

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LETRAS E CULTURA REGIONAL

LITERATURA E HISTÓRIA: DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

ODILSE GRASSELLI ENGEL

CAXIAS DO SUL

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ODILSE GRASSELLI ENGEL

LITERATURA E HISTÓRIA: DIÁLOGOS NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras e Cultura Regional à Universidade de Caxias do Sul, Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional.

Orientador: Prof. Dr. João Claudio Arendt

CAXIAS DO SUL

2007

“Literatura e História: Diálogos na sala de aula”

Odilse Grasselli Engel

Formatado: Fonte: Negrito

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras e Cultura Regional. Área de concentração: Estudos de Identidade e Cultura Regional. Linha de Pesquisa: Literatura e Cultura Regional.

Excluído: .

Caxias do Sul, 28 de novembro de 2007.

Excluído:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. João Claudio Arendt (Orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,27 cm

Profa. Dra. Lisana Teresinha Bertussi
Universidade de Caxias do Sul

Formatado: Fonte: Não Negrito

Formatado: Justificado, Recuo: Primeira linha: 1,27 cm

Formatado: À esquerda, Recuo: Primeira linha: 1,27 cm

Prof. Dr. Flávio Giannetti Loureiro Chaves
Universidade de Caxias do Sul

Formatado: Recuo: Primeira linha: 1,27 cm

Profa. Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Formatado: À esquerda, Recuo: Primeira linha: 0,95 cm

Formatado: Fonte: Não Negrito

Formatado: Justificado, Recuo: Primeira linha: 1,27 cm

AGRADECIMENTOS

Leodino e Lúcia, meus pais queridos, que por serem sábios, desde cedo me mostraram a importância da educação. Muito obrigada pelos referenciais de valor e pelo incentivo que me guiaram até aqui.

João Carlos e João Pedro, marido e filho, vocês foram presença marcante em todas as horas. As alegrias de hoje também são suas, pois o amor, o estímulo e o carinho foram armas dessa vitória. A vocês, meu amor profundo.

Aos meus familiares, que sempre acreditaram no meu potencial.

Ao Professor João Claudio, por me impulsionar a ir além e pela orientação eficiente, meus reconhecimentos.

Às colegas de trabalho Martina e Dinar, pelo apoio e compreensão. Vocês foram imprescindíveis para a concretização desta pesquisa.

RESUMO

Proposta de diálogo interdisciplinar entre Literatura e História, com o propósito de discutir de que forma o texto literário pode ser aproveitado nas aulas de História do Ensino Médio. Investigação da ideologia subjacente a livros didáticos do Ensino Médio e sua assimilação acrítica pelos alunos-leitores. Verificação e análise da presença ou não da Literatura em manuais didáticos do Ensino Médio, bem como da abordagem de fatos históricos ocorridos no Rio Grande do Sul, como a Revolução Farroupilha e a imigração italiana. Com ênfase no papel da educação e tendo como objeto de estudo o romance *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, procura sensibilizar a prática docente da área de História para a percepção de que a ficção literária constitui um instrumento eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e História; Imigração italiana; Ensino-aprendizagem; Interdisciplinaridade; *A Cocanha*.

ABSTRACT

Interdisciplinary dialogue approach proposal inserted between History and Literature, in order to discuss how a literary text can be used in History classes of High School. A research into the underneath ideology at educational books and their acritical assimilation by reader-students. Checking and analysing the presence or not of Literature in High School educational text-books, as well as the approach of historical facts that happened in Rio Grande do Sul, like “Revolução Farroupilha” and Italian Immigration. Giving emphasis to the Educational role and having in mind, as a study object, the novel “A Cocanha” by José Clemente Pozenato, it looks for touching the teaching practice of History and allows to realize that literary fiction is an effective instrument(way) in teaching-learning process.

KEY-WORDS: History, Literature, Italian Immigration, Teaching-learning practice, Interdisciplinary approach, “A Cocanha”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. LITERATURA E ENSINO DA HISTÓRIA: RELAÇÃO COM A REALIDADE	11
1.1 O CONCEITO DE LITERATURA.....	11
1.1.1 A questão dos gêneros literários.....	14
1.1.2 O gênero lírico.....	15
1.1.3 O gênero épico ou narrativo	16
1.1.4 O gênero dramático.....	17
1.2 O ROMANCE HISTÓRICO	18
1.3 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA	23
1.4 O ENSINO DA HISTÓRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	30
1.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	31
2. ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA	37
2.1 OS FATOS HISTÓRICOS DO RIO GRANDE DO SUL NOS LIVROS DIDÁTICOS	40
2.2 A SITUAÇÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS NO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS.....	44
2.3 O <i>STATUS</i> DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA	52
3. PROPOSTA DE ESTUDO DA LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	58
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE IDEOLOGIA, IDENTIDADE, REGIÃO E CULTURA	58
3.2 O ESTUDO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA NA OBRA <i>A COCANHA</i>	62
3.2.1 Os motivos da (e)imigração	65
3.2.2 A busca da <i>Cocanha</i>	68
3.2.3 <i>Viva la Mérica!</i>	71
3.2.4 O trabalho	74
3.2.5 A religiosidade	77
3.3 SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O USO DA LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a importância da construção e divulgação do conhecimento, esta Dissertação objetiva proporcionar uma reflexão sobre o uso do texto literário nas aulas de História do Ensino Médio. Em *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, romance escolhido para estudo, o espaço social é bem definido ficcionalmente e refere-se à região de imigração italiana do estado do Rio Grande do Sul. O ambiente criado pelo narrador, somado às características socioeconômicas, morais e psicológicas das personagens, proporciona a aproximação do texto literário ao fato histórico.

Ao levar-se em conta as significativas mudanças ocorridas na esfera da teoria e da crítica literária, através do diálogo com outras disciplinas, como a História, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia e a Linguística, percebe-se que houve um rompimento com as concepções tradicionais de focalização da obra literária.

Ao privilegiar aqui a narrativa literária na perspectiva de uma outra disciplina, destaca-se a articulação entre História e ficção, sendo possível demonstrar as contribuições de um estudo diferente dos significados do texto literário e comprovando que a obra, como espaço do entrecruzamento dos diversos campos do conhecimento, possibilita múltiplas leituras. Sob essa ótica, a pesquisa discute em que medida a articulação entre os textos literário e historiográfico apresenta condições enriquecedoras de construção do conhecimento histórico nas aulas de História do Ensino Médio.

A pesquisa discute que, além de fenômeno estético, a literatura deve ser entendida como uma expressão cultural representativa de memórias sociais, que propicia ao leitor reflexões acerca das realidades regional e universal e de seu papel em relação ao contexto social em que se encontrar inserido. Atuando sobre os indivíduos, o texto literário escolhido para estudo pode, por exemplo, promover tanto uma percepção crítica quanto uma identificação com a comunidade representada, produzindo um sentimento de pertencimento ou não à região.

É através de lembranças e reconstruções de fatos e espaços que a narrativa literária vai se construindo. Considerando o homem como um ser social que se produz a partir de suas

relações, procura-se afirmar que a literatura é um fenômeno social, que utiliza a linguagem escrita e pode possuir um papel libertador e emancipador para seus leitores. Assim, é possível entender a literatura como ferramenta de interpretação do mundo. Além disso, a boa literatura constitui sempre um resgate dos valores humanos, tornando o leitor um ser crítico no contexto em que vive e mobilizando-o para a transformação do universo social.

A pesquisa pretende comprovar, portanto, que investigar a interseção entre os campos da Literatura e da História é uma iniciativa muito fecunda, visto que propicia outras perspectivas para estudar a representação simbólica da realidade. Desse modo, o presente estudo, vinculado à linha de pesquisa Literatura e Cultura Regional, do Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, justifica-se pelo pouco enfoque de trabalhos referentes ao estudo das identidades culturais e regionais, nos livros didáticos adotados no Ensino Médio. Da mesma forma, justifica-se pelo fato de que os livros didáticos de História do Ensino Médio apresentam uma visão histórica cronológica e factual dos eventos ocorridos no país, de modo a privilegiar apenas as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, colocando em segundo plano os acontecimentos da região Sul.

Por sua vez, a Literatura possui, dentro do manual didático, um *status* apenas ilustrativo, confirmando o que os autores expõem, sem atribuir-lhe o devido valor e/ou significado. Ela cumpre o mesmo papel das fotografias e das ilustrações. Dessa maneira, o livro didático é utilizado como um instrumento carregado de conteúdo ideológico canônico, sem posicionamento crítico e inovador.

Em consequência disso, a presente pesquisa contempla um diálogo interdisciplinar sobre a problemática da regionalidade, estabelecendo articulações entre a Literatura e a História e viabilizando a importância da utilização do texto literário como recurso pedagógico nas aulas de História do Ensino Médio. Dessa forma, o trabalho discute a possibilidade de a História utilizar recursos do texto literário, evidenciando a fragilidade das suas fronteiras e abrindo horizontes para novas perspectivas em relação às disciplinas.

Com base na análise de conteúdo, este estudo procura contribuir para uma reflexão sobre a abordagem dos fatos históricos nas escolas de Ensino Médio, além de questionar a prática pedagógica que recebe influências políticas e culturais externas. O professor poderá, assim, repensar sua posição de simples transmissor de informações e ocupar um papel mais significativo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Muito ao contrário do que se percebe nos manuais didáticos, o romance de Pozenato, *A Cocanha*, problematiza eficazmente os motivos da emigração italiana, traçando um panorama geral da situação histórica da Itália no período da unificação e seus reflexos na

situação sócioeconômica dos cidadãos. O autor narra a saída dos colonos italianos de Gênova até sua chegada ao Brasil, bem como seu estabelecimento na região da Serra Gaúcha. A América assume, no imaginário coletivo dos camponeses italianos, a forma do País da Cocanha, porém, diferentemente do que assinalam as imagens da terra da fartura, as personagens desejavam, acima de tudo, obter as condições dignas de sobrevivência impossíveis de serem recuperadas numa Europa assolada pela miséria.

Além disso, o romance apresenta as várias visões do mundo das personagens, seus pontos de vista em relação à organização social e política, ao governo, às instituições. Ao contrário do que relatam os manuais didáticos, o texto de Pozenato revela que a chegada à nova terra impôs ao imigrante a necessidade de adaptação ao meio físico e sociológico, além de denunciar, por meio das personagens, dificuldades, perdas, adversidades, conflitos internos e fracassos.

No primeiro capítulo, o estudo concentra-se na conceituação e transformação do conceito de Literatura, bem como na definição e funções dos gêneros literários. Buscar subsídios teóricos da teoria literária significa contribuir para que os docentes da disciplina de História ampliem sua área de conhecimento, propiciando outras perspectivas de compreensão da narrativa literária. Desse modo, é possível traçar um paralelo entre Literatura e História, estabelecendo relações significativas de afinidade e de construção de conhecimentos, entrecruzando dois campos do saber. Nesse mesmo capítulo, enfoca-se a relação da História com a Educação, ao analisar-se de que forma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio abordam o ensino da História, além de avaliar o nível de importância da interdisciplinaridade e a contextualização dessa área curricular para o desenvolvimento de competências dos alunos.

No segundo capítulo, procura-se evidenciar de que maneira, nos livros didáticos, utiliza-se a Educação como instrumento de transmissão da ideologia dominante, questionando se os valores por eles transmitidos correspondem às reais necessidades e interesses dos leitores. Nessa perspectiva, analisa-se, nos livros didáticos, de que modo são tratados os fatos históricos ocorridos no Rio Grande do Sul, a situação dos imigrantes italianos no Brasil e qual o grau de atenção e valor dado à Literatura nesses manuais de História do Ensino Médio.

No terceiro capítulo, são feitas considerações a respeito de ideologia, identidade, região e cultura. Além disso, propõe-se um breve estudo do romance *A Cocanha*, com a finalidade não de ilustrar, mas de reiterar a importância da inclusão da Literatura nas aulas de História do Ensino Médio. O *corpus* analisado, como já se afirmou, refere-se à trajetória histórica dos imigrantes italianos no Sul do Brasil, destacando cinco categorias de análise que

poderão ampliar o estudo da imigração italiana e oferecer aos alunos-leitores a possibilidade de incorporar conhecimentos que envolvem práticas culturais, conduzindo-os à compreensão de si mesmos e do contexto social em que estão inseridos. Ainda nesse mesmo capítulo, sugerem-se alguns procedimentos metodológicos aos professores de Ensino Médio para o estudo da narrativa literária.

Em síntese, acredita-se que, ao ler e estudar o romance *A Cocanha*, o aluno-leitor defronta-se com uma narrativa enriquecida por representações sociológicas e culturais, possibilitando compreender o movimento humano na sua historicidade. Através das personagens fictícias, o aluno-leitor é convidado a participar ativamente das questões referentes à cultura regional e universal, além de possuir a liberdade de freqüentá-la como espaço de pesquisa e recuperação de acontecimentos que envolvem a história da humanidade.

1. LITERATURA E ENSINO DA HISTÓRIA: RELAÇÃO COM A REALIDADE

1.1 O CONCEITO DE LITERATURA

Desde que o homem começou a estudar a arte por ele produzida, a concepção e a função da Literatura têm sido motivo de muitas controvérsias e debates. Sabe-se que em cada época são atribuídas à arte literária natureza e funções distintas, condizentes com seus valores culturais e sociais. Sob essa ótica, ao analisar algumas obras de teoria literária, foi possível verificar que as primeiras reflexões sobre o que atualmente chamamos de Literatura surgiram entre os gregos. Aguiar e Silva (1968, p. 21 e 22) explica que a palavra

literatura representa um derivado erudito do termo latino *litteratura* que, segundo informa Quintiliano, foi decalcado sobre o grego γραμματική. [...] Em latim, *litteratura* significava instrução, saber relativo à arte de escrever e ler, ou ainda gramática, alfabeto, erudição.

Historicamente, a linguagem falada transformou-se em signo através de traços e desenhos, e, com o decorrer do tempo e transformações do espaço, a descoberta da letra constituiu o sistema escrito que, por sua vez, evoluiu e tornou-se o principal veículo de comunicação e de transmissão do conhecimento.

Desse modo, já na Idade Média, o saber concentrava-se nas mãos da nobreza e do clero, que tinham o monopólio da escrita e da leitura. Por isso, a noção de Literatura era associada à atividade intelectual superior e elitizada. Já no Renascimento, ocorreu uma nova hierarquização do conhecimento, e a ciência impôs-se progressivamente. Nesse período, a Literatura aplicava-se ao conjunto de obras literárias produzidas em qualquer lugar e tempo. Castro (1984, p. 33) deixa claro que

a restrição do entendimento da literatura ao ficcional é decorrente de momentos históricos e não necessariamente da natureza do literário. O Renascimento é marco importante como início de tal restrição [...] As transformações políticas por que passou a Europa a partir do Renascimento, com a criação dos diferentes Estados, também contribuiu para restringir o conceito de literatura.

Assim, o sentido de Literatura, que exprimia o ensino das primeiras letras e a idéia de instrução, de formação cultural, permaneceu até a metade do século XVIII. Segundo Aguiar e Silva (1968, p.23), a partir de então, “caminha-se para a noção de literatura como criação estética, como específica categoria intelectual e específica forma de conhecimento.”

Nessa fase, a ciência desenvolve-se fortemente, e a Literatura inicia um movimento de reconhecimento e valorização de gêneros literários, vistos na perspectiva de uma designação genérica capaz de compreender todas as manifestações da arte de escrever. A Literatura era encarada como uma imitação da realidade e revelava grande identificação com a natureza.

A partir do século XIX, ela deixa de ser encarada como uma imitação do real e passa a exprimir o enigma da existência, ou seja, a verdade da Literatura identifica-se com a vida. Além disso, a relação entre Literatura e realidade histórica estreitou-se: houve uma valorização de cada época onde a reconstituição e a compreensão dos textos literários eram historicamente considerados. O que ocorreu foi, fundamentalmente, uma construção da consciência histórica dos fenômenos humanos, pois, de acordo com Silva (1968, p. 489),

logo no dealbar do século XIX, M.^{me} de Staël demonstrou, na sua obra intitulada *De la littérature*, que a literatura é intimamente solidária com todos os aspectos da vida coletiva do homem, verificando-se que cada época possui uma literatura peculiar, de acordo com as leis, a religião e os costumes próprios dessa época.

Sob essa perspectiva, pode-se perceber que, durante o século XIX, houve uma maior preocupação com a evolução histórica dos acontecimentos relacionados ao texto literário. Surge, então, o historicismo, articulando vida e História. Dessa forma, o homem passou a compreender-se como um ser temporal, histórico. Na opinião de Castro (1976, p.23),

[...] seu método histórico-literário permitiu a descoberta e explicação de numerosos textos bem como de suas fontes e influências. Trouxe à luz grande número de textos ignorados que iluminaram vastas zonas obscuras do passado literário dos países europeus.

No final do século XIX, desenvolve-se o ideal do esteticismo puro, que concebia a fruição do belo e o cultivo das artes como aspectos fundamentais da condição humana. Nesse momento, a poesia passa a ter um valor absoluto, servindo de alicerce à arte parnasiana e simbolista. A Literatura deixa de ser observada como um conjunto de conhecimentos produzidos e começa a ser considerada como um grupo de autores e obras consagradas. Segundo Silva (1968, p. 25),

a história da evolução semântica da palavra imediatamente nos revela a dificuldade de estabelecer um conceito incontroverso de literatura. Como é óbvio, dos múltiplos sentidos mencionados apenas nos interessa o de literatura como atividade estética e, conseqüentemente, como os produtos, as obras daí resultantes.

Contemporaneamente, há muitas definições e interpretações para o termo Literatura. Para Tavares (1996, p. 32; 34), por exemplo, “literatura é toda e qualquer manifestação do sentimento ou pensamento por meio da palavra. [...] Arte literária é a ficção ou criação de uma supra-realidade pela intuição do artista, mediante a palavra expressivamente estilizada.” Quanto mais o leitor tiver contato com a Literatura, mais condições terá de perceber as sutilezas do texto, de transpor, para a sua realidade, as situações descritas pelo autor. A Literatura é arte, e como tal, deve provocar prazer, encantamento.

Considerando o homem como um ser social que se produz a partir de suas relações, pode-se afirmar que a literatura é um fenômeno social, pois utiliza a linguagem escrita, além de possuir um papel social libertador e emancipador. Cândido (1976, p. 74) esclarece que

a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é um produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Nessa perspectiva, a Literatura precisa ser vista como um meio de transmitir ao leitor saberes sobre o mundo, oferecendo padrões para interpretá-lo. É uma ponte entre conceitos pré-estabelecidos e a revolução para novas visões desses conceitos. A Literatura deve ser concebida como o agente ideal para a formação de novas mentalidades.

A partir do momento em que há uma relação entre narrador e leitor, abre-se espaço a indagações e à construção e produção de respostas, dá-se lugar a uma Literatura subversiva, provocadora de curiosidade, de inquietude. Ainda, de acordo com Cândido (2002, p. 85),

a literatura é, sobretudo, uma forma de conhecimento, [...] a obra literária significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado; mas que esta autonomia não a desliga de suas fontes de inspiração no real, nem anula sua capacidade de atuar sobre ele.

Como se vê, a Literatura atua como instrumento de educação, de formação do indivíduo por estar ligada à representação do real. Dessa forma, é possível ao leitor, através da fruição da arte literária, humanizar-se em sentido profundo e perceber-se como um ser social que se produz a partir de suas relações. É nesse sentido, portanto, que entendemos a Literatura

neste trabalho de pesquisa sobre a utilização do texto literário como recurso para estudo da História nas aulas do Ensino Médio.

1.1.1 A questão dos gêneros literários

Tal como a Literatura, a noção de gênero literário vem sendo definida e redefinida através dos tempos. Muitos teóricos têm participado do debate desde a Antiguidade, gerando permanentes polêmicas em torno do assunto. Na opinião de Silva (1968, p. 203),

o conceito de gênero literário tem sofrido múltiplas variações históricas desde a antiguidade helênica até aos nossos dias e permanece como um dos mais árdios problemas da estética literária. Aliás, o problema dos gêneros literários conecta-se intimamente com outras questões de fundamental magnitude, como as relações do individual e do universal, as relações entre visão de mundo e forma artística, a existência ou inexistência de regras, etc., e estas implicações agravam a complexidade do assunto. Existem ou não existem gêneros literários? Se existem, como devem ser concebidas as suas existências? E quais as suas funções e valores?

A palavra gênero vem do latim *generu*, que significa família, ou seja, agrupamento de indivíduos ou seres com características comuns. Portanto, os gêneros literários são agrupados por suas semelhanças, de acordo com as várias formas de trabalhar a linguagem, de registrar a história e fazer com que essa linguagem seja um instrumento de conexão entre os diversos contextos literários. Welek e Warren (1971, p. 282) afirmam que “a teoria dos gêneros é um princípio ordenador: classifica a literatura e a história literária não em função da época ou do lugar, mas sim de tipos especificadamente literários de organização e estrutura.”

Platão foi o primeiro autor a se preocupar em separar as obras literárias em três gêneros: o lírico, o dramático e o narrativo. Posteriormente Aristóteles, discípulo de Platão, em sua obra *Poética*, aborda o conceito de gêneros num vasto campo de reflexão e até hoje sua discussão permanece como fundamental sobre a matéria. O filósofo reconheceu a existência de três gêneros fundamentais em que o fenômeno literário se apresenta: épico, o lírico e o dramático. Welek e Warren (1971, p. 285) confirmam as classificações propostas por Aristóteles e Platão:

As três espécies maiores encontram-se já distinguidas, em Platão e Aristóteles, consoante a maneira da imitação (ou da representação): a poesia lírica é a *persona* do próprio poeta; na poesia épica (ou no romance) o poeta, em parte, fala na sua própria pessoa, como narrador, e, em parte, faz as suas personagens falarem em discurso direto (narrativa mista); no drama, o poeta desaparece por trás do elenco das suas personagens.

Esta tripartição tradicional (lírico, épico e dramático) tem se mantido até hoje, apesar de algumas diferenciações apontadas pelas modernas teorias e das mudanças ocorridas nas próprias formas literárias (surgimento do romance no século XIX, por exemplo, e a diluição das fronteiras entre gêneros e formas, especialmente no século XX). Em vista do enfraquecimento do gênero épico, impôs-se o gênero narrativo que se mantém vigente até os dias de hoje.

