestrais demonstra que o passado não é um tempo morto, mas um campo de batalha onde forças epistemológicas, estéticas, éticas, políticas se enfrentam. A figura de Harriet Tubman, assim como a própria Dana, representam, portanto, as 'centelhas de esperança' que podem surgir.

A partir dessa análise, podemos perceber, portanto, uma relação entre a concepção de tempo histórico conforme ficcionalizado no romance e a concepção de tempo histórico de Walter Benjamin. Para Benjamin, a história não é uma sequência linear de eventos, mas um conjunto de fragmentos que podem ser reconfigurados e reinterpretados a partir de diferentes perspectivas, principalmente as dos vencidos da história. A viagem no tempo de Dana apresenta-se, neste sentido, como ficcionalização que permite experienciar temporalidades distintas, produzindo formas de conhecimento sobre o passado que interpelam o presente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs uma análise do romance *Kindred* (1979), de Octavia E. Butler, como fonte histórica para o ensino do conceito de tempo histórico na educação básica, considerando as possibilidades abertas pela BNCC. Ao longo da análise, buscamos estabelecer um diálogo entre a

Teoria da História e a Teoria Literária, aproximando aspectos formais da obra com conceitos historiográficos, em especial com o conceito de tempo histórico. A escolha de *Kindred* se justifica pela rica exploração da temporalidade presente no romance. As constantes viagens no tempo da protagonista, entre sua vida contemporânea e a brutalidade da escravidão, permitem uma análise aprofundada das relações entre passado, presente e futuro, bem como da forma como a história se inscreve nos corpos e nas memórias dos indivíduos considerando diferentes historicidades.

Ao longo da pesquisa, pudemos observar que o romance de Octavia Butler apresenta características que o aproximam do romance histórico contemporâneo, como a forma autorreflexiva, a tentativa de tornar presente a diferença irreduzível dos eventos históricos passados e a problematização das formas de ficcionalização do passado. A partir das reflexões propostas por Saidiya Hartman (2020), sobre as dificuldades de escrever a história da escravidão sem replicar as violências e o silêncio, questionamos a concepção de História presente no romance. Ao mesmo tempo, a aproximação com as teses *Sobre o conceito de História* de Walter Benjamin (1994), sobre o momento de perigo e as centelhas de esperança, nos permite afirmar que a obra de Butler, ao “varrer a história a contrapelo”, contribui para uma reflexão sobre o papel da memória e da História na construção de futuros possíveis.

A leitura de *Kindred* como fonte histórica para o ensino de História na educação básica abre um leque de possibilidades para a problematização do conceito de tempo histórico. Ao trabalhar com um romance que aborda temas como escravidão, racismo e gênero, os estudantes podem ser convidados a refletir sobre as diferentes temporalidades presentes em suas próprias vidas e nas vidas de seus antepassados, bem como sobre as relações de poder que balizam a história. É importante ressaltar que a proposta deste trabalho não se limita à análise de uma única obra literária, mas busca contribuir para um debate mais amplo sobre a importância de incluir fontes literárias no ensino de História. Ao trabalhar com diferentes tipos de fontes, os estudantes podem desenvolver habilidades de leitura, escrita e análise crítica, além de se apropriarem de diferentes linguagens e perspectivas para compreender o mundo.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender História por meio da Literatura. In: ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2013, pp. 41-58.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp. 222-234.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017.
- BUTLER, Octavia Estelle. Kindred: laços de sangue. Carolina Caires Coelho (Tradução). São Paulo: Editora Morro Branco, 2019.
- BUTLER, Octavia Estelle. Obsessão positiva. Amílcar Packer (Tradução). São Paulo: Fundação Bial, 2016.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. Remate de Males, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 13 out. 2022.
- CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, pp. 171-193.
- CHARBEL, Felipe. A ficção histórica e as transformações do romance. In: CHARBEL, Felipe; GUSMÃO, Henrique Buarque de; MELLO, Luiza Laranjeira da Silva (Org.). As formas do romance: estudos sobre historicidade da literatura. Rio de Janeiro: Ponteio, 2016.
- CIAMPI, Helenice. O professor de História e a produção dos saberes escolares: o lugar da memória. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tania Regina (org). O historiador e seu tempo. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008, pp. 203-221.
- FERREIRA, Antônio Celso. Literatura – A fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). O Historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 61-92.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., p. 368, 2017.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. In: FERREIRA, Antonio Celso; BEZERRA, Holien Gonçalves; DE LUCA, Tania Regina (org). O historiador e seu tempo. São Paulo: Editora UNESP: ANPUH, 2008, pp. 223-235.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. Revista Eco-Pós, v. 23, n. 3, 2020, pp. 12-33.

HUTCHEON, Linda. Metaficção historiográfica: “o passado do tempo passado”. In: HUTCHEON, Linda. Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991, pp. 141-162.

KOSELLECK, Reinhart. Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas. In: KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

MACHADO, Rodrigo Corrêa Martins; SILVA, Douglas Vinicius Souza. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. Gragoatá, Niterói, v.26, n.56, 2021, pp. 1207-1240.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma avaliação da Lei nº 13,415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. Educação & Realidade, São Paulo, v.44, n.3, jan. 2019.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.13, n.25/26, 1993, pp. 143-162.

PINTO, Júlio Pimentel. Do fingimento à imaginação moral: diálogos entre história e literatura. Tempo, Niterói, v. 26, n. 1, jan./abr., 2020, pp. 25-42.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.