1.1.2 O gênero lírico

A palavra lírico vem do latim, que significa lira. Sua essência manifesta-se em fenômenos estilísticos próprios. Pode-se dizer que o gênero lírico é a expressão do sentimento pessoal, individual do artista. O lirismo distingue-se essencialmente pelo seu fundo subjetivamente poético, seja em forma de verso, seja em prosa. A subjetividade lírica é estruturada com idéias, sentimentos, emoções, recordações, desejos, profundos estados de espírito que, em muitos casos, beiram o indefinível e só podem ser expressos pela musicalidade, pela metáfora e pela poesia.

Por essa razão, o lirismo encontrou, durante a evolução histórica, a mais perfeita e generalizada forma de expressão no verso, com seu ritmo e rima próprios. Genericamente, o poeta lírico é o indivíduo que se interessa pelos estados da alma, que se preocupa demasiadamente com as próprias sensações e sentimentos. O universo exterior só é considerado quando existe uma identificação, ou é passível de ser interiorizado pelo poeta.

Conseqüentemente, no poema lírico, não há protagonistas, como nos gêneros narrativo e dramático, nem ambiente físico caracterizado, episódio, enredo ou temporalidade definida. As emoções profundas do poeta, seu “eu”, sua visão do mundo (e não o mundo) são o que, em suma, valem. Silva (1968, p. 227) explica que

a lírica enraíza-se na revelação e no aprofundamento do próprio eu, na imposição do ritmo, da tonalidade, das dimensões, enfim, desse mesmo eu, a toda a realidade. Ao lírico é impossível exilar-se de si mesmo, alhear-se da sua interioridade a fim de se *outrar*, como diria Fernando Pessoa, a fim de criar seres e coisas que alcancem um subido grau de distanciamento em relação ao sujeito individual.

Esse gênero cria um contexto impreciso em que a expressão lingüística deixa de ser construída logicamente, fazendo tudo dissolver-se: o contorno do eu e do mundo e a estrutura da língua. É possível delimitar o gênero lírico como aquele que abarca obras escritas em versos, de natureza breve, normalmente de dimensão subjetiva e de intensa emotividade, por

causa dos efeitos rítmicos e sonoros das palavras, que apresentam uma linguagem inesperada e sugestiva, no mais das vezes centrada em imagens e que têm como objetivo último despertar ressonâncias emocionais em seus leitores.

1.1.3 O gênero épico ou narrativo

O termo *épico* vem do grego *Epos* e significa narrativa ou recitação. A poesia épica nasceu no Ocidente com Homero, poeta grego autor de *Iliada* e *Odisséia*, que seriam os primeiros modelos desse gênero. Essas obras, como outras similares, foram denominadas poesia épica, porque – possivelmente com objetivo de memorização – eram metrificadas. Costuma-se dizer que a última grande manifestação de poesia épica na língua portuguesa é *Os Lusíadas*, de Camões, que veio à luz em 1572. Na Literatura Brasileira, as principais narrativas foram escritas no século XVIII: *Caramuru*, de Santa Rita Durão e *O Uruguai*, de Basílio da Gama.

Todo poema épico é composto por episódios, descrições e comparações. Por ser eminentemente narrativo, o poeta narra, descreve e exalta fatos históricos nacionais e personagens heróicos que sirvam como modelos de conduta moral e física. É o que se vê, por exemplo, em *Os Lusíadas*, onde Camões exalta os feitos portugueses durante o período das navegações, tendo como herói português o aventureiro Vasco da Gama.

Na Idade Média, principalmente entre os séculos XII e XIV, surgiram várias narrativas que se afastavam dos padrões clássicos. Eram inspiradas em façanhas de guerra da cavalaria andante. Os mais conhecidos são: a *Canção de Rolando* (cuja autoria foi atribuída ao trovador normando Toroldo, embora a tendência seja considerá-la obra coletiva e anônima), o *Romance de Alexandre* (outra narrativa anônima, de tradição oral) e os *Romances da Távola Redonda*.

Enquanto as obras líricas resultam da fusão entre o eu e o mundo, as épicas caracterizam-se primeiramente por um distanciamento entre o sujeito (narrador) e o objeto (mundo narrado). O autor épico preocupa-se menos em expressar os seus estados de alma, do que um poeta lírico. Seu alvo é a criação de um mundo que se pareça – em maior ou menor escala – com a realidade concreta. Ao criar uma história protagonizada por várias personagens, o autor é obrigado a construí-las com um mínimo de diversidade e objetividade, sob pena de transformá-las em projeções repetitivas e fantasmagóricas de sua própria interioridade. É impossível imaginar uma epopéia ou um romance em que todas as personagens se pareçam, mas isso provavelmente aconteceria caso o autor não se distanciasse

criticamente de sua subjetividade e não assumisse um vigoroso interesse pela observação da realidade circundante.

A esse respeito, Silva (1968, p. 234) afirma que

a narrativa define-se essencialmente por representar, segundo as profundas palavras de Hegel, a *totalidade dos objetos*, isto é, por representar «uma esfera da vida real, com os aspectos, as direções, os acontecimentos, os deveres, etc., que ela comporta.» Deste modo, manifesta-se na narrativa uma necessária polaridade entre o narrador e o mundo objetivo, perfeitamente antagônica da atitude lírica.

O gênero épico contempla a poesia narrativa, estruturada em longos fluxos de versos e recitada para o público. Imita homens e ações de caráter elevado. Portanto, a expressão “gênero épico” identifica aquelas obras literárias em que o autor organiza objetivamente um mundo e o narra a seus leitores, através de personagens que vivem acontecimentos conflituosos, num certo período de tempo e num determinado espaço. Da primitiva epopéia clássica, o poema épico moderno conserva não só a identificação do autor com a humanidade, mas também o mesmo tom solene, a mesma grandiosidade do verso.

1.1.4 O gênero dramático

O gênero dramático, desde a Antigüidade Clássica, teve grande importância histórica, pois, tanto em suas origens gregas e latinas como medievais, esteve sempre associado à problemática religiosa, transformando-se, não raras vezes, em verdadeiro ritual.

Atualmente, o gênero envolve dois aspectos: de um lado, como fenômeno literário, temos o texto, a linguagem; de outro, as técnicas de representação, o espetáculo. Drama configura um texto destinado à representação, independentemente de seu caráter de tragédia, de comédia, de farsa etc. Assim, falar do gênero dramático significa falar do gênero teatral. A definição do pensador grego Aristóteles é a de que nos encontramos perante um gênero que realiza a imitação da realidade por meio de personagens em ação e não pela forma narrativa. O ponto de partida é um texto, mas, ao contrário do épico e do lírico, sua relação com o público não se dá através da leitura e, sim, pela mediação de atores que transformam a composição escrita em ação dialogada.

No drama, as personagens aparecem dotadas de características marcantes, representando realidades humanas concretas. Contudo, a caracterização será indireta, uma vez que predomina a sugestão ao público dos traços peculiares das personalidades representadas, sendo que o autor não interfere na ação. Assim, o teatro exige um esmerado juízo seletivo, visto que cada um dos fatos presentes deve, pela concisão ou pela síntese, ser capaz de

despertar a emoção. A obra dramática não apresenta descrições nem dissertações, mas busca acentuar a ação. O texto é, por isso, representativo, de modo que o diálogo passa a ser fundamental, em contraposição ao romance, à novela e ao conto, que visam apresentar fatos, mas onde o diálogo, se houver, pode ser bastante acessório.

É importante observar, ainda, que, no teatro, o autor faz uma tentativa de representar mais a língua falada do que a escrita. Daí os recursos próprios para enfatizar a entonação, a voz, a mímica, os gestos etc., aspectos que também diferenciam esse gênero dos demais.

Na Idade Média, o teatro tinha as modalidades de auto (milagre ou mistério) e farsa. No Classicismo, predominaram a tragédia e a comédia, de cuja fusão surge, no Romantismo, o drama. Hoje, o teatro assumiu uma posição crítica com relação aos problemas político-sociais, o que mostra que ele não é apenas uma forma de diversão, mas um poderoso meio de contestação da sociedade.

1.2 O ROMANCE HISTÓRICO

O romance, modalidade narrativa de maior vulto na atualidade, apresenta a visão do mundo do autor manifestada no forte conflito das personagens. Ele aborda os mais variados temas, podendo ser, entre outros, histórico, psicológico, experimental, científico, policial. Segundo Tavares (1996, p. 122),

o romance substituiu a epopéia em verso do passado. Há romances que podem ser considerados verdadeiras epopéias. Dentre outros, registramos: *Lês Martyrs*, epopéia cristã, de Chateaubriand; *Os Miseráveis*, epopéia social, de Victor Hugo; *Guerra e Paz*, de Tolstoi, epopéia da sociedade e do povo russo ao tempo das guerras napoleônicas; *A Comédia Humana*, de Balzac, epopéia ciclópica de uma sociedade. Entre nós, podemos arrolar como epopéias em prosa: *Iracema* e *O Guarani*, de Alencar; *Os Sertões*, de Euclides da Cunha e em nossos dias *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa.

O romance histórico surge, no século XIX, numa atmosfera em que uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, ocorridas na Europa, fazem com que o homem comum das massas populares se sinta num processo ininterrupto de mudanças. A revolução burguesa, a consolidação do sentimento nacional, a ascensão e queda de Napoleão com seus efeitos em todo o continente europeu propiciam a compreensão da existência como alguma coisa historicamente determinada, bem como a visão de que a história, afetando o cotidiano do indivíduo, é algo que lhe concerne em termos imediatos. Na França, é somente a partir da

revolução burguesa e da dominação napoleônica que o sentimento nacional torna-se propriedade das massas.

A respeito disso, Moisés (1967, p. 159) explica que

[...] a epopéia, considerada, na linha da tradição aristotélica, a mais elevada expressão de arte, cede lugar a uma forma burguesa: o romance. A demofilia que varre as mentes lúcidas e insatisfeitas da Europa do tempo, determina o aparecimento duma literatura feita pelo, para e com o povo, especialmente a nova classe ascendente, a burguesia. A poesia populariza-se, abandonando o exclusivismo dos salões aristocráticos e as cortes amaneiradas. Com isso, o romance passa a representar o papel antes destinado à epopéia, e objetiva o mesmo alvo: constituir-se no espelho dum povo, a imagem fiel duma sociedade.

Trata-se de um momento no qual tanto os defensores da restauração quanto os que procuram manter vivos os ideais da revolução burguesa revelam uma consciência histórica crescente e buscam fazer grandes reinterpretações do passado, seja para idealizar a Idade Média, em contraponto com as contradições e conflitos do período revolucionário, seja para dar ênfase ao progresso humano, ressaltando como passo decisivo a Revolução Francesa.

Na Alemanha, os patriotas reagem à fragmentação política e econômica do país, que importa da França seus meios de expressão culturais e ideológicos. Essa reação conduz a um retorno à história alemã, à luta por uma grandeza nacional. A Inglaterra, que desde o século XVII vivia enormes transformações políticas e sociais, surgia aos olhos dos ideólogos continentais como um exemplo de progresso, modelo prático para uma nova interpretação histórica.

Nesse sentido, o romance histórico integra o elenco das grandes narrativas de consolidação do sentimento nacional e, ao mesmo tempo, de legitimação do impulso universalizante do Ocidente. Decca (1997, p. 198) esclarece que, juntamente com o romance, nasce “a moderna historiografia, fundada sobre as premissas da cientificidade.” Romance e historiografia surgem “sobre as mesmas bases filosóficas constituídas pela emancipação do sujeito” e proporcionadas pelo pensamento iluminista do século XVIII.

Tanto a historiografia quanto o romance objetivam encontrar o sentido da experiência humana. Porém, a historiografia apóia-se na “objetividade e na verdade científica para a apreensão do mundo real”, ao passo que o romance “acredita mais na força da subjetividade e da imaginação.” (Decca, 1997, p.199).

A moderna historiografia, contando com o auxílio de ciências auxiliares, como a arqueologia, a numismática, a epigrafia, a etnologia, a criptografia, a onomástica, entre outras, procurou explicar as ações humanas através da linguagem narrativa, utilizando os princípios

da causalidade e da determinação. Para essa ciência, a compreensão dos eventos pode ser reconstruída através do estudo e avaliação dos documentos e vestígios deixados pelos acontecimentos sucessivos da humanidade.

Assim como o romance, o conhecimento histórico procura explicar os acontecimentos humanos através de uma linguagem narrativa. Para Decca (1997, p. 200), “os eventos só adquirem sentido e só são compreensíveis no interior de uma trama, de um enredo, de uma intriga. Desse ponto de vista, a historiografia não se diferencia do romance, já que ambos são narrativas onde os eventos só fazem sentido no interior de um enredo.” Ainda sobre o tema, Aquino (1999, p. 35) afirma que, “por configurarem enredos, todas as narrativas literárias e históricas dividem, de fato, o mesmo ato de recompor experiências vividas no tempo.”

Diante disso, é possível afirmar que o romance histórico constitui-se um recurso narrativo que possibilita a compreensão de determinados fatos históricos, embora não haja, por parte do autor, uma preocupação com a verdade científica ou com provas documentais. Decca (1997, p. 200) deixa claro que

[...] na base do conhecimento histórico e do romance está a tentativa de apreensão dos eventos humanos sob a forma narrativa, através de uma estrutura de enredo e só no interior dela os eventos adquirem significado. Enfim, a historiografia e o romance são modos de narrar eventos humanos com o objetivo de extrair os seus significados.

O romance histórico compreende outra modalidade: a de representar um real já vivido, onde os elementos históricos tornam-se palco da trama, sem ser, porém, considerado prova de autenticidade histórica. Nesse caso, o leitor envolve-se com o enredo da obra ficcional que incorporou aspectos históricos representantes de um passado.

Há, também, romances históricos que denunciam a realidade social de uma determinada época, construindo enredos de sujeitos sociais com os quais a historiografia mostrou-se indiferente. Conforme observa Decca (1997, p. 202),

na Inglaterra, como se sabe, uma historiografia consistente sobre as classes trabalhadoras existiu muito tempo depois que o romance histórico narrou e representou com cores realistas a vida cotidiana das populações pobres das cidades industriais. O mesmo ocorre na França, com a *Comédia Humana*, de Balzac, e de *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, exemplos de uma história social. Todos eles são romances de crítica social e numa grande medida antecipam mudanças significativas que ocorrerão na historiografia muito tempo depois, pois durante boa parte do século XIX os historiadores preocuparam-se em descrever a vida dos heróis e as grandes batalhas.

Um outro aspecto concernente ao romance histórico é o enfoque na micro-história. Trata-se da representação da vida cotidiana em que o romance dá ênfase a pequenos eventos, remetendo a grande história para um segundo plano. Para Decca (1997, p. 202),

nestes romances, os elementos ficcionais do enredo apesar de serem imprescindíveis estão subordinados às marcas do real histórico, os personagens agem a partir de condições dadas e tornam-se heróis ou vítimas mediante sua capacidade de avaliar a realidade em sua volta, transformando-a ou submetendo-se a ela. Esta é a medida da vitória ou da derrota, em um romance que sempre carrega um grande conteúdo de indignação moral.

Além disso, é importante lembrar dos romances históricos que estruturam sua narrativa em grandes acontecimentos históricos, como as guerras napoleônicas, em *Guerra e Paz*, de Leon Tolstoi. Nesse caso, as grandes ocorrências é que dão significado à história, e a vida cotidiana está subjugada à lógica dos eventos de extensa repercussão.

Há, ainda, romances históricos que focalizam mitos de origem e trabalham com temas referentes à identidade nacional ou étnica. Esse ângulo da ficção narrativa tenta construir uma nova visão da história ou, muitas vezes, funda a própria história.

Nessa modalidade de romance, onde prevalecem as especificidades regionais e os particularismos étnicos, é possível elaborar criticamente uma relação com a visão de história gestada pelo ocidente moderno. A partir de uma conscientização sobre “qual é nossa identidade nacional”, cria-se uma Literatura de resistência que se propõe a rever as certezas universalizantes do colonizador.

O que caracteriza esse novo romance histórico é a vontade de reinterpretar o passado com os olhos livres das amarras conceituais criadas pela modernidade europeia no século XIX, bem como a consciência do poder da representação, da criação de imagens e, conseqüentemente, de sua importância na constituição das identidades das nações modernas. Daí a necessidade de releitura da história como parte do esforço de descolonização, que se realiza contra toda uma mentalidade perpetuada pelas elites e pelos discursos da história oficial. Com esse romance, escreve-se uma anti-história que denuncia as falácias da história eufórica dos vencedores. Problematiza-se a enunciação com o intuito de relativizar verdades tidas como universais e absolutas.

No Brasil, José de Alencar inaugura essa tendência. Chaves (1999, p. 16 - 17) é claro ao afirmar que

efetivamente, tudo o que o autor de *Iracema* produziu obedece a este desígnio *histórico* preestabelecido de onde deveria surgir o grande painel da

nacionalidade. A ficção romântica evoluindo no rastro das idéias políticas, não se limitava a observar a História; assumiu programaticamente a tarefa de “fazer” a História para construí-la sob uma determinada perspectiva.

Além disso, segundo o autor,

foi para adotar esta imagem ideal de eficácia política e literária, totalizando o mito, que Alencar provocou a confluência entre a História e a Literatura, justamente no território da ficção. Ao fazê-lo, traçou em linha reta o objetivo final do *romance histórico*, recém-nascido e já acionado subterraneamente pela força poderosa da ideologia. Cabia-lhe reivindicar para uma nacionalidade ainda emergente e mal definida a missão épica de regenerar a humanidade, nada mais nada menos.

Além da obra literária de Alencar, podem-se evidenciar outras, entre elas o romance *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, objeto de estudo desta dissertação. Essa modalidade de romance histórico, assim como *O Tempo e o Vento*, de Erico Veríssimo, ou *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, fazem uso da memória coletiva de signos lingüísticos produzidos no interior de uma comunidade, que compreendem canções, costumes, símbolos, ritos religiosos, e inscrevem seu conteúdo na construção da história. Pode-se dizer, conseqüentemente, que essas obras registram os processos de construção da identidade cultural de um povo em determinado período histórico, ao mesmo tempo em que atuam sobre eles.

A partir da leitura de tais obras, é possível estabelecer uma relação entre o local e o global, o regional e o universal, colocando em dúvida os critérios universalistas que pressupõem uma visão única e verdadeira da superioridade dos bens culturais produzidos e difundidos pelo centro.

O tema da imigração italiana norteia o romance *A Cocanha*, sendo possível confirmar, através da leitura, seu caráter narrativo histórico. O enredo do texto de Pozenato relata a saga dos imigrantes italianos, o seu modo de ser e de viver na América e revela os traços culturais e comportamentais de uma sociedade em formação. Por meio da representação literária, o escritor cria personagens ficcionais que vivem possibilidades humanas e projeta em seus leitores uma imagem que a sociedade tem de si mesma. O texto ficcional é confrontado com a realidade, levando o leitor a enfrentar dúvidas e a perplexidade diante dos conflitos e das situações em que se encontra, atingindo, assim, a validade universal.

Dessa maneira, é possível instituir uma relação entre Literatura e História, tendo como alicerce a obra *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, já que problematiza a temática da construção da identidade cultural no contexto da imigração italiana no Rio Grande do Sul.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA

As relações entre Literatura e História estão no centro do debate da atualidade e apresentam-se no bojo de uma série de constatações que caracterizam a nossa contemporaneidade, na transição do século XX para o XXI: a crise dos paradigmas de análise da realidade, o fim da crença nas verdades absolutas legitimadoras da ordem social e a interdisciplinaridade.

A discussão sobre a aproximação ou separação entre Literatura e História remonta ao início da teorização da arte ocidental, o que torna necessário retroceder às idéias de Aristóteles para se entender a construção desses paradigmas e suas configurações, tanto na teoria literária quanto na historiografia.

Peter Burke (1997, p. 108) esclarece que “a Poética de Aristóteles se constitui no ponto de partida para o estudo da relação entre história e ficção”. O filósofo grego estabeleceu uma antítese entre História e poesia em sua obra, criando, assim, obstáculos quase intransponíveis entre as duas. Para Aristóteles (1990, p. 115), a poesia compreende mais filosofia, elevação e universalidade, por falar de verdades possíveis, cobiçáveis. Por seu turno, a História trataria de verdades particulares, acontecidas, não-universais. Na opinião do autor,

[...] 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. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular. Por ‘referir-se ao universal’ entendo eu atribuir a um indivíduo de determinada natureza pensamentos e ações que, por liame de necessidade e verossimilhança, convém a tal natureza; e ao universal, assim entendido, visa a poesia, ainda que dê nomes aos seus personagens; particular, pelo contrário, é o que fez Alcibiades ou o que lhe aconteceu.

Mais tarde, já na Idade Média, a linha divisória entre história e ficção era tênue ou quase inexistente, e sua identificação não era acessível. Burke (1997, p. 109) explica que “textos que poderíamos colocar no lado da ‘ficção’ da fronteira eram ‘história’ para leitores medievais.” Literatura e História, nesse sentido, fundiam-se na percepção dos leitores, conduzindo-os a tomar uma pela outra.

Arendt e Conforto (2004, p. 62) explicam que “da Idade Média até o século XVIII, os limites entre História e ficção não chegaram a ser rígidos. Um escritor podia misturar fatos reais e imaginados, da mesma forma que um historiador tinha licença para dar uma configuração literária ao seu relato historiográfico.”

No período do Renascimento, por sua vez, houve um retorno visível às idéias da Antiguidade Clássica. De acordo com Burke (1997, p. 109), “[...] seguindo Aristóteles, humanistas e outros fizeram distinções explícitas entre a história e a ficção. O humanista Bartolomeo Facio, por exemplo, declarou que ‘chamamos uma narrativa inventada de fábula e uma verdadeira de história’. O pregador Girolamo Savonarola contrastava *le favole dei poeti com a verità di storia*.”

A criação do romance histórico, no final do século XVII, também conhecido como *nouvelle historique*, foi de extrema importância para a definição dessas duas áreas do conhecimento humano. Tal gênero enfatizava um enredo de personagens e fatos históricos reais e obtinha um efeito de realidade. A respeito disso, Burke (1997, p. 111) observa que, “a fim de dar aos leitores a impressão de que esses textos eram fontes históricas, Saint-Réal, que escrevera sobre a história antes de se dedicar à ficção, incluiu notas de rodapé, ao passo que Boisguilbert afirmava estar contando a ‘verdade’ e não escrevendo um ‘romance’.”

A partir do século XVIII e durante o século XIX, ficção e História divergem e se separam. O romance e a História Social (cotidiano) competiam entre si para obter a atenção do público. Assim concebidas, arte e História, ficção e verdade constituíram manifestações opostas da inteligência. Com o avanço do racionalismo nos tempos modernos, tal contraposição seria acentuada, resultando na inversão dos termos apresentados por Aristóteles. Nessa perspectiva, Burke (1997, p. 112) explica que

a fronteira entre história e ficção foi relativamente nítida durante esse período. Romances históricos e histórias narrativas eram opostos complementares, com uma divisão clara de trabalho entre os autores. Historiadores profissionais [...] se restringiram a narrativas de grandes eventos e aos feitos de grandes homens. Por sua vez, os romancistas históricos clássicos não interferiram em interpretações correntes da história, e menos ainda em grandes eventos; ao contrário, aceitaram-nos como verdadeiros. Romancistas tinham licença para inventar personagens menores, ilustrando os efeitos de grandes mudanças históricas num nível local ou pessoal.

Poesia, arte e ficção seriam progressivamente desqualificadas como modos do conhecimento da realidade, passando a habitar um terreno quase etéreo: lugar de fantasia para o artista ou de metafísica para o intelectual. Do outro lado, elas habitariam as ciências dos homens sensatos e progressistas, com suas leis e seus postulados de objetividade, racionalidade ou referencialidade, cumprindo funções utilitárias. Assim, as noções de História, desde o século XIX, que pretenderam a cientificidade da disciplina, ou as manifestações do realismo e do naturalismo na Literatura do mesmo período, tiveram como fundamento essa distinção.

A Literatura, nessa perspectiva, exprimiria o verossímil (a impressão de verdade, não necessariamente falsa, que se inclui no espaço ficcional), enquanto a História pretenderia o verdadeiro (no sentido da representação do acontecimento particular). Nessa perspectiva, Arendt e Conforto (2004, p. 63) esclarecem que

a História desenvolveu-se como ciência durante o século XIX. A discussão científica, naquele momento, estava ligada ao desenvolvimento dos métodos de investigação, do estudo das fontes e da crítica dos documentos. Isso representou um grande avanço metodológico para essa ciência, posto que, até então, a escrita da História constituía uma longa descrição de feitos heróicos de grandes personagens e do ocaso das principais civilizações. A coerência interna desse discurso era essencialmente literária. O historiador, narrador do texto histórico, deveria desaparecer por detrás do fato histórico descrito, tornando-o coletivo.

No final do século XX, a fronteira entre História e ficção se reabriu. Novas propostas teóricas foram gestadas e vieram a se tornar a opção teórica de inúmeros pesquisadores. A atividade do historiador seria ao mesmo tempo poética, científica e filosófica, incorporando em sua narrativa argumentativa modelos literários de análise. Conforme observa Bertussi (2004, p. 118), é possível buscar a Paris do século XIX na obra de Balzac, bem como obter uma descrição dos principais acontecimentos, costumes, vida política e social do Nordeste brasileiro na obra *Teresa Batista cansada de guerra*, de Jorge Amado. A autora afirma que tais possibilidades

[...] mostram novas perspectivas para a relação entre História e Literatura, ou seja, já se discutem as possibilidades de o texto literário trazer contribuições para a história e para o historiográfico, por usar recursos que o aproximam da Literatura, acabando por fragilizar as anteriormente rígidas fronteiras entre os dois campos do saber.

A produção historiográfica, principalmente nos últimos dez anos, passou por transformações significativas. O surgimento de revistas especializadas, a constante adaptação de textos de história para a televisão, o lançamento de livros com temas históricos exemplificam essas mudanças. A ascensão de uma nova forma de abordar os eventos históricos, a chamada Nova História Cultural, conseguiu trazer novos ares ao trabalho do historiador. Pesavento (2002, p 7-8) explica que a Nova História Cultural

corresponde hoje, a cerca de 80% da produção historiográfica nacional, expressa não só nas publicações especializadas, sob a forma de livros e artigos, como nas apresentações de trabalhos, em congressos e simpósios ou ainda nas dissertações e teses, defendidas e em andamento, nas universidades brasileiras.

O arcabouço intelectual que vai dar origem à Nova História Cultural está intimamente ligado ao surgimento, no final da década de 1920, na França, de uma nova forma de pensar as questões historiográficas, identificada como História das Mentalidades. Essa forma de interpretar os fatos históricos buscava fugir da História tradicional: uma História que se furtava ao diálogo com as demais ciências humanas. Conforme Le Goff (1995, p.69), “o historiador das mentalidades aproximar-se-á, pois, do etnólogo, visando alcançar, como ele, o nível mais estável, mais imóvel da sociedade.”

A História das Mentalidades, ou a Nova História, é o ramo mais profundo da História, posto que visa investigar e compreender as grandes alterações de mentalidade ao longo dos tempos. Trata-se do domínio do tempo longo, de teor essencialmente estrutural e que atua nos diversos fatores de uma sociedade, ou seja, tem implicações na política, na sociedade, na economia, na cultura, no pensamento e na religião. Le Goff (1995, p. 78) afirma que “a história das mentalidades não pode ser feita sem estar estreitamente ligada à história dos sistemas culturais, sistemas de crenças, de valores, de equipamento intelectual no seio dos quais as mentalidades são elaboradas, viveram e evoluíram.”

As repercussões da História das Mentalidades são multidirecionais e aplicam-se ao homem como indivíduo, ser pensante e intelectual, à família, aos grupos, às comunidades, às nações. Entra igualmente no domínio do público e do privado, revelando para cada época sensibilidades e vivências próprias no relacionamento com os outros. Devido à sua abrangência intrínseca, permite ampliar o conceito de documento, extravasando em muito o mero documento oficial. Os atos inconscientes são tão ou mais importantes que a formalidade dos decretos e das ordens régias; a arte, a Literatura, os costumes, os ritos e a religião são manifestações fundamentais para revelar a consciência auto-reflexiva que o homem tem de si numa determinada época. Para Le Goff (1995, p. 76), “a história das mentalidades tem suas fontes privilegiadas e que conduzem à psicologia coletiva das sociedades. Essas fontes são constituídas pelos documentos literários e artísticos.” Além disso, o autor (1995, p. 76) afirma que

a história das mentalidades alimenta-se naturalmente dos documentos do imaginário. Huizinga, em seu célebre Declínio da Idade Média, mostrou tudo o que se pode extrair de textos literários para conhecimento da sensibilidade e da mentalidade de uma época. [...] A pintura do Quatrocento parece testemunhar uma nova atitude a respeito do espaço, da decoração na arquitetura, do lugar do homem no universo: a mentalidade ‘pré-capitalista’ parece ter passado por lá.

Com a História das Mentalidades, a elaboração histórica deu um salto qualitativo, quer em termos científicos quer no concernente ao seu ensino. Nesse sentido, a Nova História, de Marc Bloch, foi a grande impulsionadora da História das Mentalidades. Um outro grande propulsor dessa teoria foi o filósofo e epistemólogo francês Michel Foucault, ligado à psicanálise. A História das Mentalidades é, pois, um meio de compreensão dos mecanismos sócio-históricos sobre um pano de fundo onde os conceitos elaboram-se a partir dos estados mentais de grupos coletivos. Consoante Le Goff (1995, p. 73), “mentalidade designa a coloração coletiva do psiquismo, a maneira particular de pensar e de sentir ‘de um povo, de um certo grupo de pessoas, etc.’ ”

Para compreender a História das Mentalidades, é preciso fazer uma viagem ao túnel do tempo dos séculos XIX e XX, onde conceitos estabelecidos pelo historiador Ranke, que idealizava uma História tradicional e política votada à biografia dos reis, foram contestados mais tarde por Mark Bloch e Lucien Febvre, os quais buscavam estudar mais a História problema e do cotidiano, criando, com isso, a “Escola dos Annales”, uma revista que abordava também mentalidades. Le Febvre defendia a tese de a História ser uma forma de estudo interdisciplinar.

Apesar de estudar o modo de agir e pensar do indivíduo, a História das Mentalidades estava perdendo sua força, e os historiadores, a partir dos meados dos anos 80, na França, reformularam a Nova História dando lugar a sua principal herdeira: a Nova História Cultural.

Assim, a crescente produção de uma história cultural ampliou as análises da História econômica, social, cultural e educacional. Com efeito, intensificaram-se as relações da História não apenas com a Sociologia, mas com a Antropologia, a Teoria Literária, a Psicanálise, a Filosofia, a Ciência Política, a Geografia e outras áreas do conhecimento. Peter Burke (2005, p. 45) afirma que

no caso da psicologia cultural, por exemplo, ela significa um distanciamento da idéia de que os seres humanos têm impulsos idênticos, e uma aproximação da sociologia com a antropologia. Na geografia cultural, o desafio é não voltar à idéia tradicional de ‘áreas culturais’, que não leva em conta as diferenças e os conflitos sociais em uma determinada região. No caso da economia, a atração exercida pela cultura está associada ao crescente interesse no consumo e à percepção de que as tendências não podem ser satisfatoriamente explicadas em termos de um modelo simples de consumidor racional. Na ciência política, a despeito do domínio do modelo de eleitor racional, há uma tendência crescente a ver a política como uma ação simbólica e a estudar a comunicação política em diferentes mídias.

A História Cultural, ou o estudo da produção de sentidos sobre o mundo construído pelos homens do passado, sinaliza para uma compreensão dos diferentes processos sociais e

educativos. A história da sociedade, como parte integrante da cultura de um povo, permite a compreensão da educação, da linguagem, dos comportamentos e das práticas culturais.

A Nova História Cultural debruça-se sobre estudos relativos à cultura e começa a ser utilizada pelos historiadores culturais no final da década de 80, trazendo na sua estrutura um novo paradigma. Ela enfatiza a História das Mentalidades, suposições e sentimentos de grupos sociais que são compostos por categorias como gênero, geração, raça/etnia, território e classe. A Nova História Cultural quer se aproximar das massas anônimas. Pode-se afirmar que ela revela uma especial atenção pelo informal, por análises historiográficas que apresentem caminhos alternativos para a investigação histórica, indo aonde as abordagens tradicionais não foram. Nessa perspectiva, Arendt e Pavani (2006, p. 24) acreditam que

dentro das novas abordagens que surgiram nas décadas posteriores, a Nova História Cultural incorporou a literatura às suas fontes de pesquisa sobre questões culturais, especialmente por sua capacidade de veicular crenças, valores, mitos e representações coletivas. A análise literária efetuada nessa perspectiva possibilita, pois, indagar a literatura sob um ângulo social, cultural e histórico. Desse modo, tornam-se inquestionáveis os vínculos entre a ficção e a realidade, ou seja, entre o fenômeno artístico e o seu contexto de produção e circulação/atuação.

A Nova História Cultural possibilita a relação entre a História e a Literatura, pois ambas são representações culturais que falam de uma dada sociedade. Ao enveredar por pesquisas interdisciplinares, é possível vislumbrar matizes da cultura e da política, identidade e representações que a sociedade brasileira do século XIX - como, por exemplo, a dos imigrantes italianos da região serrana do Rio Grande do Sul, objeto do presente estudo - articula sobre o exercício da cidadania. Pensar a visibilidade e a vulnerabilidade desses agentes sociais na perspectiva da Nova História Cultural acaba por fornecer ao historiador novas abordagens e fontes documentais para estudar os diversos rumos tomados pela sociedade. Nesse sentido, Arendt e Pavani (2006, p. 24-25) afirmam que

privilegiando-se o diálogo interdisciplinar entre a história e a literatura, a obra literária passa a ser encarada numa dimensão documental, como um discurso, uma forma de representação, de criação de sentidos para a realidade. Em outros termos, a literatura deixa de ser entendida pelo historiador como simples retrato fantasioso da realidade, como atividade descompromissada, fruto apenas da imaginação criadora destinada ao puro entretenimento.

É possível ao historiador, através do estudo de narrativas literárias, analisar traços da emergência social, perceber mudanças culturais, entender acontecimentos políticos, acompanhar avanços tecnológicos e científicos, entre outros fenômenos.

Segundo Lynn Hunt (2001, p. 132), “a nova abordagem cultural da história é a abrangente influência da crítica literária recente, que tem ensinado os historiadores a reconhecer o papel ativo da linguagem, dos textos e das estruturas narrativas na criação e descrição da realidade histórica.”

A Nova História Cultural tem considerado a literatura por seu caráter representativo, isto é, como mecanismo de tornar presente o ausente – memória – e de questionar o leitor acerca de sua identidade. Por isso, cabe ao historiador/pesquisador compreender o seu significado em uma rede de interações: contexto histórico, circunstâncias, tempo, espaço.

A compreensão de que a literatura é, além de um fenômeno estético, uma manifestação cultural, portanto, uma possibilidade de registro do movimento que realiza o homem na sua historicidade, seus anseios e suas visões do mundo, tem permitido ao historiador assumi-la como objetivo de pesquisa.

A literatura precisa ser vista como um discurso que remete o leitor ao passado real, já que o escritor de literatura cria um enredo que possivelmente ocorreu. A literatura fornece aquele “algo a mais” à história, como, por exemplo, os modos de pensar, sentir, agir e de representar o mundo. São os sintomas de uma época, dos homens de outro período. Pesavento (2002, p. 12) propõe que “o que importa é adotar uma postura que veja, na literatura, uma forma de pensar a história”.

O texto literário soma-se, assim, ao conhecimento profissional do historiador, aos documentos oficiais, à história–arquivo. Ambas as representações, a literária e a historiográfica, são plausíveis e tratam de angariar a adesão do leitor e transportá-lo a um outro tempo. Mas somente o historiador deve empenhar-se em demonstrar que sua versão realmente aconteceu. Nesse sentido, Pesavento (2002, p. 14) afirma que o “discurso literário dá uma nova existência à coisa narrada... A retórica, o estilo, os registros de linguagem que selecionam palavras e fazem uso de metáforas são responsáveis pela formação do museu imaginário de cada um.”

A autora ainda propõe que é possível ao historiador “ver na narrativa literária uma verossimilhança com o contexto ao qual se refere.” (1997, p. 250). Portanto, o texto literário pode ser visto como uma forma de representação de determinado contexto social, ou seja, como um texto histórico.

Arendt e Conforto (2004, p. 64), por sua vez, consideram “os fazeres literário e historiográfico como espaços em que a História e a ficção acontecem”, já que ambas contribuem para a “construção do conhecimento sobre nossa própria história política, econômica e social.”

Na opinião de Chaves (2004, p.12), “a Literatura não é a História; no entanto, ao nascer numa dada circunstância, implica sempre uma referência à História. A sua problemática essencial reside justamente aí; está na distinção entre a circunstância e a historicidade do texto, que a ultrapassa para desenhar uma visão do mundo.”

Desse modo, é possível perceber que os limites entre o texto literário e o texto historiográfico são estreitos. O romance *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, pode ser considerado, ao mesmo tempo, uma narrativa histórica e uma narrativa literária. É uma produção verbal que utiliza os recursos da ficção e instiga no leitor o desejo de questionar os fatos históricos, levando-o a pensar histórica e criticamente. Disso infere-se que a obra literária é uma evidência histórica objetivamente determinada, ou seja, situada no processo histórico.

1.4 O ENSINO DA HISTÓRIA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Enfatizando as relações entre a Literatura e a História, esta dissertação busca estabelecer a relação entre a História e a ficção, no sentido de verificar se a articulação entre os textos literários e historiográficos demonstra condições enriquecedoras de construção do conhecimento histórico no ambiente escolar. Em outros termos, o questionamento a ser levantado é em relação à validade do uso da obra literária como fonte de pesquisas históricas. Desse modo, a importância científica do presente estudo reside em suas contribuições para a discussão acerca da identidade cultural regional, a partir da utilização do texto literário nas aulas de História do Ensino Médio.

Como foi visto anteriormente, o texto literário dialoga com a maneira de ser da sociedade. Nesse sentido, ao dar destaque à relação entre identidade cultural e construção do conhecimento dos discentes do Ensino Médio a partir do estudo da História, haverá a preocupação em comprovar que o texto literário, ao deslocar-se da esfera da realidade para a esfera do imaginário, incorpora aspectos históricos.

Lamentavelmente, a prática docente no Ensino Médio e os livros didáticos não consideram a relação entre História e Literatura. Alguns textos complementares, ou testes preparatórios para o vestibular, ao final de cada unidade de estudo dos manuais, contemplam apenas trechos de canções, poesias e fragmentos de textos de escritores consagrados. Tal enfoque se dá, porém, de maneira superficial, apenas a título de exemplificação ou de complementação de atividades.

1.4.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o Ensino Fundamental. Em seu artigo 3º (1996, p. 04), fundamentada nos princípios de uma sociedade democrática estabelecidos pela Constituição, defende:

- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas do ensino;
- valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O texto reafirma, em seu artigo 4º, incisos I e II (1996, P. 05), a postura assumida na LDB de 1971, ao encarar como dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, bem como acrescenta a necessidade de uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. O artigo 8º (1996, p. 07) deixa claro que o cumprimento das disposições apresentadas pela Lei deve ser realizada em “regime de colaboração” entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Caberia à União (art. 09, 1996, p. 08), em colaboração com estes, elaborar um Plano Nacional de Educação com os seguintes objetivos: estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”; “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino”, com a finalidade de definir prioridades e melhoria da qualidade do ensino; assegurar também o “processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”, entre outras incumbências.

Pela LDB, em seu artigo 21 (1996, p. 22), a composição dos níveis escolares está dividida em duas instâncias: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior. A educação básica, no texto do artigo 22 da referida Lei (1996, p. 13), tem a finalidade de “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

De acordo com o artigo 26 da mesma Lei (1996, p. 15), existe uma diversificação cultural no país e cabe às próprias instituições de ensino abordá-las e dar ênfase às características e condições de natureza regional, dependendo do contexto em que os alunos estiverem inseridos. Para o cumprimento dessa finalidade da educação básica, a lei determina, como competência da União, que

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da economia e da clientela.

Em linhas gerais, pode-se observar que o referido “currículo mínimo” para a educação básica deveria obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias, segundo a Lei, o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. No que se refere ao ensino da História, o artigo 26, parágrafo 4º (1996, p. 16) elucida:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

É possível verificar, pois, como os atuais dispositivos legais relativos à organização curricular da educação escolar básica caminham no sentido de conferir ao aluno, dentro de uma estrutura federativa, a concretização dos objetivos da educação democrática e multicultural.

Diante disso, o presente trabalho pretende enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, propondo uma alternativa diferente para a construção de conhecimentos por parte dos docentes da área de História, bem com a sua aplicação à sociedade, no sentido de promover a interdisciplinaridade dos temas transversais História e Literatura, previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A disciplina de História, de acordo com os autores dos PCNs para o Ensino Fundamental, foi elaborada com a finalidade de proporcionar reflexões e discussões sobre a importância dessa área curricular na formação dos alunos, como referência aos professores na busca de práticas que incentivem e estimulem o desejo pelo saber histórico. O texto apresenta,

no seu conteúdo (PCN – História e Geografia, 1997, p. 15), princípios, conceitos e orientações didáticas “para atividades que possibilitem aos alunos a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano”.

O documento dedicado à área de História está dividido em duas partes. Na primeira, apresentam-se algumas das concepções curriculares presentes no Brasil para o ensino da História: características, relevância, princípios e conceitos pertinentes ao conhecimento histórico escolar; os objetivos gerais da disciplina para o ensino fundamental; critérios de seleção e organização de conteúdos da área. Na segunda parte, são apresentadas as propostas de ensino e aprendizagem para os quatro ciclos que compõem o ensino fundamental, os objetivos para cada ciclo, os conteúdos e critérios de avaliação. Além disso, traz “orientações didáticas”, nas quais se destacam aspectos importantes da prática de ensino e da relação dos alunos com o conhecimento histórico, que sirvam de auxílio ao professor na criação e avaliação de atividades no cotidiano escolar.

Essas orientações apresentam, ainda, informações aos docentes de História sobre o uso de materiais didáticos e a prática de pesquisa escolar, o trabalho com documentos, a visita a exposições, museus e sítios arqueológicos, o estudo do meio e a concepção de tempo na História.

As transformações do conhecimento histórico, no campo da academia, para os autores dos PCNs, têm influenciado o ensino da disciplina no Ensino Fundamental e Médio, afetando os conteúdos e os métodos “tradicionais” de aprendizagem. Todavia, os mesmos autores reconhecem que essas transformações não eram as únicas a afetarem a História ensinada. Além da historiografia, elas relacionam-se com uma série de transformações da sociedade (1997, p. 31-2), principalmente

a expansão escolar para um público culturalmente diversificado, com a intensa relação entre os estudantes com as informações difundidas pelos meios de comunicação, com as contribuições pedagógicas – especialmente a Psicologia Social e Cognitiva – e propostas pedagógicas que defendem trabalhos de natureza interdisciplinar.

Os PCNs, em seu volume 5 (1997, p. 66), tratam do ensino da História, afirmando que cabe ao professor:

- fazer alguns recortes e escolher alguns temas, priorizando os conteúdos mais significativos para que os alunos interpretem e reflitam sobre as relações que sua localidade estabelece ou estabeleceu com outras localidades situadas na região, no País e no mundo, hoje em dia e no passado;

- desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos da História com outras áreas de conhecimento.

No campo da produção do conhecimento histórico, os autores dos PCNs apontam a aproximação da História com as demais Ciências Sociais, especialmente a Antropologia, como emblemática para ampliação dos estudos das populações de todos os continentes, redimensionando os estudos de povos para além de fronteiras européias.

É notável, nos PCNs, a proposta para que se faça uma reflexão a respeito da relação do indivíduo com a região onde reside, compreendendo a si próprio e ao papel que lhe compete no contexto social. Além disso, fica claro o caráter interdisciplinar que deve integrar, também, a proposta curricular da disciplina de História do Ensino Médio. Cabe lembrar que a interdisciplinaridade estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento, diluindo suas fronteiras e impedindo que tenham um caráter fechado, compartimentado.

O Novo Ensino Médio proposto pelo MEC sugere um currículo voltado para o desenvolvimento de competências, no qual a interdisciplinaridade e a contextualização permeiem a prática pedagógica. Educar para a vida, preparar para o mundo do trabalho, superar o "rótulo" de "antessala da Universidade": esse é o papel que deve ser assumido pelo Ensino Médio.

Nesse novo contexto, formar alunos críticos, autônomos e protagonistas, instrumentalizados para múltiplas leituras e possibilidades de intervenção em sua realidade, é tarefa que exige esforço conjunto dos professores. Formados em sua maioria em cursos nos quais as dicotomias teoria/prática e ensino/pesquisa eram a tônica, os professores têm dificuldade para refletir, confrontar e reformular suas práticas pedagógicas.

De modo específico, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (1999, p. 307) sugerem as competências e habilidades a serem desenvolvidas em História:

Representação e Comunicação:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.

- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e Compreensão:

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.

- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sócio-cultural:

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação;

- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade;

- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos;

- Posicionar-se diante dos fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

A proposta dos PCNEM é a de que se estudem não só as concepções dos grandes eventos, como também as vozes sociais e ações humanas que até então estavam silenciadas. Segundo os PCNEM (1999, p. 300),

mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objetos de estudo que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes.

Além disso, a pesquisa histórica se debruça atualmente na recuperação dos registros de acontecimentos de outras formas, além das tradicionais, como a interpretação da produção oral, gestual, sonora e pictórica. Para os PCNEM (1999, p. 300), além de privilegiar estudos marxistas baseados em análises da infra-estrutura, modos de produção e lutas de classe, a investigação histórica passou a incluir

pesquisas referentes à cultura, às idéias e aos valores cotidianos, ao simbólico presentes nas experiências de classes sociais e nas formas de mediação entre elas. E passaram a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção da consciência de classe ou identidades.

Nessa vertente, os referenciais curriculares enfatizam que a Nova História tem contribuído para esclarecimentos e novas indagações acerca do funcionamento das sociedades através da História das Mentalidades, que interpreta a realidade e as práticas sociais.

Assim, as representações do mundo social possibilitaram a redefinição da História Cultural através da análise da realidade social. Nesse aspecto, a abordagem histórica considera cultura como um conjunto de manifestações coletivas: festas, hábitos alimentares, ritos, tratamento de doenças e formas de comunicação.

Além disso, os PCNEM explicitam a importância da relação entre História e os conhecimentos de Literatura, Música e Artes em geral. Através da relação interdisciplinar, os documentos deixam de ser alicerces da construção histórica e passam a integrar essa construção permanentemente. Os PCNEM (1999, p. 301) esclarecem:

Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas. [...] É de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas - e também do presente.

Os PCNEM também ressaltam a importância de a História manter uma relação atuante com a memória, despertando nas novas gerações o interesse da vinculação entre presente e passado e contribuindo para que seja preservada a constituição de suas identidades individuais e coletivas:

O direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminação é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”. (1999, p. 305 - 306)

Nesse sentido, pode-se afirmar que o papel da memória é fundamental para a compreensão do passado. Através dela, os indivíduos estabelecem conexões com outras gerações e com as raízes que caracterizam a sociedade humana.

Como se vê, os PCNEM estabelecem articulações entre a micro e a macro-história, investigando as particularidades dos acontecimentos e as generalizações para que ocorra a compreensão dos estudos contemporâneos. Além disso, propõem a integração da História com as demais disciplinas que compõem as ciências humanas, redimensionando aspectos da vida em sociedade e sedimentando o papel dos indivíduos nas transformações do processo histórico. Nessa vertente, a aproximação entre Literatura e História proporciona o entendimento de formas de representação do mundo e do homem, que passam a ser analisadas como integrantes da própria realidade social, possibilitando uma redefinição da história cultural.

2. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

O presente estudo originou-se de observações referentes ao conteúdo de alguns livros didáticos de História aprovados pelo Ministério da Educação e Cultura e indicados para serem adotados no Ensino Médio. O conteúdo desses manuais didáticos compreende uma História factual e cronológica, desde a origem da humanidade até a globalização, bem como os principais acontecimentos ocorridos no Brasil. Nota-se que os textos, aparentemente neutros, possuem uma visão da História tradicional, positivista, e encontram-se impregnados de conteúdos ideológicos sacralizantes.

O problema da transmissão da ideologia dominante, por meio dos textos de leitura dos manuais didáticos do Ensino Médio é grave, ao levar-se em consideração o insuficiente posicionamento crítico dos leitores, cujas idades variam em torno de 14 a 19 anos, aproximadamente. Desse modo, os textos dos livros didáticos de História apresentam uma visão do mundo de sentido único, que se coloca como verdadeiro e inquestionável.

Nessa perspectiva, será examinado de que forma a Literatura é utilizada nos livros escolares de História do Ensino Médio, verificando o nível de importância a ela atribuído, quando neles se faz presente. Destaque-se que quanto mais o aluno/leitor tiver contato com a Literatura, mais condições terá de perceber as sutilezas do texto, de transpor, para a sua realidade as situações descritas pelo autor. Lendo, o leitor desenvolverá seu senso crítico, formará opiniões próprias, formulará critérios, encontrando novos valores. Nelly Novaes Coelho (1993, p. 25) ilustra essa questão da seguinte maneira:

[...] para além do prazer/emoção estéticos, a literatura contemporânea visa alertar ou transformar a consciência crítica de seu leitor/receptor. [...] no encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida em grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendam a interdisciplinaridade dos temas transversais História e Literatura, lamentavelmente, a prática docente no Ensino Médio ainda não considera a relação entre essas duas áreas do

conhecimento humano. Como já se afirmou, alguns textos complementares, ou testes preparatórios para o vestibular, ao final de cada unidade de estudo dos manuais, contemplam apenas superficialmente a articulação entre Literatura e História, não assumindo, portanto, um caráter interdisciplinar satisfatório.

Objetiva-se, assim, analisar os textos de leitura literária contidos nos manuais adotados pelo Ensino Médio, na área de História. Além disso, propõe-se verificar como e quais fatos históricos gaúchos são abordados. A escolha dos livros deu-se em função da sua adoção em escolas da cidade de Bento Gonçalves, situada na região de imigração italiana do Rio Grande do Sul, e estão elencados a seguir:

1. PETTA, Nicolina Luiza de. História: Uma Abordagem Integrada. Volume único. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2003;
2. BARBEIRO, Heródoto. História: volume único para o Ensino Médio. De Olho no Mundo do Trabalho. São Paulo: Scipione, 2004;
3. SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. História. Série Brasil. Ensino Médio/Volume único. São Paulo: Ática, 2005;
4. FIGUEIRA, Divalte Garcia. História – Série Novo Ensino Médio. Vol. único. 2 ed. São Paulo: Ática, 2005;
5. CATELLI JUNIOR, Roberto. História: Texto e contexto. Ensino Médio, volume único. São Paulo: Scipione, 2006.

Existem algumas variações superficiais, naturalmente, entre esses livros didáticos, na maneira de tratar os temas. Essencialmente, porém, percebe-se que há uma espécie de “texto único”. Tal constatação faz supor que os manuais adotados no Rio Grande do Sul e em especial, na região da Serra, sejam os mesmos escolhidos nos outros estados brasileiros. Portanto, torna-se evidente que os livros possuem uma rede de distribuição em nível nacional.

Observa-se, de antemão, que os livros didáticos de História apresentam ao discente textos que introjetam uma realidade eleita, cultuando heróis em seus feitos de comandar e destruir povos para usufruir desígnios de grandeza ou de “sabedoria”. O manual didático torna-se, assim, um dos instrumentos de manobra de forças sociais, visando à obtenção e manutenção do poder ou o seu reforço.

As forças dominantes, aparelhadas na estrutura do Estado, passam a controlar um potencial de alternativas, inclusive a educação, atingindo, assim, a unanimidade. Além disso, pode-se dizer que o livro didático busca instaurar a ordem e se constitui numa maneira de assegurar maior controle sobre as atividades escolares.

Os manuais podem ser vistos, assim, como uma possibilidade de uniformização do ensino para toda a nação brasileira, tendo como característica a construção de uma moral nacional. Normalmente, os livros didáticos de História do Ensino Médio contemplam uma História carregada de ideologia canônica e positivista, a qual relata fatos e eventos ocorridos no Brasil e no mundo de forma apenas factual e cronológica.

Nos cinco volumes analisados, a História do Brasil narrada contempla os mesmos fatos e ações, desde o descobrimento até os dias atuais. Todos eles conferem destaque a alguns indivíduos que fizeram a História do Brasil, através de atos patrióticos. A leitura de Seriacopi (2005, p. 188-190) confirma esse aspecto:

Martim Afonso de Souza partiu de Lisboa no dia 3 de dezembro de 1530, no comando de uma frota composta por cinco embarcações e mais de quatrocentas pessoas. Entre suas missões no Novo Mundo estavam: capturar embarcações estrangeiras envolvidas no tráfico de pau-brasil; estabelecer feitorias; e criar núcleos de povoamento. No cumprimento dessa determinação, em 22 de janeiro de 1532 fundou a vila de São Vicente, no litoral sul do atual estado de São Paulo. [...] Donatário da capitania de Pernambuco, Duarte Coelho fundou as vilas de Igarapé (c. 1535) e Olinda (1537) e procurou fixar os colonos à terra, promovendo o casamento desses colonos com mulheres índias. Além de incentivar a criação de gado e o cultivo de algodão, estimulou o plantio da cana-de-açúcar, lançando, assim, as bases da economia açucareira nordestina: em 1550, já funcionavam em Pernambuco cinco engenhos de açúcar. [...] Em 1546, Brás Cubas fundou a poucos quilômetros de São Vicente a segunda vila da capitania – Santos -, onde ergueu a Casa de Misericórdia do Brasil para tratar dos doentes.

Observemos outro trecho de nossa história, retirado do livro *História: volume único para o Ensino Médio - De Olho no Mundo do Trabalho*, organizado por Barbeiro (2004, p. 215):

Tomé de Souza permaneceu no Brasil de 1543 a 1553 e preocupou-se em combater os índios Tupinambás que atacavam os colonos. Organizou a defesa da costa, dando impulso a essa nova fase da administração lusitana.

Difusores de uma ideologia dominante, os textos didáticos conferem a certos indivíduos uma aura heróica. Em nenhum instante eles demonstram medo ou agem com covardia. Sua função é a de impedir que o inimigo invada o solo da pátria ou atrapalhe o bom andamento do desenvolvimento da comunidade brasileira.

Normalmente, os manuais não oferecem uma forma de tratamento questionador, mas trazem nas figuras e textos a imagem de um espaço ficcional onde tudo se ajusta oportunamente, todos se entendem e são felizes. Na sua maioria, não apresentam a possibilidade de indagar determinadas relações de dependência como fruto de dominação, deixando de mostrar ao aluno que ele é sujeito do seu espaço e agente de ações sociais para a

formação da cidadania. Além disso, é possível perceber que os livros didáticos expõem, na sua totalidade, uma história contada no singular, isto é, a história do mundo ocidental. As diferentes culturas que formaram a sociedade brasileira, como judeus, japoneses, africanos, italianos, alemães, árabes, ciganos, chineses, poloneses, entre outros, são raramente lembradas ou apenas mencionadas como raças subalternas e mal providas do necessário.

A partir dos manuais didáticos de História elencados, far-se-á uma análise de alguns fatos históricos do Rio Grande do Sul, com o objetivo de verificar como esses temas são contemplados nos livros didáticos e qual é o nível de difusão e de conhecimento que transmitem ao aluno. Em outras palavras, pergunta-se: o aluno/leitor consegue perceber-se como agente de um passado que ajudou a construir e que lhe pertence? Ademais, tendo em vista aspectos da cultura regional, é propósito identificar estereótipos e distorções no tratamento dado à cultura de imigração italiana que também contribuiu para a formação histórica da sociedade brasileira. Outro aspecto contemplado, como já se afirmou, refere-se ao *status* da Literatura no livro didático de História.

Os tópicos examinados são os seguintes:

- Fatos/eventos ocorridos no Rio Grande do Sul;
- Situação dos imigrantes italianos no Brasil;
- *Status* da Literatura no livro didático de História.

2.1 OS FATOS HISTÓRICOS DO RIO GRANDE DO SUL NOS LIVROS DIDÁTICOS

Percebe-se, nos manuais didáticos analisados, uma tendência em destacar fatos históricos de apenas algumas regiões do Brasil, do que se infere que a formação histórica de nosso país deve-se, fundamentalmente, às regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, fazendo-as merecedoras da posição que ocupam até hoje. Poucos são os conteúdos que contemplam os eventos ocorridos no Rio Grande do Sul. Eles projetam os fatos aqui ocorridos de forma sucinta e de menor importância em relação à grandiosidade do que ocorreu em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais ou Bahia.

Sob essa ótica, Oliven (1992, p.47) explica que

o Rio Grande do Sul é geralmente considerado como ocupando uma posição singular em relação ao Brasil. Isso se deveria às suas características geográficas, à sua posição estratégica, à forma de seu povoamento, à sua economia e ao modo pelo qual se insere na história nacional. Apesar do estado ter uma grande diferenciação interna (do ponto de vista geográfico, étnico, econômico e de sua colonização), ele é freqüentemente contraposto como um todo ao resto do país, com o qual manteria

uma relação especial, a ponto de ser às vezes chamado jocosamente por outros brasileiros de “esse país vizinho e irmão do Sul”.

Assim, no livro 1, *História: uma abordagem integrada*, a menção ao Rio Grande do Sul se faz através da Revolução Farroupilha, a qual integra algumas das rebeliões sociais do Período Regencial. Veja-se um trecho do texto, onde a autora explica essa rebelião (2003, p. 169):

A Revolução Farroupilha, ou Guerra dos Farrapos, foi o mais extenso dos movimentos de contestação ao governo central. No Rio Grande do Sul formou-se uma elite econômica e política ligada à pecuária; esses estancieiros eram favoráveis ao federalismo e reclamavam da pouca atenção que os políticos do Rio de Janeiro davam às suas necessidades. Queriam, por exemplo, proteção ao charque produzido no Rio Grande do Sul, que sofria concorrência desleal do produto argentino: o charque argentino pagava menos impostos nas demais províncias brasileiras do que o charque gaúcho. Em 1835, os gaúchos iniciaram um levante; segundo eles, era um movimento federalista, não separatista. Em 1836, porém, o líder farroupilha, Antônio de Sousa Neto, proclamou a República Piratini (ou República Rio-Grandense), que se declarou separada do Brasil.

Pode-se verificar, inicialmente, que o enfoque dado à Revolução Farroupilha é muito breve. Além disso, é considerado um movimento de oposição ao governo federal, o que, pelo fato de sugerir uma separação entre o estado gaúcho e os demais estados brasileiros, é visto com certo menosprezo pela autora.

Após a explanação em relação às lutas sociais do Período Regencial do Brasil, atividades e exercícios complementares para assinalar encerram o capítulo, contemplando, assim, apenas questões abordadas em vestibulares nacionais.

No livro 2, *História: volume único para o Ensino Médio - De olho no mundo do trabalho*, a referência ao estado riograndense ocorre em três momentos: apresentando (em apenas um parágrafo) a pecuária gaúcha como parte da economia brasileira no século XVIII; relatando a Guerra dos Farrapos; e fazendo uma breve referência à chegada de imigrantes europeus em São Leopoldo, no século XIX, e, mais adiante, no século XX, como trabalhadores assalariados que substituiriam a escravidão. Examine-se o trecho correspondente à pecuária. Barbeiro (2004, p. 252) afirma:

Pela proximidade com o Rio da Prata, o Rio Grande do Sul era uma área estratégica e foi palco de conflitos entre os portugueses e espanhóis. Os lusos consolidaram seu domínio construindo fortes e promovendo a imigração de açorianos. O gado havia sido introduzido pelos jesuítas nas missões. Mais tarde, no século XVIII, foram fundadas as primeiras estâncias de criação de bovinos e asininos (burros e jumentos), favorecida pela qualidade das pastagens. A produção do charque, uma carne seca e salgada, mais durável e fácil de transportar, abasteceu as áreas de mineração, as fazendas agrícolas e os centros urbanos. Paulistas desciam até o Sul

para adquirir gado, que era tocado até Sorocaba, onde havia uma importante feira. Dali era levado para as áreas de mineração.

No livro 3, *História*. Série Brasil. Ensino Médio - volume único, o enfoque dado à História do Rio Grande do Sul é também pela Guerra dos Farrapos, tida como uma Revolta Regencial. A autora faz apenas uma breve referência à imigração europeia no capítulo “o fim da escravidão”. Em relação à Guerra dos Farrapos, destacamos um pequeno trecho que exalta um herói nacional (2005, p. 319):

Em novembro de 1842, Dom Pedro II nomeou o marechal-de-campo Luís Alves de Lima e Silva para a presidência da província e para o comando das tropas imperiais no Rio Grande do Sul. Lima e Silva, que ficaria conhecido como *Duque de Caxias*, se notabilizara pela repressão à Balaiada, no Maranhão. Agora, tinha por missão debelar a Revolução Farroupilha. Para isso, utilizou-se tanto das armas quanto de negociações políticas. Em 1845 conseguiu chegar a um acordo com os rebeldes e pôr fim ao conflito.

Como se vê, os heróis nacionais e seus feitos grandiosos são mencionados nos manuais didáticos em tom de glorificação. Porém, nunca são lembradas as pessoas que participaram da Revolução em si, ou seja, os indivíduos que estiveram no *front* da batalha e que, não raro, morreram pela causa. Ou das mulheres e crianças que esperavam pelo retorno do patriarca e aprenderam a administrar a vida e o medo da guerra, com a frieza e o estoicismo que lhes foi imposto pela situação.

Além disso, o verdadeiro objetivo da Revolução Farroupilha é visto de modo depreciativo pelos livros escolares. Como se sabe, a ocupação do Rio Grande do Sul se deu a ferro e fogo, sendo que, por estar situado numa posição limítrofe e possuir um caráter de fronteira, ele é quase que identificado como pertencente aos países platinos. Mas nenhum texto didático expõe as dificuldades do Rio Grande do Sul, devido a inúmeros conflitos bélicos, em pertencer ao Império brasileiro e não ao governo espanhol.

Analisemos agora um trecho do livro 4, *História* – Série Novo Ensino Médio, o qual se refere também à Guerra dos Farrapos. Figueira (2005, p. 267) explica que

ocorrida no extremo sul do país, a Guerra dos Farrapos, também chamada de *Revolução Farroupilha*, foi uma das mais importantes revoltas do período pelo fato de os rebeldes terem constituído e conservado por dez anos um Estado republicano. As condições para que isso acontecesse eram favoráveis: nessa região, o espírito republicano já estava consolidado entre amplos setores das elites e da população, devido à proximidade das repúblicas do Prata (Uruguai, Paraguai e Argentina). Ao mesmo tempo, o preparo militar dos gaúchos, habituados às lutas nas fronteiras desde o período colonial, garantiu a sustentação do conflito durante anos.

É possível perceber que a autora considera os membros da Revolução Farroupilha “rebeldes” e possuidores de bom preparo militar, pois estariam habituados às lutas fronteiriças. Em nenhum momento reporta-se aos gaúchos como povo brasileiro, batalhadores de sua própria causa ou insatisfeitos com os desmandos do governo central.

Além disso, as representações em torno do Rio Grande do Sul parecem incorporadas a um imaginário que faz pensar que o habitante sul-riograndense possui, até hoje, um tipo social único e totalmente distinto dos demais tipos sociais e étnicos brasileiros: é um gaúcho rude, cavaleiro e peão de estância. Qualidades como valentia, sagacidade, virilidade parecem ser permanentemente exigidas dos gaúchos, conduzindo-os à imagem mítica de monarca das coxilhas. Sob essa ótica, Oliven (1992, p. 50) afirma:

Na construção social da identidade do gaúcho brasileiro há uma referência constante a elementos que evocam um passado glorioso no qual se forjou sua figura, cuja existência seria marcada pela vida em vastos campos, a presença do cavalo, a fronteira cisplatina, a virilidade e a bravura do homem ao enfrentar o inimigo ou as forças da natureza, a lealdade, a honra etc.

A Província do Rio Grande do Sul, localizada nas latitudes mais meridionais do Brasil e com um processo de formação histórica também diferente das demais províncias brasileiras, teve propensão a uma sociedade com uma cultura diferenciada. Região fronteiriça, de fisionomia geográfica excêntrica, zona de transição entre os territórios brasileiro, uruguaio e argentino, foram aspectos que definiram seu isolamento inicial. As forças políticas e culturais, bem como o meio, caracterizaram a identidade dos grupos sociais do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, Pozenato (1974, p. 23) observa que

talvez em nenhuma região do Brasil a tradição local tenha adquirido forma tão própria. Isso devido não apenas às tarefas específicas, que exigiam um modo de viver particularmente áspero e primitivo, mas, em especial, às condições em que eram realizadas. Como observa Guilhermino César, o isolamento da província não foi apenas geográfico e político: foi sobretudo cultural, especialmente em seus inícios. Os contatos com outras culturas eram mínimos. A ausência de escolas, a falta de conhecimento da cultura clássica, a pouca presença da Igreja, a escassa convivência com o processo cultural brasileiro, fizeram com que a tradição cultural gaúcha se fizesse e se fixasse a partir da ação imediata do povo. [...] O conflito do isolamento e dessa vontade de integração explicam a Guerra dos Farrapos que, por sua longa duração e pelo envolvimento popular que significou, deixaria profundas marcas na cultura rio-grandense.

No Rio Grande do Sul, temos dois tipos sociais iniciais: o rio-grandense, que compreendia o grande proprietário rural, e o gaudério, que se caracterizava pelo tipo bárbaro, tropeiro, nômade. A fusão desses dois tipos se transforma no gaúcho do século XX, ou seja, no gaúcho como termo gentílico que atualmente se conhece. Além disso, o tipo gaúcho atual é

composto por várias etnias e influências lingüísticas: açorianos, lusos, alemães, italianos, poloneses, japoneses, judeus, chineses, africanos e indígenas que aqui se estabeleceram, preservaram e impuseram sua própria cultura. Desse modo, as práticas culturais de cada etnia deram origem à chamada identidade cultural gaúcha.

No livro 5, *História: texto e contexto*, o autor não faz nenhuma referência específica a eventos ocorridos no Rio Grande do Sul. Diante disso, permanece a seguinte pergunta: como interpretar essa ausência, se os PCNs ressaltam a importância de se trabalhar com os escolares atividades que contemplem a relação do indivíduo com o lugar onde reside, possibilitando-lhe uma reflexão crítica das culturas e histórias do seu contexto social? Além disso, os PCNEM também salientam a importância de a História sustentar uma conexão permanente com a memória, estimulando nas novas gerações a curiosidade da vinculação entre presente e passado, contribuindo para a conservação e transformação das identidades individuais e coletivas. O motivo dessa ausência é evidente: a maioria dos manuais didáticos não considera a História do Rio Grande do Sul como um conjunto de conhecimentos relativos ao passado que referenciam e pertencem à História do Brasil.

Por não ver sua história regional contemplada em alguns livros didáticos, o estudante sul-riograndense deve conceber uma noção de Pátria padronizada, a partir do enfoque que o livro didático impõe, como sendo a única e verdadeira história possível ao Brasil. Desse modo, todos os brasileiros devem dar as mãos, extravasando um sentimento exclusivo de pertencimento à nação brasileira.

Como já foi anteriormente mencionado, os fatos merecedores de destaque são aqueles ocorridos na parte central do país e que suscitam o heroísmo de algumas figuras nacionais. Ao leitor do livro didático cabe sentir-se tomado pelos sentimentos de glória e expressar seu orgulho e amor à pátria. Tanto o grupo de estudantes como o próprio corpo docente recebem os temas selecionados como prontos, acabados, inquestionáveis, lógicos e racionais.

2.2 A SITUAÇÃO DOS IMIGRANTES ITALIANOS NO BRASIL NOS LIVROS DIDÁTICOS

No século XIX, com a necessidade de povoar as terras do Rio Grande do Sul, é incentivada pelo império a imigração de colonos europeus. Assim, chegam levas de imigrantes açorianos, alemães, italianos, entre outros, que se instalam gradativamente nesse território e passam a construir seu espaço social, político, religioso, econômico, em suma,

cultural. Os açorianos instalaram-se mais perto da costa, os alemães ocupam os espaços de planície, e os italianos dirigem-se ao Planalto e à Serra, em terras mais íngremes.

Em 1824, os imigrantes alemães estabelecem-se nas terras gaúchas como pequenos proprietários de terras. Cultivam variados produtos, e algumas colônias têm êxito ao escoarem a produção de excedentes aos centros urbanos mais próximos. Pesavento (1984, p. 47) afirma que, “dos anos 70 em diante, a agricultura colonial alemã já atingia uma fase de poder exportar para o centro do país, abastecendo o mercado interno gerado pelo café.”

Nos séculos XIX e XX, a produção de café atingia seu auge no Brasil. Por ser o produto mais exportado, a elite cafeeira determinava algumas regras, entre elas a vinda de correntes imigratórias. Os imigrantes europeus, principalmente italianos, chegados ao país tinham interesse em adquirir suas próprias terras, porém muitos acabavam sendo encaminhados ao trabalho nas fazendas de café. Nesse sentido, Pesavento (1984, p. 46) elucida:

Do ponto de vista das nações que receberam os fluxos migratórios, como o Brasil, a entrada dos imigrantes possibilitou que, internamente, se desse o processo de transição de mão-de-obra escrava para a mão-de-obra livre. Em especial, São Paulo, com a sua frente pioneira no oeste, revelou-se a área por excelência para a atração de mão-de-obra européia.

No que se refere aos manuais didáticos, no livro 1, a autora explica, em linhas gerais, que, ao longo do século XIX, o governo brasileiro buscou no imigrante europeu, primeiramente, a necessidade de branquear a sociedade brasileira e de fortalecer o povoamento da região Sul. Num segundo momento, os imigrantes (predominantemente suíços e alemães) foram incentivados a estabelecerem-se no Brasil em substituição à mão-de-obra escrava. Através do sistema de parceria, os colonos entravam com a mão-de-obra nas lavouras, e o fazendeiro, com as terras e o capital necessário. Porém, como a divisão de lucros com a venda do café gerava insatisfação entre os colonos, que sempre recebiam um ganho real muito abaixo do esperado e trabalhavam muito, o sistema de parceria fracassou em 1870. Conforme Petta (2003, p. 187),

o estímulo à imigração intensificou-se nas duas últimas décadas do século XIX. A contratação da mão-de-obra européia era, em geral, feita da seguinte forma: um agente do governo brasileiro ou um representante dos fazendeiros ia para a Europa oferecer terra e trabalho para as famílias que quisessem emigrar para o Brasil; a crise de emprego, especialmente na Itália, fez com que muitas famílias decidissem se arriscar na aventura de cruzar o oceano em direção a uma terra desconhecida.

É interessante considerar, primeiramente, o contexto histórico no qual ocorreu a imigração italiana para a América. A unificação da Itália ocorreu em 1870, e a população passava por grandes necessidades de sobrevivência. As guerras mundiais fragilizaram a economia do país, de modo que períodos de fome e doenças eram constantes e a miserabilidade atingia todos os estratos sociais, tanto do meio urbano quanto do rural. Desse modo, havia um grande interesse dos governos europeus em enviar um abundante contingente de imigrantes ao Brasil que, de uma forma ou de outra, ameaçavam a estabilidade interna das nações. Nessa perspectiva, Pesavento (1984, p.45) explica:

A vinda de imigrantes estrangeiros para o Brasil no século XIX é um movimento que se insere no processo mais amplo da expansão do capitalismo a nível mundial. No plano europeu, o desenvolvimento do capitalismo em países como a Alemanha e a Itália foi capaz de gerar um excedente populacional sem terra e sem trabalho, que se converteu num foco de tensão social intenso. A acumulação de capital, a concentração da propriedade do solo e a emergência da indústria tiveram como contrapartida a expulsão do camponês da terra e a desarticulação do trabalho artesanal. Entretanto, o estágio de desenvolvimento industrial (etapa manufatureira) não se revelava capaz de absorver esta mão-de-obra excedente.

O texto didático segue relatando a vinda dos imigrantes italianos, descrevendo o sistema de colonato instituído nas fazendas cafeeiras de São Paulo, bem como as péssimas condições de trabalho e de vida pelas quais os imigrantes italianos passaram. Mas, em momento algum, o referido texto registra a entrada ou o estabelecimento de italianos no Rio Grande do Sul.

No livro 2, o autor explica que os fazendeiros de São Paulo providenciaram a vinda de colonos portugueses, alemães e italianos para trabalharem no sistema de parceira. Segundo Barbeiro (2004, p. 355), “com imensos espaços aráveis improdutivos e necessidade de mão-de-obra para a lavoura, sobretudo a do café, criou-se a necessidade de incentivar a imigração para o Brasil.” Assim, o “colono-parceiro” estabeleceu-se no Brasil e substituiu a mão-de-obra escrava, dando início ao processo de mão-de-obra livre. Com o fracasso do sistema de parceria, o governo brasileiro subsidiou a imigração europeia na segunda metade do século XIX e incentivou os imigrantes a habitarem, além de São Paulo, outras regiões do Brasil:

A Alemanha e a Itália foram as principais nações a enviar seus cidadãos como trabalhadores para o Brasil e outros países da América (especialmente Estados Unidos e Argentina). O governo brasileiro passou a responsabilizar-se pelos custos das viagens em navios, pelos contratos e pelas relações entre trabalhadores e patrões. Os imigrantes assinavam um contrato de trabalho que valia por dois ou cinco anos, recebendo um salário mensal fixo e uma porcentagem relativa à quantidade de café por eles colhida. São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina foram as províncias que mais receberam imigrantes estrangeiros, a partir de 1870 até as primeiras décadas do século XX. (2004, p. 356)

Como se percebe, o relevo dado à imigração italiana no Rio Grande do Sul é simplesmente insignificante. E nem mesmo há traços do perfil socio-cultural do imigrante italiano, que acreditou na propaganda da imigração e dos agentes que prometiam riqueza e felicidade. No romance *A Cocanha*, José Clemente Pozenato recria a organização das autoridades governamentais em estimular a imigração italiana, bem como o sonho dos imigrantes em encontrarem riquezas e abundância na nova terra. Verifique-se, por exemplo, a representação do paraíso terrestre, idealizado por Aurélio Gardone, personagem da referida obra (2000, p. 16):

[...] fechou os olhos e rosa encostou-se em seu ombro. Por ela é que estava tendo coragem de ir para a América. Queria fazer dela uma signora, se Deus o ajudasse, com anéis nos dedos e camisa de rendas. Todos falavam que a América era o país da cocanha. Ele não era bobo de acreditar em salame pendurado nas árvores, em pedras feitas de queijo, em fontes de vinho moscatel. Mas ao menos teria a sua terra e toda a colheita seria dele, sem ter que repartir com o patrão. Quando fosse velho, poderia ter mais do que uma tabaqueira vazia para deixar para os filhos.

Destaque-se que os italianos aqui chegados passaram por muitas dificuldades. A tristeza por deixar sua pátria, seus familiares, suas raízes, culminou com a revolta e o desânimo em encontrar uma América contrária à que foi divulgada na Itália. Porém, os imigrantes obtiveram êxito na superação dos infortúnios e passaram a integrar uma nova sociedade.

Vários foram os fatores que contribuíram para a formação e o desenvolvimento da região de colonização italiana do Rio Grande do Sul, entre eles a construção de uma nova identidade cultural. O imigrante italiano empenhou-se em organizar uma sociedade representada pela conquista de uma independência econômica que não poderia possuir na Itália. Sob essa ótica, Giron (2004, p. 49) afirma que “para os agricultores pobres, a posse da terra representa ascensão social, mas mais do que tudo, representa liberdade: liberdade de plantar e colher, liberdade de saciar a fome milenar que os aflige.” Os imigrantes desejavam esquecer a miséria da qual provinham e isso serviu de estímulo para que construíssem uma nova vida na América.

Vejamos agora o que o livro 3 relata sobre a imigração italiana. Seriacopi (2005, p. 360) informa em um quadro explicativo:

Influenciadas pela publicidade, muitas pessoas oriundas principalmente da Itália, da Espanha, de Portugal e da Alemanha começaram a se transferir para o Brasil. A própria viagem, porém, já se encarregava de revelar que a realidade era bem diferente da apresentada pela propaganda. Com um mês de duração, era realizada muitas vezes em navios de carga, sem condições adequadas para o transporte de

passageiros. [...] Se a imigração em São Paulo teve por objetivo fornecer mão-de-obra para os cafezais, no Sul ela foi bem diferente. Ali, o governo organizou a vinda de estrangeiros e seu assentamento na região com base na pequena propriedade agrícola. No Rio Grande do Sul foi particularmente significativa a presença de italianos e alemães em colônias como as de Caxias do Sul e Novo Hamburgo.

A propaganda da América era muito atrativa e imaginar-se na condição de senhor tornou-se devaneio costumeiro entre os italianos. Na obra *A Cocanha*, Pozenato (2000, p. 17) recria ficcionalmente o anúncio sobre o Brasil:

Estava casado há poucos dias quando Cósimo apareceu uma noite, depois da janta, com a proposta de ir para a América. Mostrou um folheto da La Veloce, em cores que pareciam pintura de igreja. Ali prometiam viagem rápida, em vapor moderno, e tratamento de primeira para os passageiros. Olhando as mulheres de ricos vestidos, os chapéus de feltro dos cavalheiros, o navio vermelho e branco, a viagem ficava parecendo uma festa de senhores. Outro folheto garantia ser o Brasil o verdadeiro país da cocanha, onde quem menos trabalha mais ganha. Terras quase de graça, para quem quisesse ser dono de terras.

Todavia, ocorre, com a chegada ao Brasil, a frustração do sonho de um futuro próspero. Quando os imigrantes pisam em solo gaúcho, percebem que as promessas do governo brasileiro eram, em grande medida, enganosas. O encanto pelo Brasil esmorece. Porém, os imigrantes dão início à formação de sua identidade como trabalhadores braçais incansáveis.

Nesse sentido, o romance *A Cocanha* busca identificar o conjunto das vozes sociais dos colonos italianos representando várias visões de mundo, seus valores, ideais e conflitos vividos na região de imigração italiana, na Serra Gaúcha. Ele representa, ficcionalmente, o italiano ora como fortaleza, onde a palavra de ordem é o trabalho, ora como indivíduos que sucumbem diante das adversidades. Sob essa ótica, Frosi (2006, p. 102) afirma com propriedade que “o ítalo-brasileiro sofre um forte impulso interior para o trabalho e o executa ao máximo possível, como uma edificação contínua, como o cumprimento de um rito, profundo e duradouro que assimilou no seio da família e que deve ser repetido ininterruptamente para a garantia de uma vida sem miséria e sem fome.”

No livro 4, é breve a referência à imigração no Brasil. O texto relata somente os fatos ocorridos em São Paulo e nem mesmo cita a vinda dos imigrantes italianos para a região Sul do país. Figueira (2005, p. 304) afirma, assim, que

[...] a imigração solucionou o problema da falta de mão-de-obra nas lavouras de café. Em geral, o destino dos imigrantes eram as fazendas de café. Mas muitos deles deixavam o meio rural e se estabeleciam nas cidades, onde engrossavam a mão-de-obra industrial. Alguns já chegavam ao país com o firme propósito de trabalhar nas fábricas, como operários e técnicos. A imigração provocou profundas mudanças em

nosso país. Além de trabalhadores assalariados, vieram também pessoas que já dispunham de algum capital, montaram aqui seus negócios e se tornaram prósperos industriais. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Francisco Matarazzo, Rodolfo Crespi e Nicolau Scarpa, três imigrantes italianos que construíram verdadeiros impérios industriais em São Paulo. Entre outras conseqüências, a imigração provocou o aumento do número de trabalhadores nas indústrias e a expansão do mercado consumidor. Afinal, apesar de ganharem baixos salários, esses operários, ao contrário da época da escravidão, tinham algum poder de compra.

De acordo esse fragmento, podemos considerar os imigrantes italianos bastante afortunados. Além de suprir a falta de mão-de-obra nas lavouras de café, conquistaram empregos em indústrias paulistas. O autor deixa claro que as dificuldades foram mínimas, pois ainda “tinham algum poder de compra”. O sentido desse texto é de que o trabalho pode ser considerado como uma das maiores virtudes do homem, já que é um esforço recompensado com dinheiro. Além disso, explica ao leitor que nem todo homem alcança êxito em seus empreendimentos, mas os indivíduos que o fazem merecem destaque e respeito da sociedade, além de gerar conformismo com a situação vantajosa de alguns.

O texto didático não revela a relação conflituosa entre patrões e empregados, nem procura explicar as injustiças e explorações que muitos imigrantes sofreram, em comparação com os poucos que rapidamente obtiveram sucesso. O importante é que todos, ricos ou pobres, trabalharam e assim conquistaram uma vida mais digna. Além disso, o texto sequer comenta a participação dos imigrantes italianos no desenvolvimento social e econômico do Rio Grande do Sul. Sendo de data recente, o livro deveria, no mínimo, trazer algumas informações referentes ao Sul do país, do mesmo modo que assinalou os fatos ocorridos no centro do Brasil, como o percentual de entrada de imigrantes, as principais cidades de colonização italiana, a economia, a sociedade, o desenvolvimento industrial e agrícola.

No livro 5, o autor apresenta um panorama geral da imigração italiana ocorrida em São Paulo. Catelli Junior (2006, p. 436) explica que

São Paulo, motor da economia nacional, procurou soluções provinciais a fim de poder realizar a imigração por meio de seus cofres. Nesse sentido, foi criada, em 1886, a Sociedade Promotora da Imigração, instituição privada apoiada pelo governo provincial para administrar uma agência não-lucrativa destinada a recrutar, transportar e distribuir trabalhadores europeus. Essa instituição foi substituída pelo governo estadual em 1895 que, graças à promulgação da Constituição republicana, em 1891, de orientação federalista, adquiriu autonomia para financiar diretamente a imigração. Agenciados em seus países de origem, esses trabalhadores, ao chegarem ao Brasil, eram encaminhados à Hospedaria de Imigrantes na cidade de São Paulo. Sob a vigilância policial, permaneciam no prédio até assinar um contrato para trabalhar em alguma fazenda de café. [...] entre 1886 e 1934, entraram cerca de quatro milhões de imigrantes no Brasil. [...] Os italianos representavam 40% do total.

A cidade de São Paulo, devido a sua frente pioneira nas lavouras de café e por converter-se no grande propulsor da economia brasileira, tornou-se fundamental para a atração de mão-de-obra estrangeira. Gradualmente, o capitalismo impunha suas regras no mundo inteiro e uma delas era acabar com a escravidão, porque essa não formava um mercado consumidor.

Pesavento (1997, p. 46), por seu turno, elucida:

Já com referência à vinda dos italianos, o interesse do centro, ao que parece, se prenderia primordialmente a dois fatores básicos: promover o abastecimento do mercado interno brasileiro gerado pelo complexo cafeeiro e formar no sul núcleos coloniais imigrantes bem sucedidos que pudessem servir como foco de atração à imigração estrangeira para o país.

A imigração representou um interessante empreendimento para o governo brasileiro, em vista de o Brasil poder tornar-se um país independente, através da abolição da escravatura e da substituição da monocultura açucareira pela nova estrutura econômica cafeeira. Assim, instituiu-se o sistema de parceria, no qual o imigrante foi extremamente lesado na divisão dos lucros. Acerva disso, De Boni e Costa (1982, 29-30) afirmam que

além de contrair uma dívida, da qual dificilmente se livraria pelo resto da vida, o imigrante era colocado a trabalhar ao lado de escravos e acabava recebendo um tratamento idêntico ao do negro cativo. [...] A reação européia não se fez esperar: as queixas dos colonos chegaram até sua pátria e de lá partia a acusação de que o Brasil praticava um tipo de *escravidão camuflada*.

Celso Furtado (1967, p.134) também se posiciona criticamente frente à indústria da imigração:

É fácil compreender que esse sistema degeneraria rapidamente numa forma de servidão temporária, servidão essa que nem sequer tinha limite de tempo fixado, como ocorria nas colônias inglesas. Com efeito, o custo real da imigração corria totalmente por conta do imigrante, que era a parte financeiramente mais fraca. O estado financiava a operação, o colono hipotecava o seu futuro e o de sua família, e o fazendeiro ficava com todas as vantagens. É fácil perceber até onde poderiam chegar os abusos de um sistema desse tipo nas condições de isolamento em que viviam os colonos, sendo o fazendeiro praticamente a única fonte do poder político.

Na verdade, a grande maioria dos italianos, confrangidos pela necessidade e iludidos por promessas não cumpridas, submetiam-se a contratos insensatos e a árduas condições de trabalho, pois eram sinônimo de “gente vendida”, de braços para o trabalho e vítimas de discriminação. Ao imigrante cabia trabalhar e obedecer, ou retornar à Itália.

Além de favorecer a indústria cafeeira brasileira e substituir a mão-de-obra escrava, havia interesse do Império Brasileiro em branquear a população e em ocupar a região Nordeste do Rio Grande do Sul. Sob essa ótica, Conforto (2006) esclarece:

A região nordeste do RS, também conhecida como Campo dos Bugres, era o corredor por onde passavam os tropeiros. Era uma região que não interessava ao Império, mas tinha de ser povoada, pois era uma faixa de terra muito extensa. Dessa forma, o governo soluciona o problema da mão-de-obra escrava e da cafeicultura: traz a mão-de-obra italiana para trabalhar no café e para ocupar a parte de cima da Serra do Rio Grande do Sul.

Os italianos chegaram ao Rio Grande do Sul a partir de 1875 e, comparados aos alemães, tiveram que comprar sua própria terra, ocuparam locais de solo difícil, e seus lotes eram menores. Com relação a esse aspecto, Kuhn (2004, p.97) argumenta:

Isolados no meio da mata virgem, os colonos italianos começaram praticamente do zero, desde a derrubada do mato até a abertura dos primeiros caminhos. Um dos primeiros cultivos, além do milho e do trigo, foi a videira, visando a produção do vinho. [...] A venda do vinho forneceu os primeiros capitais a serem investidos nas pequenas oficinas, que mais tarde se tornaram indústrias.

O imigrante italiano que chega ao Rio Grande do Sul, especialmente à terra do Planalto, enfrenta dificuldades e anseia por fazer-se dono da terra em que trabalha. A união dos grupos de italianos acontece devido à necessidade de sobrevivência, ou seja, precisavam unir-se para juntos enfrentarem o desconhecido e a ruptura com as origens. Nesse sentido, o trabalho conjunto colabora para que os italianos se solidifiquem enquanto grupo social. Além disso, ao se depararem com o rio-grandense, espantam-se com sua vestimenta, seus modos e hábitos. Nessa perspectiva, Pozenato (1974, p. 24) afirma:

Quando chegaram os colonos alemães e italianos, em 1824 e 1875, respectivamente, a tradição local possuía suficiente unidade para se impor como padrão principal de cultura. Depois de um marginalismo inicial, em que as duas colônias permaneceram com sua vida própria, inclusive a língua de origem, o processo de integração começa a dar-se pela assimilação, por parte dos imigrantes, dos valores culturais dos primeiros povoadores do território. De um modo geral, salvas as peculiaridades facilmente observáveis, é a cultura do gaúcho que vai servir de elemento aglutinador dos novos habitantes.

Nota-se que é a partir das relações pessoais, culturais, sociais e políticas que surge a sociedade ítalo-brasileira. Ela forma-se com base no conflito e na colaboração mútua dos indivíduos que a compõem, defendem interesses, interagem entre si e desempenham funções específicas dentro da comunidade. Assim, em pouco mais de um século, a colonização

modificou as características do Rio Grande do Sul. De secundária, a economia colonial da regiões Norte e Nordeste do estado passou a ser determinante para a economia do Brasil.

Através dessas reflexões, foi possível esboçar, brevemente, um panorama da trajetória da imigração italiana no Brasil e no Rio Grande do Sul e analisar de que forma o tema é abordado nos livros didáticos de História do Ensino Médio. Ao levar-se em conta as práticas culturais dos povos, identificadas como hábitos, costumes, religião, língua, alimentação, no próximo tópico, será verificado como a Literatura é considerada nos manuais didáticos, tendo em vista que, além de ser uma manifestação estética e cultural, ela pode contribuir para a construção de imagens e idéias sobre a sociedade e os eventos que nela tomam lugar.

2.3 O *STATUS* DA LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

A compreensão de que a Literatura é, além de criação estética, um fenômeno social e cultural, possibilita afirmar que ela representa uma forma bastante peculiar de percepção da realidade. Devido ao fato de que a Literatura possui grande influência na formação do universo cultural e na estruturação da personalidade dos indivíduos, deve ser entendida como um dos motores da formação de novas mentalidades. A leitura literária proporciona a inserção ética e política do sujeito no universo social a partir do momento em que, possibilitando múltiplas representações do mundo, novos significados e valores sejam internalizados.

Muitas obras de Literatura propõem um resgate dos valores humanos e se configuram numa ferramenta de formação ética e intelectual, tornando o indivíduo um ser mais crítico do universo em que se encontra inserido. Nesse sentido, é possível aproximar, em certo sentido, o texto literário do texto didático, porque ambos podem resultar num meio eficaz de transmissão de saberes sobre o mundo, oferecendo ao leitor ferramentas para interpretá-lo. Em vista disso, o ensino deve levar em conta que a Literatura, comparativamente ao texto didático, constitui uma ponte entre conceitos pré-estabelecidos e o movimento para a sua modificação.

Desse modo e tendo em vista as orientações dos PCN, será analisado de que forma a Literatura é abordada nos manuais didáticos selecionados para análise e qual o *status* que os autores lhe conferem.

No livro 1, o escritor Erico Verissimo é citado a partir de um excerto da obra *Um Certo Capitão Rodrigo*. O texto aparece na última página do capítulo “Introdução ao Estudo

da História”, como um exercício complementar, e refere-se ao contexto de como a contagem do tempo é marcada na história da humanidade. Petta (2003, p.07) solicita ao estudante:

Leia o texto a seguir, que fala do cotidiano da população em um pequeno povoado gaúcho, no século XIX, para responder às questões 6 e 7.

Numa das cruzes (do cemitério) havia um nome e uma pequena inscrição:

ANA TERRA

Descansa em Paz

Não havia datas. Esse era um característico das gentes daquele lugar: ninguém sabia muito bem do tempo. Os únicos calendários que existiam no povoado era o da casa dos Amarais e do vigário, o padre Lara. Os outros moradores de Santa Fé continuavam a marcar a passagem do ano pelas fases da Lua e pelas estações. E, quando queriam lembrar-se de um fato, raros mencionavam o ano e o mês em que ele tinha se passado, mas ligavam-no a um acontecimento marcante na vida da comunidade. Diziam, por exemplo, que tal coisa tinha acontecido antes ou depois da praga dos gafanhotos, dum inverno especialmente rigoroso que fizera gelar a água das lagoas, ou então de uma peste qualquer que atacara o trigo, o gado ou as pessoas.

Veríssimo, Erico. Um certo capitão Rodrigo.

2ed. São Paulo:Globo, 1987.

6. Quais eram as formas utilizadas pela população de Santa Fé para marcar a passagem do tempo?

7. Usando as informações dessa introdução, explique por que o vigário, padre Lara, usava um calendário impresso.

Além do autor acima referido, outros romancistas são mencionados ao longo do manual, porém de forma muito superficial: Fernando Pessoa, François Rabelais e Vinícius de Moraes. Os textos são fragmentos retirados de suas obras e servem, no livro didático, como enunciados de atividades e exercícios complementares.

Ainda no livro 1, há um capítulo denominado Renascimento, onde a autora refere-se sucintamente aos artistas e obras do período, incluindo nomes da Literatura, vida e obras mais importantes, como Dante Alighieri, Giovanni Boccaccio, François Rabelais, Luís de Camões, Miguel de Cervantes e William Shakespeare. Além desses, menciona alguns pensadores do período: Erasmo de Roterdã, Nicolau Maquiavel, Thomas Morus e Michel Montaigne. A Semana de Arte Moderna de 1922 também é referida, porém de maneira breve. Após a explicação sobre o evento, a autora transcreve um poema modernista de Patrícia Galvão(2003, p. 233):

A escritora Patrícia Galvão – que ao lado de Oswald de Andrade trabalhou para manter viva a chama de rebeldia crítica que marcou a Semana de Arte Moderna de 1922 – escreveu este poema, um exemplo bem humorado da nova arte.

[...]

no meu quintal tem uma laranjeira
aquela mesma
onde brincamos na noite de Natal

no meu quintal tem um pessegueiro

com flores cor-de-rosa
 onde chupei-te a boca
 pensando que era fruta.

no galinheiro tem oito galinhas
 um pato, um ganso e um pinto.

no galinheiro fiz um arranha-céu
 com latas de gasolina.
 E fiz com paus de vassoura
 estacas para os cravos.

meu quintal é uma cidade!...

De frangos, postes luz e arranha-céu.
 E para simbolizar o seu progresso,
 desafiando triunfal,
 tem a bandeira de uma calça rendada no varal.

In: CAMPOS, Augusto de. Pagu: vida e obra. P. 60.

No livro 2, Barbeiro (2004, p. 151), num dos exercícios preparatórios para vestibulares, ao final do capítulo “O fim da baixa Idade Média”, propõe:

(UNICAMP- SP)

“Lá vai São Francisco
 Pelo caminho
 De pé descalço
 Tão pobrezinho”
 (Vinícius de Moraes, A Arca de Noé)

Durante os séculos XII e XIII, posturas como a de Francisco de Assis se opunham às práticas da Igreja Católica.
 Como se explica essa oposição e em que se baseava a proposta franciscana?

Além desse, outros fragmentos de textos de José Saramago, Chico Buarque, Cláudio Manoel da Costa e Millôr Fernandes fazem parte de um rol de exercícios de estudos para o vestibular.

No livro 3, ficcionistas como Mario Vargas Llosa são referidos. Seriacopi, no capítulo “A Milenar Cultura Chinesa”, introduz o trecho “A Rota da Seda”, do escritor mencionado. Além desse, um texto de José Saramago, que encerra a unidade “Diversidade Religiosa”, ilustra com seu texto fragmentado, o capítulo “A Colonização Espanhola na América”. Seriacopi (2005, p. 127) traz à tona a crônica de Saramago:

De algo sempre haveremos de morrer, mas já se perdeu a conta dos seres humanos mortos das piores maneiras que seres humanos foram capazes de inventar. Uma delas, a mais criminoso, a mais absurda, a que mais ofende a simples razão, é aquela que, desde o princípio dos tempos e das civilizações, tem mandado matar em nome de Deus. Já foi dito que as religiões, todas elas, sem exceção, nunca serviram para

aproximar e congregar os homens, que, pelo contrário, foram e continuaram a ser causa de sofrimento inenarráveis, de morticínios, de monstruosas violências físicas e espirituais que constituem um dos mais tenebrosos capítulos da miserável história humana. [...]

E, contudo, Deus está inocente. Inocente como algo que não existe, que não existiu nem existirá nunca. [...] Os deuses, acho eu, só existem no cérebro humano, prosperam ou definham dentro do mesmo universo que os inventou, mas o “fator Deus”, esse está presente na vida como se efetivamente fosse o dono e o senhor dela. (José Saramago. O fator Deus. Folha de São Paulo, 19 set. 2001. Caderno Especial.)

1. Em sua opinião, o que Saramago quer dizer com “[as religiões] foram e continuam a ser causa de sofrimentos inenarráveis, de morticínios, de monstruosas violências físicas”?
2. O respeito às diferenças deve incluir o respeito pelas opiniões dos ateus? Por quê?
3. Atualmente se fala muito em fundamentalismo religioso. Procure num dicionário o significado da expressão e discuta o assunto com o(a) professor (a).
4. Discuta em grupo: existe relação entre liberdade e religião?

Também nesse manual didático, Fernando Pessoa, com o poema “Mar Português”, enriquece a unidade “A Expansão Marítima Européia”. Erico Verissimo é contemplado com um fragmento de *O Tempo e o Vento*, durante a explicação da Guerra dos Farrapos, inserida na unidade “Revoltas Regenciais”. Bertolt Brecht também é lembrado com o texto “O Analfabeto Político”, fechando a unidade “Política e Participação”.

No livro 4, entre muitos filósofos e pensadores (como Hannah Arendt, Max Weber, Pierre Bourdieu, Noam Chomski, Antonio Gramsci, Karl Marx, Jacques Le Goff), são citados Chico Buarque de Holanda, com um pequeno trecho da música “Mulheres de Atenas”, no capítulo “Da época clássica ao período helenístico”, e João Bosco e Adir Blanc, com a música “Mestre-Sala dos Mares”. Essa música é contemplada no capítulo “Brasil: Exclusão e Revolta”, que relata alguns conflitos sociais vividos pelo país na virada do século XIX para o século XX. Figueira (2005, p. 311) explica que a canção, em que os compositores homenageavam João Cândido, líder da Revolta da Chibata, foi censurada na década de 1970 pelo regime militar:

Há muito tempo nas águas da Guanabara
O dragão do mar reapareceu
Na figura de um bravo marinheiro
A que a história não esqueceu
Conhecido como almirante negro
Tinha a dignidade de um mestre-sala
E ao acenar pelo mar, na alegria das regatas,
Foi saudado no porto
Pelas mocinhas francesas
Jovens polacas e por batalhões de mulatas

Rubras cascatas jorravam das costas dos negros
Entre cantos e chibatas
Inundando o coração

Do pessoal do porão
 Que a exemplo do marinheiro gritava então:
 Glória aos piratas, às mulatas, às sereias,
 Glória à farofa, à cachaça, às baleias,
 Glória a todas as lutas inglórias
 Que através da nossa História
 Não esqueçamos jamais [...]

A letra da canção encerra o capítulo, sem que nenhuma atividade questionando o seu conteúdo seja proposta aos discentes.

No livro 5, Caetano Veloso enriquece o manual didático com a letra da música “Sampa”, no capítulo “Viver nas Cidades”. No capítulo “Império, imperialismo e globalização”, na seção releitura, Frei Betto faz referência ao processo de globalização. Catelli Jr. (2006, p. 105) põe em evidência um trecho do autor:

Na China, entrei numa casa de discos e havia um pôster do Michael Jackson. Não tenho nada contra os chineses gostarem do Michael Jackson, mas gostaria de chegar a uma casa de discos em Nova York e encontrar um pôster de um chinês... Em Manaus, moças faziam cooper com meia de lã até o joelho, porque havia uma novela da Globo na qual as personagens faziam cooper com meia de lã. Existe um modelo de sociedade hegemônico, anglo-saxônico, que nos é imposto como ideal. Não temos a possibilidade de visualizar novos modelos históricos...

Outro escritor mencionado é Nelson Brissac Peixoto, com o texto “O olhar do estrangeiro”. A proposta do autor do manual didático é que os alunos reúnam-se em grupos e reflitam, a partir do texto de Peixoto, sobre a cultura globalizada atual, a qual envolve um padrão externo e universal que impõe valores sobre as outras culturas.

O jornalista e escritor Eduardo Bueno é contemplado na seção “Ponto de Vista”, do capítulo “Conquistas Espanholas e Portuguesas na América”, e trata da conquista de Ceuta, no Marrocos. Ainda sobre a colonização na América Portuguesa, Affonso Romano de Sant’anna, na seção releitura, ilustra os quinhentos anos do Brasil.

Outros autores, como João Ubaldo Ribeiro, Edgar Allan Poe, Luis Fernando Verissimo, Honoré de Balzac, Charles Baudelaire, Fiódor Dostoievski, José de Alencar, Gonçalves Dias, Euclides da Cunha, Henfil e Bertolt Brecht compõem um rol de nomes da Literatura que possuem textos ou fragmentos ao longo do manual didático. Porém, nenhum deles integra o conteúdo propriamente dito. Os excertos dos escritores formam um conjunto de leituras que, tal como nos demais livros didáticos analisados, simplesmente ilustram outros conteúdos do texto didático.

Diante disso, fica claro que os textos de Literatura possuem um *status* secundário nos manuais selecionados. Nesse sentido, é possível afirmar que a Literatura, dentro do livro

didático de História, cumpre o mesmo papel das fotografias. Seu enfoque é meramente ilustrativo, confirmando a explanação do autor e vincula-se secundariamente a um contexto histórico.

É lamentável tal constatação, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais pregam a articulação (inclusive a interdisciplinaridade) da História com outras áreas do conhecimento, de forma a contemplar o ensino como um conjunto de informações e princípios armazenados pela humanidade, fundamentais para a aprendizagem e formação do ser humano. Sob essa ótica e procurando sanar parte dessa problemática, o próximo capítulo procurará apresentar um modelo de diálogo entre a Literatura e a História nas aulas de História do Ensino Médio.

3. PROPOSTA DE ESTUDO DA LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE IDEOLOGIA, IDENTIDADE, REGIÃO E CULTURA

Como foi visto anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais prevêem que o ensino seja voltado para a interdisciplinaridade, conferindo à prática pedagógica a função de propiciar aos alunos condições para que isso ocorra. Diante disso, pode-se pressupor que o diálogo articulado entre Literatura e História deva integrar a proposta curricular da disciplina de História do Ensino Médio. Infelizmente, essa prática não ocorre na realidade, pois, como se percebeu durante a análise dos manuais didáticos de Ensino Médio, a Literatura é considerada apenas mero complemento do texto factual e histórico narrado.

Ficou claro, portanto, que os livros didáticos não seguem as orientações da legislação educacional nacional, no que se refere à promoção da interdisciplinaridade, por exemplo, entre Literatura e História no currículo do Ensino Médio. Nesse caso, a escola acaba legitimando uma imposição arbitrária de atividades desenvolvidas por professores e sugeridas pelos manuais, sem levar em conta o contexto sócio-cultural de seus alunos.

Além disso, os livros didáticos analisados conferem grande destaque ao centralismo da história nacional, como sendo a única e verdadeira visão dos eventos ocorridos, veiculando valores ideológicos de um sistema estatal que privilegia a classe dominante do país. O problema da transmissão de uma ideologia dessa natureza por meio dos textos didáticos é grave, ao levar-se em conta a postura acrítica dos leitores desses manuais, os quais possuem, em média, de 14 a 19 anos e, na grande maioria, são fortemente influenciáveis.

A respeito da ideologia, Marilena Chauí (1995, p. 113) afirma que ela “é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.” Pode-se definir, então, ideologia, de um modo em geral, como um sistema de idéias e representações que domina o espírito de um indivíduo ou de um grupo social.

Nas relações de produção de uma sociedade estratificada, as classes sociais são antagônicas, porque se opõem a partir do papel que desempenham no processo produtivo, gerando, conseqüentemente, relações de exploração e dominação. Nesse sentido, Chauí (1995, p. 113-114) propõe que a ideologia constitui

um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção.

A sociedade capitalista adota como princípio expresso que todos os homens são iguais, com os mesmos direitos e deveres. Os indivíduos que compõem a comunidade nacional são apresentados, assim, como tendo uma igual e livre participação na vida social, econômica e política, permanecendo, entretanto, sob a égide das classes dominantes que são consideradas representantes da vontade popular. É uma tentativa de modelar uma sociedade uniforme, em que não são respeitadas as particularidades e características locais e regionais, nem a riqueza da diversidade étnico-cultural. Assim, para Chauí (1995, p. 114),

a função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos como, por exemplo, a Humanidade, a Igualdade, a Nação ou o Estado.

É possível afirmar que, na medida em que a riqueza material avança, gradualmente a cultura se modifica e até se extingue, em qualquer região. Para que isso não ocorra, é necessário que a identidade regional se fortifique. Giron (2004, p. 54) afirma que “a identidade existe se houver a diferença. Assim, a identidade só tem sentido pela comparação entre grupos iguais, distinguindo-os daqueles que possuem outras características e, portanto, outra identidade”.

Sabe-se que a identidade é construída historicamente, ou seja, o sujeito não tem uma identidade fixa, devido aos fatores externos, às relações com os sistemas culturais. Os indivíduos apropriam-se e/ou constroem novas identidades a partir da diversidade cultural de um mesmo país, estado ou comunidade. Há, portanto, uma relação estreita entre cultura e identidade, a qual, conforme Hall (2001, p. 38), “permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada.”

Portanto, a História é um dos elementos de transformação da cultura e da formação da identidade de um grupo, na troca com outras culturas. Mesmo havendo trocas culturais, pode

ser mantida uma identidade, o que dependerá da interpretação que a cultura que a está absorvendo vai lhe dar.

Nesse sentido, um dos caminhos para redirecionar as discussões acerca da cultura nacional é dar enfoque às culturas regionais. Paviani (2004, p. 75) define cultura como “o conjunto dos modos de agir e fazer (produzir) dos modos de pensar e conhecer, presentes no tecido social e nas relações dos homens com a natureza.”

A função da ideologia dominante é a de veicular que as culturas nacionais constituem-se numa das principais fontes da identidade cultural. Isso não quer dizer que essas identidades estão impressas em nossos genes. Todavia, costumamos pensar nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial e não formadas e transformadas. Hall (2001, p. 49-50) explica que

a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional cultural.

Assim, ao levar em conta aspectos culturais e também regionais, é preciso considerar a importância do meio local em que os alunos estão inseridos. Diante do fenômeno da globalização, faz-se necessário pensar em identidades em escala regional, para melhor compreender o mundo.

Nesse contexto, Pierre Bourdieu afirma que a realidade é uma representação, ou seja, a língua, o sotaque, os costumes, as crenças, são objetos de representação de um determinado grupo social e que, dessa maneira, manifestam sua identidade regional. Ainda de acordo com o autor (1989, p. 113),

as lutas a respeito da identidade étnica ou regional, quer dizer, a respeito de propriedades ligadas à origem através do lugar de origem e dos sinais duradouros que lhes são correlativos, como o sotaque, são um caso particular das lutas de classificações, lutas pelo monopólio de fazer ver e de fazer crer, de dar a conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e, por este meio, de fazer e de desfazer os grupos.

Bourdieu deixa claro, em suma, que a região é determinada não pelo espaço físico, mas pela sua memória, história e tempo. Retomando tais noções, Pozenato (2001, p. 587) afirma que “uma determinada região é constituída, portanto, de acordo com o tipo, com o número e com a extensão das relações adotadas para defini-la.” Ainda sob essa ótica, o autor acredita que a idéia de região está sempre em transformação. Dessa maneira, a idéia do traçado de região delimitado fisicamente num mapa desaparece. A região geográfica é marcada pelos meios de produção, ou seja, o que marca o tipo de comportamento é a sua

produção agrícola. Além disso, determinada região adquire realidade apenas em seu sentido simbólico, na medida em que "seja construído um conjunto de relações que apontem para esse significado" (2001, p. 587).

Pozenato (2006) ainda explica a região de Caxias do Sul, por exemplo, é definida pelo tipo de relações utilizadas: região italiana, região Nordeste do estado, região agrícola, região da Serra. A região lingüística, por sua vez, é um espaço que também poderá ser traçado através do dialeto italiano.

Na perspectiva aqui abordada, o texto literário pode dialogar com a maneira de ser da sociedade. Nesse sentido, ao dar destaque à relação entre identidade cultural e construção do conhecimento dos discentes do Ensino Médio a partir do estudo da História, é necessário ter em mente que o texto literário, ao deslocar-se da esfera da realidade para a esfera do imaginário, incorpora aspectos históricos. Portanto, também o romance *A Cocanha* representa o imaginário coletivo dos imigrantes italianos. Essa obra, como será visto adiante, marca as transformações culturais e problematiza conflitos humanos que transcendem o caráter regional.

Em função disso, "Literatura e História: diálogos na sala de aula" é uma proposta que visa refletir sobre a questão da inclusão da Literatura nas aulas de História do Ensino Médio, considerando-a fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de uma história acontecida. Contemplar a Literatura como um texto fundamental, como eficaz fonte de pesquisas históricas e aliá-la ao método tradicional de ensinar História, utilizando inclusive o manual didático, certamente aproximará o leitor da realidade social vivenciada. Dessa forma, o aluno-leitor pode considerar-se sujeito da ação social, porque, incorporado ao seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade.

O livro didático ideal deveria conter questionamentos em relação à forma como o espaço se organiza. Entender essa organização realizada pelo homem, evidenciando conflitos, desigualdades e problemas sociais, possibilitaria uma visão de como a sociedade se desenvolve e se transforma ao longo do tempo, através da ação humana. O manual didático deveria apenas orientar a ação pedagógica, sem dar respostas prontas. Do mesmo modo, deveria conduzir professores e alunos a reflexões críticas, solucionando questões através da observação da realidade.

A Literatura, de um modo geral, possui competência para levar o aluno-leitor à reflexão, podendo reconhecer-se no texto literário e estabelecer um vínculo com suas experiências. O texto literário constitui uma voz que funciona como eco das vozes de seu tempo, da história de um grupo social, de seus valores e crenças.

Portanto, a leitura do texto literário, no caso o romance histórico, além de possibilitar o contato do aluno com o passado da humanidade, contribui para a formação do gosto e do senso estético necessários à autonomia/emancipação do leitor. Assim, conforme já se afirmou, ficção e História possuem um mesmo objetivo comum: o de evocar e problematizar o passado.

Diante disso, é possível propor uma ampliação das fontes de estudo da história do Rio Grande do Sul, utilizando textos literários de autores sul-riograndenses e de obras regionais (e regionalistas) como forma de propiciar uma leitura de mundo significativa para o aluno residente nessa região do Brasil. Ao interferir no manual didático, questionando e refletindo seus conceitos, o professor pode servir-se do texto literário e oportunizar aos discentes uma outra forma de conhecimento das identidades regionais.

3.2 O ESTUDO DA IMIGRAÇÃO ITALIANA NA OBRA *A COCANHA*

Conforme foi possível constatar no segundo capítulo, a sociedade gaúcha e, mais precisamente, a ítalo-gaúcha são praticamente ignoradas pelos textos didáticos. O tema da imigração italiana precisa ser inserido no currículo escolar porque remete a questões referentes à sociedade na qual seus alunos estão mergulhados – no caso deste estudo, a região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Dessa forma, os docentes oportunizariam aos alunos a aquisição de conhecimentos que envolvem práticas culturais, bem como a compreensão de problemas sociais, econômicos, políticos, e até mesmo morais, tornando a aprendizagem prazerosa e relevante.

Nessa perspectiva, a escolha da obra literária *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, justifica-se por contemplar a história da imigração italiana no Rio Grande do Sul. No contato direto com o romance, o aluno-leitor poderá pensar, confrontar, observar situações e interferir na realidade, se necessário. A possibilidade de o aluno-leitor reconhecer-se e adotar uma postura crítica poderá ser maior, se a obra estiver próxima de seu contexto social e cultural.

O texto literário escolhido para análise destaca-se pela representação de elementos simbólicos como os usos e os hábitos regionais. O autor consegue representar o imigrante italiano como um ser humano capaz de vivenciar momentos de profunda crise existencial diante das vicissitudes históricas. Ele relata o drama humano de milhares de imigrantes, ultrapassando o particularismo literário e universalizando a problemática abordada na obra. É possível perceber que Pozenato constrói uma narrativa universal, apesar de ter como foco a

região serrana do Rio Grande do Sul. Dessa forma, determina o pertencimento da região de colonização italiana à cultura brasileira.

Além disso, pode-se perceber, no romance de Pozenato, o diálogo entre os diferentes tipos de discursos (o histórico, o histórico social do imaginário e o ficcional). O processo de assimilação e de aculturação das personagens confunde-se com aquele por que passaram milhares de imigrantes que partiram da Itália com destino à América. Trata-se, pois, de um texto ficcional que traz uma visão singular da História da imigração no Brasil. O diálogo entre a História oficial, a história do imaginário e a ficção resgata o percurso existencial de uma parcela representativa da sociedade, através da tematização do fenômeno da imigração.

A narrativa literária *A Cocanha* revela, simultaneamente, a união e a desunião dos grupos de italianos em vista da necessidade de sobrevivência na nova terra. Nesse sentido, o trabalho em equipe colabora, em certo grau, para que os imigrantes se unam, troquem experiências e constituam-se num coletivo substancial capaz de resistir às adversidades externas.

Por conseguinte, deve-se ter presente que a inclusão de autores sul-rio-grandenses no ensino de História não pode levar à indicação exclusiva de obras de natureza regional, mas deve corresponder ao ponto de partida para se poder chegar à Literatura nacional e universal. Entende-se, também, que a Literatura Sul-riograndense manifesta-se como uma ficção que versa sobre temas que dizem respeito a interesses particulares e gerais, de forma tão válida quanto as demais formas narrativas literárias e não-literárias.

Diante dessas reflexões, não se esgotam possibilidades de se trabalhar com o texto literário em outras disciplinas e tampouco quer se impor uma solução definitiva para o ensino da História. O que se pretende é buscar outras formas de tornar a prática pedagógica eficiente e prazerosa, aproximando, em suma, o texto literário da realidade social praticada pelo aluno.

O presente estudo visa, assim, sugerir algumas ações que contemplem uma proposta que poderá nortear a atuação de professores da área de História do Ensino Médio. A proposta é válida no sentido de fazer perceber que o romance *A Cocanha* recria um contexto histórico e social de uma certa época e intenciona questionar uma história que “não se conta” normalmente nos livros didáticos, já que a historiografia tradicional sempre preferiu registrar os fatos que envolvem as figuras e fatos dominantes, sem dar ênfase à micro-história ou a aspectos mais subjetivos.

A escolha dos aspectos relevantes a serem estudados parte das problemáticas locais em que estão inseridos os discentes e a escola, não perdendo de vista as questões que envolvem as realidades regionais, nacionais e mundiais. As informações históricas relevantes a serem

selecionadas expressam a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer vínculos identitários com outros indivíduos e outros grupos com os quais convivem – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas e sociais. Assim, possibilita-se a introdução dos alunos na compreensão das diversas formas de relações sociais e a perspectiva de que as histórias individuais se integram e fazem parte do que se denomina História Universal.

A partir da idéia de conhecer a história de outro tempo, a proposta privilegia a leitura de um tempo diferente do presente. Portanto, o primeiro contato dos alunos com a obra literária ocorrerá através de sua leitura. A partir do enredo e da atuação das personagens, os alunos estabelecerão uma relação entre a obra escrita e o mundo social que os cerca.

Objetiva-se que a classe caminhe na direção de construir significados acerca de sua identidade cultural, elencando aspectos incorporados no texto que se referem à cultura regional. As diferenças regionais e étnicas, as práticas sociais e discursivas, os símbolos e rituais, as tradições presentes na narrativa literária representam práticas culturais que valorizam a diferença e possibilitam a produção de novas identidades.

A leitura mostra que o romance possui elementos relacionados à realidade regional, e os alunos serão capazes de identificá-los e analisá-los: usos, costumes, linguagem, cenário, vestimentas, alimentação, organização familiar, formas de lazer, manifestações artísticas, profissões, religiosidade, ritos etc. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de refletir noções sobre a constituição da cidadania, desenvolvendo um olhar crítico sobre a realidade, além de posicionarem-se frente ao mundo. Eles perceberão que a leitura proporciona um processo ativo e criativo, trazendo à tona aspectos referentes à sua história coletiva e individual.

Será possível recuperar, no romance analisado, dados e fatos históricos que possibilitarão uma leitura crítica da História. Isso se deve ao fato de Pozenato, através da ficção narrativa, esboçar uma nova visão da história social e cultural do imigrante italiano, que não a oficial. O leitor, conduzido pelo narrador, compreenderá o percurso histórico da imigração italiana no estado: seja os percalços, o jogo político e econômico e as formas de representação do poder da classe dominante, seja o desenvolvimento e transformação das cidades e sua influência sobre o meio rural. Diante disso, articular-se-ão à leitura as relações de trabalho existentes entre os imigrantes, como se processaram as produções, as comercializações e distribuição de bens, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e tecnologias e a apropriação ou desapropriação dos meios de produção.

Entre os diversos aspectos até aqui já elencados e passíveis de serem discutidos com alunos de História do Ensino Médio, serão analisados a seguir cinco temas centrais de *A Cocanha*, a partir dos quais o docente poderá conduzir e ampliar o estudo da imigração italiana tendo como suporte o romance de Pozenato.

3.2.1 Os motivos da (e)imigração

O romance *A Cocanha* narra a saída de um grupo de imigrantes europeus de seu país de origem, por volta de 1883, e sua lenta adaptação ao meio físico e sociológico da região da Serra, no Rio Grande do Sul. Ao contrário do que se percebeu nos manuais didáticos analisados, a obra problematiza a crise econômico-social que abalava a Itália, bem como a propaganda utilizada para atrair os colonos a lançarem-se para outro continente. Os enviados de governos percorriam o Norte da Itália, especialmente as vilas de Verona, aliciando, através de descrições fantásticas, camponeses pobres para emigrarem à nova terra. A idéia do paraíso terrestre, associada à América, tomou grandes proporções e o assunto era comum entre os agricultores em suas conversas, na missa aos domingos, nas repartições públicas. Pozenato (2000, p. 11) descreve a atmosfera que tomava conta da população de Roncà, já na primeira página do romance:

Na frente, um homem traz nos ombros uma menina com guirlandas nos cabelos. Dois passos atrás, o rosto arroxeadado pelo vento frio, um jovem imberbe ergue bem alto o galhardete, feito em pano de lençol. Nele se lê, em grandes letras tortas: *Viva la Mérica!* A banda de música, em uniforme festivo, enche os ares com a estridência das trompas e clarinetes. As batidas do bumbo ecoam nas paredes das casas e marcam o passo de quase duzentos camponeses, vindos de todas as estradas da redondeza, em suas melhores roupas. Mulheres e crianças trazem flores nas mãos, e os homens acenam com os chapéus. A população inteira da vila está nas janelas ou na beira da rua, calçada com pedras luzidias. Domenico, o alfaiate, corre ao longo do cortejo, agita os braços e grita sem parar:

-*Viva la Mérica!*

-Viva! Viva! – respondem homens, mulheres e crianças.

-*Viva il paese della cuccagna!*

-Viva!

Sabe-se que, na segunda metade do século XIX, muitas eram as dificuldades enfrentadas pelos países europeus, inclusive a Itália. A Revolução Industrial alterou o processo de produção e impôs um avanço tecnológico capaz de substituir a manufatura artesanal. Além disso, uma forte crise econômica, que gerou escassez de empregos e de terras disponíveis, desanimou uma população que crescia rapidamente. Fome, miséria, desproporção entre oferta e procura de mão-de-obra foram alguns dos fatores que motivaram a emigração

italiana. Segundo De Boni e Costa (1982, p. 49), cerca de quarenta milhões de pessoas sentiram a necessidade de abandonar o país de origem e experimentar uma vida nova na América.

Em *A Cocanha*, Pozenato (2000, p. 19) problematiza a falta de perspectivas em se viver na Itália:

E Cósimo continuara martelando, noite adentro: “Aqui não se tem futuro. A jornada de trabalho do homem é mais longa do que aquela criada por Deus. Ele chega aos quarenta não sentindo mais onde está o fio da espinha, e não tem nada para deixar para os filhos. Nem dinheiro, nem respeito. Morrer na América não vai ser pior do que morrer aqui, eu digo. Tanto faz deixar a pele lá ou aqui. Será o que tem de ser. Se ao menos a gente for todos juntos, um pode ajudar o outro. Vai ser mais difícil morrer”.

Os interessados vendiam seus pertences, como animais e instrumentos de trabalho, para comprar a passagem até Gênova e, de lá, embarcavam num navio para a desconhecida e cobiçada América. No romance, percebe-se que a partida era triste e provocava em cada um o sentimento de que não voltariam mais à pátria e aos seus.

Para a Itália, a imigração italiana representou um certo alívio, pois possibilitou ao governo uma reestruturação da estabilidade social. O envio de imigrantes para a América do Sul garantia a sobrevivência para quem ficava. Com o advento do capitalismo, a pequena indústria artesanal que complementava a renda familiar foi praticamente destruída. Os impostos foram elevados, o que forçava muitos camponeses a venderem suas pequenas propriedades. As cidades não conseguiam absorver todas as pessoas que saíam do meio rural e para lá rumavam em busca de emprego. Pozenato (2000, p. 34-35) ficcionaliza muito bem esse momento dramático, bem como a imagem que os italianos tinham de quem aventurava-se a ir para o Brasil:

Expertos fomos nós que ficamos. Sobrou mais pão, mais tetos, mais trabalhos. Porque esta é a lei do capitalismo, o capitalismo não funciona com miseráveis plantando e colhendo só para viver. [...] Daqui a trinta anos ninguém vai mais falar de vocês. Vocês estarão esquecidos. O que está acontecendo é uma vergonha muito grande para a Itália guardar na memória. Não vai ficar nem nos livros de história. Vocês são expulsos e serão esquecidos. [...] Se um dia um de vocês voltar, para rever com amor os lugares queridos, vai ter fechadas as portas e as janelas no rosto. Estarão todos ainda com medo de que vocês voltarem para reclamar direitos e heranças. Não esperem piedade da Itália. Não esperem piedade dos italianos. Vão e dêem as costas para sempre. A volta de vocês jamais será bem-vinda. No instante em que pisarem no navio, o mundo de vocês será outro. Esqueçam a Itália, não chorem nunca por ela, porque a Itália já se esqueceu de vocês.

Muitos beneficiavam-se da situação: hospedarias, agenciadores, vendedores de terras, autoridades governamentais. Além de explorar um contingente de famintos, apoderavam-se do último sonho dos italianos: a esperança da construção de uma vida melhor. Na obra de Pozenato (2000, p. 33-34), o discurso de uma personagem é exemplar nesse sentido:

A Itália sangra pelo porto de Gênova. [...] As veias da Itália estão cortadas. É uma sangria que ninguém está preocupado em estancar... E no sangue que se esvai, no corpo doente e à beira da morte, operam os vermes esfomeados. Vermes sôfregos para não perder o negócio do século: a venda de carne humana dos compatriotas, das bocas que gritam e consomem nossa pouca polenta, para os confins do mundo. Ganha a marinha mercantil, que recupera nesse mercado vil a imponência dos velhos tempos. Ganham os funcionários públicos, vendendo papéis de embarque. Ganham os milhares de agentes e de intermediários, metidos como bactérias de *paese* em *paese*, de taberna em taberna. Ganham as hospedarias dos portos, arrancando de vocês os últimos florins. Ganham os grandes contratantes e as pequenas sanguessugas. Ninguém tem pena de vocês.

A instauração do capitalismo, num país de economia tipicamente agrícola, não proporcionou condições de sobrevivência à população oriunda do meio rural. Não houve garantia à população do saneamento de problemas básicos, como a redução de taxas e impostos, a diminuição do custo de vida, o aumento dos proventos e a escassez de empregos. Assim, a emigração representou, para muitos, uma possibilidade de melhoria das condições econômicas fora da Europa, bem como o início da reconstrução de uma nova vida.

Comumente, a historiografia tradicional apresenta uma versão catastrófica sobre a condição sócio-cultural do imigrante italiano. Em momento algum, é dada importância aos seres humanos que, em desacordo com sua vontade, tiveram que abandonar suas famílias, suas raízes e buscar uma vida nova, em um país desconhecido. Observemos uma delas, retirada de um manual didático. Figueira (2005, p. 279) explica:

No Rio Grande do Sul, o governo pretendia criar núcleos de povoamento destinados a ocupar algumas regiões desabitadas, próximas às fronteiras com os países do Prata. Por isso, criou as zonas de colonização, onde os imigrantes – num primeiro momento, alemães e, depois, italianos, - receberam lotes de terras para trabalhar na condição de pequenos proprietários. Esses trabalhadores livres e autônomos eram chamados de colonos.

Contrariamente ao livro didático, Pozenato humaniza o imigrante e se posiciona criticamente diante dos motivos da emigração. O autor confere traços de personalidade às personagens, transformando-as quase que em pessoas reais: seus sonhos da busca da Cocanha, o desconhecimento sobre o Brasil, as dificuldades imprevistas encontradas durante a viagem, os sentimentos diante das instabilidades na nova terra, as decisões tomadas em razão dos obstáculos, os medos, os amores.

Sob essa ótica, a narrativa de Pozenato ultrapassa a historiografia por abordar e explorar um outro veio da imigração italiana, tendo como fundamento, principalmente, a vida real e compreendendo o homem na sua totalidade.

3.2.2 A busca da *Cocanha*

Como já se afirmou, o contexto social e econômico da Itália no século XIX era desanimador: população empobrecida, economia fragilizada, fome, doenças e miserabilidade. Por isso, a terra da abundância e da vida saudável era idealizada como prêmio pela população italiana mais pobre, que acreditava nas promessas dos agenciadores.

A imagem de um local perfeito e detentor de fartura passou a fazer parte do imaginário coletivo dos imigrantes italianos, que sonhavam alcançar não só a garantia de sobrevivência, mas também a satisfação completa de todos os seus desejos. A terra prometida – o Brasil – encontrava-se no mesmo nível do Jardim do Éden, descrito na Bíblia como a terra que mana leite e mel.

Ribeiro, citada em forma de epígrafe na página de abertura do romance, faz uma breve descrição ao País da Cocanha (2000, p. 07):

A topografia do Paese di Cuccagna é dominada por uma montanha, na verdade um vulcão, que expele, continuamente, moedas de ouro. Quando chove, nesse país, chovem pérolas e diamantes, mas podem chover também raviólis. Em direção ao porto, denominado de Porto dos Ociosos, navegam embarcações carregadas de especiarias, mortadelas, toda a sorte de embutidos e presuntos. Rios de vinho grego são atravessados por pontes de fatias de melão, e lagos de molhos soberbos estão coalhados de polpette e fegatelli. Fornadas permanentes de pão de farinha de trigo abastecem os habitantes do lugar. Aves assadas despencam do céu, direto sobre a mesa, enquanto as árvores cobrem-se de frutos nos doze meses do ano. As vacas parem um vitelo ao mês e os arreios dos cavalos são de ouro, mas as rédeas são lingüiças... A topografia se completa com uma colina na qual está a prisão destinada aos infratores da única lei que vigora no país: não trabalhar e gozar a vida.

Como se vê, nessa terra mágica, não havia trabalho e o alimento era abundante. Viviam-se entre os rios de vinho e leite, e as colinas de queijo e os leitões assados estavam ao alcance e desfrute de todos. O destino do indivíduo que para lá se transferia era pleno de prazer, liberdade, vida fácil e agradável. Como na fábula de João e Maria, a matéria do País da Cocanha era composta de comidas apetitosas e outras guloseimas. O indivíduo não precisaria trabalhar para garantir seu sustento, sendo possível reintegrar-se à natureza, desfrutando de um estado de riqueza e fartura que tornaria possível atender às diversas necessidades físicas e econômicas.

Por mais inverossímil que isso possa parecer, a América foi interpretada como o País da Cocanha, onde o pobre poderia tornar-se senhor e ninguém sofreria privações. Numa Europa assolada pela fome e pela peste, a imagem de uma terra de fartura, saúde, culto ao conforto, repouso e saciedade poderia ser facilmente alojada no imaginário de muitos colonos imigrantes. Sobre esse aspecto, Arendt e Pavani (2006, p.222) afirmam:

Estrategicamente, alguns agenciadores das companhias descreviam o Brasil como o País da Cocanha, de maneira que os colonos, embalados pelo sonho de liberdade, de fuga dos senhores, dos impostos, da miséria e da *pelagra*, compravam as passagens e emigravam. Todavia, a expectativa de encontrar o paraíso foi, em muitos casos, frustrante, de modo que a “lei da Cocanha” (não trabalhar e gozar a vida) precisou ser burlada para garantir a sobrevivência. Com certeza, os colonos não eram tão ingênuos a ponto de encararem a Cocanha como realidade, mas certamente projetaram seus sonhos nas imensas facilidades prometidas pela utopia americana.

Todavia, as personagens de *A Cocanha* possuem visões diferentes da terra da fartura. Todos deixam uma pátria que os rejeita e entregam-se aos devaneios de um lugar onde é possível viver sem dificuldades e constituir famílias sob a égide do respeito, da moral e dos bons costumes. De raízes humildes, preocupam-se em conseguir trabalho para garantir uma vida melhor.

Acompanhemos um diálogo ocorrido entre as personagens masculinas, dentro do navio que os transportava ao Brasil. Note-se que praticamente toda a conversa gira em torno da satisfação da fome (Pozenato, 2000, p. 60):

Das camas vizinhas vieram protestos de gente querendo dormir. Mas eles continuavam com vontade de conversar, de falar na América. Ninguém se lembrava do que ia lhes faltar, ou dos trabalhos que teriam pela frente. Sonhavam no que iam conseguir ter e nunca tinham tido. Cada um tinha seu sonho particular, mas o de todos eles era no fim semelhante. Imaginavam a quantidade de terras que iam cobrir de trigo, de milho, de cevada, de amoreiras. As vacas produzindo leite, sem nunca faltar queijos empilhados no celeiro, os porcos em quantidade, os salames pendurados na cantina o ano inteiro, as galinhas, gansos e patos. As pipas cheias de vinho. Tudo isso podiam ter na América, e já bem próximo, porque em menos de duas semanas estariam lá.

– E sem pagar impostos – disse Roco para mudar de assunto. No Brasil não se pagam impostos.

Tentar adivinhar o que os esperava na América fazia manter a esperança de buscar melhores condições de vida. Para a personagem Aurélio Gardone, a terra da abundância era projetada como um local prazenteiro e feliz, onde faria de sua esposa uma mulher nobre, de comportamentos finos e delicados (Pozenato, 2000, p. 16):

Fechou os olhos e Rosa encostou-se em seu ombro. Por ela é que estava tendo coragem de ir para a América. Queria fazer dela uma *signora*, se Deus o ajudasse, com anéis nos dedos e camisa de rendas.

Além disso, almejava tornar-se proprietário de uma fazenda e desfazer-se da mísera condição social em que vivera na Itália (Pozenato, 2000, p. 16-17):

Todos falavam que a América era o país da Cocanha. Ele não era bobo de acreditar em salame pendurado nas árvores, em pedras feitas de queijo, em fontes de vinho moscatel. Mas ao menos teria a sua terra e toda colheita seria dele, sem ter que repartir com o patrão. Quando fosse velho, poderia ter mais do que uma tabaqueira vazia para deixar para os filhos.

O autor deixa explícita a existência de uma visão capitalista entre os imigrantes italianos. Eles possuíam a intenção de permanecer no Brasil, enriquecer e construir uma nova comunidade, de preferência abastada. Além disso, queriam ser patrões, pois na Itália estavam na condição de servos.

A situação de Aurélio Gardone, por exemplo, após alguns anos no Brasil, traduz perfeitamente o desejo concretizado de alcançar a Cocanha (Pozenato, 2000, p. 277):

Estar ali, no chiqueiro dos porcos, nessa hora quente depois do almoço, dava a Aurélio uma sensação de saciedade. [...] Tomara, sim, dois copos de vinho tinto, mas não era do vinho o prazer que sentia. Era de ver que estava rodeado de fartura. Depois de quase sete anos de luta, ele era quase um senhor. Tinha seu cavalo, as duas vacas, queijos e salames guardados no porão, uma pipa de vinho, essa ninhada de leitões.

A personagem Domenico, por sua vez, encantou-se com a idéia de participar de uma sociedade rica como a do Rio de Janeiro, observando as pessoas na rua do Ouvidor: “ricas carruagens com os cocheiros na boléia, senhoras, com vestidos e chapéus de luxo, passeando e fazendo compras, conversando, como se não tivessem nada mais a fazer. As vitrinas exibiam toda espécie de artigos, com certeza caríssimos.” (Pozenato, 2000, p.77).

Já para as personagens femininas, a Cocanha possuía um sentido distinto do universo masculino. Pozenato projeta no romance os valores femininos e lança ao leitor suas carências, aspirações e privações. Rosa Gardone, por exemplo, contentava-se com pouco: “bastava terem um teto só deles e mesa farta para os filhos. O resto entregava nas mãos de Deus.” (2000, p. 22). Giulietta Besana, que havia passado um período em um convento, adquirira comportamentos educados por conta das instruções das irmãs. Seu desejo era casar e se livrar “de ser mandada por todos.” Após casar-se com Antônio, conheceu o papel da mulher daquela época: prestar obediência e acatamento ao marido, ao sogro e ao tio do marido que também morava na casa. Não fora consultada quanto a ir para a América, simplesmente aceitou a

decisão em silêncio. Mas a idéia de ter sua própria casa, sem parentes determinando ordens muito a animava. Para Giulieta, a América representava o caminho para a liberdade.

Desse modo, o romance resgata o percurso histórico feminino, quase sempre negligenciado pela historiografia tradicional e sequer mencionado nos manuais didáticos já discutidos neste trabalho, nos quais a história sublinha sempre protagonistas masculinos. Além disso, a obra institui um caráter subjetivo à história, pois o autor cria situações em que as mulheres estão envolvidas e até determinam seu destino e o de sua família.

Pozenato confere às mulheres, apesar de sua aparente fragilidade, forças estruturais suficientes para buscar o progresso pessoal e vencer as vicissitudes. As personagens femininas possuem um comportamento que singulariza a mulher imigrante, que apesar da falta de oportunidades numa sociedade machista e oligárquica, dá provas de sua resistência e se destaca pela espontaneidade, dinamismo e confiança em dias melhores.

No que tange, em última análise à busca da Cocanha, Arendt e Pavani (2006, p. 220-221) afirmam que ela

também conhecida como o País das Maravilhas, existe desde a Idade Média no imaginário social europeu e, ao longo dos séculos, tem se destacado como referência simbólica para as populações assoladas por crises econômicas e sociais. Apesar do seu caráter utópico, imaginário e maravilhoso, a Cocanha tem o poder de projetar para o futuro os sonhos e as expectativas coletivas, cumprindo, assim, a função de desafogo dos momentos de opressão política e de carestia militar. [...] A projeção de espaços imaginários e/ou utópicos, como a Cocanha, está historicamente relacionada com o processo migratório de determinados povos em busca de terras férteis, onde pudessem construir uma sociedade assentada na paz, no trabalho e na liberdade.

Assim, embora envolvendo concepções distintas do País da *Cocanha*, as personagens possuíam um desejo em comum: o de substituir uma Itália, que os fazia padecer, por uma América capaz de suprir suas necessidades mais básicas. Entretanto, nem todos os propósitos foram alcançados pelas personagens, fato que, mais uma vez, depõe contra o discurso laudatório e homogeneizante da historiografia tradicional e dos livros didáticos.

3.2.3 Viva la Mérica!

Na ficção, Pozenato representa os imigrantes pelo grupo de italianos oriundos de Roncà, que partilhavam de uma mesma história e de um mesmo desejo: o de construir uma nova vida. Fossem eles agricultores, comerciantes, artesãos, empresários, artistas ou bandidos, todos cometeram um ato de ousadia: dar o primeiro passo, partir, cruzar a fronteira do Oceano

Atlântico. Esse movimento espacial na direção de onde se encontra a esperança constitui, também, uma significativa mudança no conjunto dos valores culturais das personagens.

No romance, iniciam sua caminhada rumo à terra da fartura os casais Aurélio e Rosa Gardone, Bépi e Gema, Cósimo e Marieta, Antônio Besana e Giulietta, bem como Domenico Bonpiero, que viajava sozinho, sem sua esposa e filhos, e os solteiros Roco, Betina, Francesco e Ambrósio. Todos sonham com uma nova perspectiva de vida a ser construída na América e carregam consigo a tristeza por abandonar seus familiares, seus pertences, suas raízes, dando lugar ao desprezo pela pátria que não teve condições de assegurar nem mesmo seus direitos básicos.

O fenômeno imigratório produziu um processo de perda e desestruturação de laços comunitários e familiares construídos nas comunidades de proveniência dos imigrantes italianos. Nessa perspectiva, é possível perceber que, durante a viagem de navio, há uma necessidade de as personagens integrarem-se a grupos portadores de estruturas dialetais diferentes, no entanto, também provenientes de regiões italianas. Isso pode significar o momento inicial da formação de uma identidade fora da pátria de origem, ou seja, reconhecer no outro pontos comuns, interesses e objetivos semelhantes aos seus.

Ao chegarem ao Brasil, esse sentimento identitário parece se solidificar ainda mais, em função de se perceberem integrantes de uma mesma condição: a de terem que enfrentar o desconhecido e o lamento da ruptura com as origens. Acompanhemos uma passagem onde Aurélio Gardone manifesta seu descontentamento e revolta diante da nova terra (Pozenato, 2000, p. 82):

Como podiam ter feito aquilo com eles? Sem nenhum recurso a bordo, só restava ter paciência e esperar chegar com vida. Viva o Brasil!, dizia alguém de vez em quando, com raiva, é este o país da cocanha? Eram tratados como o esterco que se tira da estrebaria. Ou nem isso, porque com o esterco havia sempre o cuidado de não perder nada, ele era necessário para adubar a plantação. Eles eram só merda, como dizia o Cósimo, não valiam nada para ninguém. Os que tinham a ganhar com eles já haviam se servido. Agora, só Deus podia ajudar.

Iludida por promessas mentirosas e constrangida pela necessidade, a grande maioria das personagens viu-se à mercê de toda sorte de privações e infortúnios. Em qualquer lugar que desembarcassem eram tratados como gente vendida e apenas representavam braços para o trabalho. Em São Paulo, eram contratados e encaminhados às fazendas cafeeiras, onde percorriam o caminho a pé ou em lombo de burros, ou seguiam para o Rio Grande do Sul, em navios a vapor lotados de passageiros. Na obra em estudo, o percurso da viagem de Rio Grande a Porto Alegre é descrita da seguinte maneira (Pozenato, 2000, p. 84):

Para quem tinha enfrentado o oceano por duas vezes como ele [Aurélio], a viagem pela Lagoa dos Patos ia parecer um passeio. Mas outra vez Aurélio viu que se enganara. As ondas não eram altas, mas o barco era leve e o vento forte jogava com ele sem parar. Avançava aos solavancos, parecendo que ia virar a qualquer instante.

O que o Rio Grande do Sul reservara aos imigrantes eram extensas áreas de terras cobertas de mata, aguardando a promoção da colonização agrícola. Os colonos aqui chegados iniciaram núcleos populacionais desmatando a floresta fechada e, posteriormente, dedicaram-se a atividades agrícolas e artesanais para garantir uma infra-estrutura suficiente à sobrevivência:

O grupo de homens põe-se em marcha ainda no escuro. [...] Depois de seis horas andando, o caminho por onde vieram se fecha. Diante deles está o mato, tão denso que não dá para imaginar por onde entrar. Estão a pelo menos quinze quilômetros da sede, lhes diz o guia. Daí para a frente terão de abrir caminho a facão. [...] Penetram então, pela primeira vez, numa verdadeira floresta da América. Ela é sombria como uma igreja, pois o sol não passa pelos galhos das árvores. E têm de andar um atrás do outro, em fila, cuidando para não perder o chapéu no emaranhado dos cipós e do mato rasteiro. (Pozenato, 2000, p. 113-14)

No texto, percebe-se que as personagens deixam transparecer claramente o desapontamento em receber suas colônias sem as mínimas condições básicas para o desenvolvimento do trabalho. Na opinião de Arendt e Pavani (2006, p. 227),

se a América, em contraposição à Itália, figurava como um lugar idílico para a maioria das personagens de *A Cocanha*, a chegada à nova terra desconstruiu parte dessa imagem. De um modo geral, as projeções não se realizaram plenamente, tendo em vista as diferenças entre o mundo imaginado e a realidade aqui encontrada. Ironicamente, as moedas de ouro, as pérolas, os diamantes, os raviólis, as mortadelas, os presuntos, os rios de vinho grego e os lagos coalhados de *polpette* e *fegatelli* são substituídos pela visão de uma terra inóspita e selvagem. A floresta virgem e cheia de perigos passou a representar não só um novo adversário, mas também uma nova travessia rumo à almejada Cocanha.

Apesar de tantos infortúnios, a fixação dos imigrantes italianos no Sul do Brasil e a ânsia de progredir determinaram o êxito da colonização na região serrana do Rio Grande do Sul. O imigrante foi obrigado a adaptar-se ao meio físico e impor-lhe seu domínio cultural e civilizatório. Entretanto, isso não se deu, conforme se vê no romance, sem perdas, fracassos e recuos. Ao contrário dos relatos criados pela historiografia tradicional e pelos livros didáticos, as personagens de *A Cocanha* também sucumbem às adversidades, tal como se vê com Aurélio Gardone (que se torna alcoólatra), com Rosa Gardone (que morre precocemente), com Pier (que não resiste às privações e enforca-se), de Giulieta (que sofre agressões físicas e

morais por parte de seu marido) ou de Gioconda Santin (que torna-se viúva com três filhos pequenos e enlouquece).

Através da leitura de *A Cocanha*, é possível observar a existência de diversas vozes oriundas de personagens que procuram adaptar-se à nova vida, ao novo local, ora tendo facilidade em integrar-se à sociedade, ora apresentando dificuldades de ajuste à nova situação de vida ou de socialização. Muitos não conseguem perceber-se como brasileiros, mas também entendem que perderam (ou estão perdendo) a identidade italiana, o que gera inúmeros conflitos internos.

Pozenato, em suma, problematiza muito bem essa inadaptação através das personagens e demonstra quão delicado foi o processo de assimilação e de incorporação da nova cultura como parte integrante da sua, trazendo à tona uma situação convincente e coerente acerca dos imigrantes que partiram da Itália com destino à América.

3.2.4 O trabalho

Na região da Serra, a partir de 1875, uma nova sociedade inicia sua formação. Após comprarem seus lotes de terras, os imigrantes dirigem-se até eles com suas famílias. Primeiramente, habitando moradias improvisadas, homens e mulheres enfrentaram a rudeza da floresta, realizando derrubadas e queimadas para as plantações. Suas residências foram construídas manualmente, aproveitando a madeira da araucária, que proporcionava fácil manejo e existia em abundância no local. Em relação a esse aspecto, o romance de Pozenato mostra as dificuldades encontradas pelos imigrantes italianos. Vejamos a seguir, uma delas, protagonizada pelo velho Nicola (Pozenato, 2000, p.134):

Uma hora depois, estão com os paus cortados e empilhados no lugar da construção. [...] Os troncos mais grossos são alinhados no solo, em nível, para servirem de fundamento. Manda Aurélio e Bépi cavarem um valo ao redor, para não acordarem afogados, se chover. É no chão de terra batida que irão dormir. Faz erguer oito estacas, nos cantos e nas laterais, e apoiá-las por travessas em diagonal. Os encaixes são talhados nos troncos, sem gastar um prego. É bom aprenderem a poupar pregos, também a escada pode ser feita de galhos amarrados com cipó. Para encaixar as guias do telhado, o velho Nicola sobe ele mesmo na armação. Não é uma arte difícil, mas ele já viu um telhado desabar porque as tesouras foram mal feitas. Quando enfim é erguida e colocada a última guia, os homens levantam os braços e comemoram. Está feito o trabalho mais duro.

A partir do romance, percebe-se que aos imigrantes coube a tarefa de povoar uma região montanhosa, coberta por uma mata cerrada e favorável a inúmeros perigos. Trabalhando de sol a sol, desmatando, queimando e plantando, seu triunfo dependia

totalmente de sua disposição para a labuta. Assim, lançam-se ao trabalho, cultivando produtos como milho, trigo, frutas, legumes e verduras; criam animais para os auxiliarem na lida diária e para satisfazerem sua sobrevivência. O cultivo de parreirais e a produção de vinho foram aspectos que singularizaram a região de imigração italiana do Estado do Rio Grande do Sul, diferenciando-a das demais regiões brasileiras. A produção de vinho artesanal logo se expandiu e em pouco tempo começou a ter mercado fora da colônia, pois tornou-se a principal fonte de receita, dando origem às primeiras cantinas. Foi a venda do vinho que forneceu os primeiros capitais a serem investidos nas pequenas oficinas que mais tarde tornar-se-iam indústrias.

Os primeiros ofícios estabelecidos na colônia foram as ferrarias. A personagem Roco aparece, no romance, como símbolo do empreendedorismo local (Pozenato, 2000, ps. 272-73):

Tinha conseguido [Roco] instalar a ferraria, embora ainda tivesse dívidas pela compra das ferramentas. [...] Assim que entrasse algum dinheiro dos colonos, depois da colheita do trigo, ia tratar de adquirir um torno, para fabricar artigos que rendessem mais, panelas talvez, ou espingardas.

Por outro lado, Pozenato evidencia as dificuldades em trabalhar a terra com a escassez de recursos, bem como o manejo e o cultivo de alimentos, os quais estavam sujeitos a intempéries, pestes ou safras não correspondentes às expectativas. Mesmo assim, em *A Cocanha*, a necessidade de vencer supera as adversidades, dando lugar ao indispensável trabalho. O narrador, através da personagem Aurélio Gardone, dá o tom de um dia comum de trabalho (Pozenato, 2000, p. 230-231):

O trigo estava maduro para a colheita. A primeira colheita que Aurélio Gardone fazia na América. [...] Começara a ceifa com os primeiros raios do sol. A palha ainda úmida de orvalho era mais macia ao corte e os grãos não se desprendiam das espigas. Ia depositando cuidadosamente os punhados, para pegarem todo o sol e não serem espalhados pelo vento. No final da tarde estaria tudo seco e pronto para fazer os feixes, empilhá-los na meda e cobri-los. Dava para sentir o peso das espigas, de grãos cheios e dourados. Era uma bela colheita. Pena a lavoura não ser maior. No próximo ano iria no mínimo dobrá-la. [...] Depois teria ainda de fazer a eira e debulhar os grãos a mangual. Quando se come um pão branco devia se comer de joelhos, estava certa a sua mãe.

Enquanto atividade de sobrevivência, o trabalho, para a comunidade ítalo-gaícha, adquiriu um valor fundante. Transformou-se quase num mito, além de se tornar a razão de viver dos indivíduos, propulsor do progresso e do segredo da Cocanha. Além de transformar-se em valor ético, modelador de comportamentos individuais e coletivos, identificou a região Nordeste do Estado como a região do trabalho.

O romance, porém, relativiza essa questão e contraria os relatos tradicionais, ao mostrar que nem todos venceram pelo trabalho lícito ou enriqueceram sem voracidade e senso de oportunismo. Pozenato deixa a entender, por exemplo, que a maçonaria era praticada pelos imigrantes italianos e favorecia alguns comerciantes locais a obterem êxito nos negócios com ausência de obstáculos.

Veja-se um diálogo entre o alfaiate Domênico e o negociante bem-sucedido Agostinho Dallaosta (Pozenato, 2000, p. 228 -229):

- Não quer ser maçônico também?

Domenico sentiu um frio na barriga e um amolecimento nas pernas. Queria sentar, mas Dallaosta o encarava, à espera de resposta.

[...]

- Pois então pense bem. Eu sei que a igreja é contra, mas ninguém precisa saber. É só não contar para ninguém. E para ser maçônico não precisa deixar de ser católico. A maçonaria só faz o bem para as pessoas, ajuda quem está em necessidade. Só que em vez de ficar atrasado, não quero com isso falar mal de ninguém, a gente fica do lado do progresso.

Nem todos, na colônia, tiveram as mesmas oportunidades. O menosprezo pela terra de origem serviu de estímulo para a construção de uma nova vida na América, porém, muitos demonstraram aversão ao trabalho e frustração por não atingirem seus objetivos de forma mais fácil. É o caso da personagem Roco (Pozenato, 2000, p. 224):

Saíra [Roco] da ferraria em que trabalhava, porque não ia se dobrar só para ter um aumento. [...] Fora então trabalhar na fábrica de sabão do Curzel, o alemão, rachando lenha e cuidando do fogo nos tachos. Roco odiava aquele trabalho. Tinha de ir cedo para acender o fogo, na hora em que os cabungueiros passavam de casa em casa juntando as tinas de excrementos para ir lavá-las no arroio do Tega. Não sabia quem tinha pior serviço, porque a fábrica do alemão fedia a sebo rançoso e a carne podre. Tanto que ele guardava as roupas de serviço no puxado do tanque de lavar roupa, atrás da pensão. Não suportava o cheiro delas no quarto. E só o banho no sábado conseguia tirar o mau cheiro do corpo. Além do mais, não via ali nenhum futuro.

A indolência ou a falta de disposição física e moral para o trabalho eram condenadas pela Igreja Católica. Na tradição cristã, todos os seres humanos que se movem devem ganhar o pão com o suor do seu rosto, e não pensar apenas em resultados seguros e imediatos. Aos olhos da igreja, a preguiça é uma falta de esforço físico ou espiritual, que degenera a alma e leva à tristeza e à depressão.

Porém, no romance, o trabalho era exercido por todos, independente de ser agradável ou não, até porque naquele momento ele se fazia necessário à sobrevivência. Além disso, havia uma busca ambiciosa por dinheiro e bens de consumo. A organização dos imigrantes

baseia-se, assim, numa concepção de mundo cujos valores primordiais são a conquista e a manutenção de seus bens, bem como a acumulação de riquezas, visando a uma melhoria de vida, do ponto de vista econômico.

Em suma, pode-se afirmar que, Pozenato, através da ficção, representa o início do processo capitalista na colônia italiana, clareando o mito da democracia agrária e reiterando a força do trabalho do colono e sua intervenção na natureza.

3.2.5 A religiosidade

As serrarias, o comércio, a agricultura, especialmente as plantações de trigo e uva, espalharam-se e modificaram a fisionomia da região. Edificações religiosas somavam-se às estruturas arquitetônicas das casas e formavam comunidades italianas similares às existentes na Itália. A vida social se solidificava, e a reconstrução do mundo pátrio acontecia ao redor da paróquia.

No romance, percebe-se que a perturbação emocional causada pela partida tumultuada atinge o universo cultural dos imigrantes. O grupo traz consigo a memória da comunidade da qual partiu, bem como a nostalgia do retorno. Um dos caminhos para a reorganização de seu mundo foi, sem dúvida, a religião. A fé católica constituiu um dos elementos unificadores do imigrante, impedindo sua desagregação social e moral, e motivando-o a reencontrar-se com sua identidade cultural.

É possível perceber, no romance *A Cocanha* (Pozenato, 2000, p. 279), a devoção dos imigrantes, ligada à idéia de salvação. A construção de uma igreja possuía caráter essencial para a união do grupo, merecendo a consideração de praticamente todas as personagens:

Miro abre a reunião renovando a promessa de que vai doar um pedaço de terreno para a igreja, com escritura passada e tudo o que a lei exige. Arenga mais um pouco mostrando o quanto a igreja é importante para o progresso do lugar. Ninguém está sonhando em conseguir um padre só para eles, como tinham na Itália. Mas o certo é que depois de terem a igreja podem pensar até mesmo numa pequena vila, com escola, ferraria, quem sabe um agente postal. Fala com convicção, não deixando escapar nenhum olhar do seu controle. E conclui afirmando que tem certeza de que todos irão dar a sua parte de contribuição, como ele estava dando a sua.

Havia a preocupação do imigrante em materializar sua fé. Em cada núcleo colonial, a igreja ocupava o ponto principal, e a construção de templos e capelas mobilizava sempre a participação coletiva, com doação de material e trabalho voluntário. Os estilos e materiais eram variados, desde simples casinhas de madeira, até a imponente obra de pedra talhada ou

de tijolos artesanais, transportados para o local pelos fiéis. Frequentemente separado do corpo principal das capelas, o campanário concentrava as atenções na maioria dos templos católicos da região.

No romance, divergências surgiam quanto ao material a ser empregado na construção da igreja ou qual santo padroeiro deveria ser homenageado. Muitas vezes, outras igrejas ou capitéis eram construídos para satisfazer a vontade de um grupo minoritário que não concordava com o santo eleito. Os capitéis, as pequenas capelinhas construídas ao longo de estradas, geralmente numa encruzilhada, ou em terras particulares, testemunham a religiosidade dos imigrantes e a frequência dos cultos familiares.

Acompanhemos um diálogo da obra *A Cocanha*, onde as personagens discutem a respeito da escolha do padroeiro da localidade (Pozenato, 2000, p. 282):

- Todos sabem que eu [Miro] gostaria que fosse São Vigílio. Vou dizer: o terreno que estou dando foi promessa que fiz a São Vigílio, de fazer uma igreja com o nome dele.
 - Mas a igreja vai ser de todos – rebate Bépi.
 - [...]
 - Nós ajudamos a fazer a igreja se o padroeiro for Santo Antônio – diz um dos paduanos. – Se não, fazemos outra igreja, em outro lugar. Nós somos quinze famílias que querem Santo Antônio.
 - [...]
 - A gente põe os três santos no altar – propõe Miro, num último esforço de não se dividirem. – Santa Corona no meio, Santo Antônio de um lado, São Vigílio do outro.
 - Santo Antônio no meio – teima o paduano.
- Há algumas palmas e muitos resmungos de desaprovação. Os ânimos ficam exaltados, ofensas são jogadas de parte a parte. Os partidários de Santo Antônio levantam-se e saem, sem se despedir dos demais. Vão ser mesmo construídas duas igrejas.

Assim, a religiosidade tornou-se referência no cotidiano das personagens, fortalecendo sua identidade cultural, mesmo havendo interesses particulares nas decisões. As orações, os hinos de louvor, o terço rezado diariamente pelos membros das famílias constituíam motivo de segurança e aplacavam os males que estariam por vir. Havia orações para todos os principais momentos do dia: para a manhã, para a noite, para a hora das refeições.

Uma passagem de *A Cocanha* (Pozenato, 2000, p.153-54), onde Rosa providencia um oratório na casa em que acabava de se instalar, é modelar nesse sentido:

- Falta alguma coisa? - perguntou Aurélio.
- Ela não ia dizer o que faltava, estavam apenas no começo, o resto iam conseguir com o tempo. Mas disse que queria um lugar para a santa. Uma prateleira pequena, perto da cama.
- Na cabeceira ou nos pés?
- Nos pés. Quero ver a santa quando estou deitada.

Ele serrou uma ponta de tábua e pregou-a na quina da parede, encaixada nas travessas. Rosa tirou do fundo do baú o quadro da Madona e a toalhinha de crochê. Entronizou a Madona na prateleira e disse, como se falasse para uma amiga:
 – Cuida bem desta casa.

Os imigrantes fizeram da atividade religiosa o foco da sua vida comunitária. Foi, portanto, decisivo o papel das igrejas na aglutinação dos colonos e na formação das cidades e vilas, em toda a região de ocupação italiana no estado.

O universo cultural que se constituiu nas antigas colônias italianas da Serra Gaúcha foi dominado pela Igreja Católica. Pode-se dizer que em nenhuma outra região do estado houve maior poder da igreja. Os párocos determinavam condutas sociais e a opinião pública através de seus sermões e pregações. A igreja foi o centro para a organização cultural – constituindo-se não apenas como lugar para o culto, mas o espaço para onde convergiam as relações sociais, econômicas e culturais das comunidades.

A religiosidade pode ser considerada certamente como um dos principais elementos que caracterizaram as representações e memórias dos imigrantes italianos. Vivenciada com devoção e articuladora de boa parte das lembranças, a manutenção da religiosidade e a possibilidade de exercício do credo católico eram as únicas formas de se manter contato entre o que se era e o que se poderia ser.

Entretanto, o romance, mais uma vez, contrariando os relatos tradicionais, relativiza a unanimidade da fé religiosa entre os imigrantes. Veja-se, por exemplo, o caso de Roco e Afonso Amábile que possuíam um caráter contestador. Visto como um desordeiro e bandido, Afonso Amábile já não era bem conceituado na Itália (Pozenato, 2000, p. 191):

Nascera numa aldeia da Calábria, numa família de muitos irmãos. Em casa só tinha conhecido a fome e o chicote do pai e por isso, aos quatorze anos, caíra nas estradas do mundo. Fora forçado a pequenos roubos para ter o que comer, porque se na Itália era difícil não morrer de fome, na Calábria era muito pior. Pelo roubo de uns queijos de cabra é que tinha ido parar na prisão, onde teve tão bom comportamento que até servira na enfermaria. Além do mais, era garibaldino convicto, o que lhe trazia problemas com os padres, em especial os italianos, que não engoliam a perda dos Estados Pontifícios.

Na narrativa literária, Pozenato evidencia que nem todas as personagens agarravam-se ao sagrado e assumiam a postura estabelecida pelos dogmas da Igreja Católica.

Desse modo, o autor polemiza e desconstrói a questão referente ao discurso homogeneizador da religião católica que professava a fé de todos os colonos da região de imigração italiana, através da personagem Afonso Amábile. Além de ironizar a Igreja como

instituição, este questionava o poder do clero em determinar o certo e o errado e atribuía críticas ao falso moralismo professado pelos padres. Esse caráter questionador da personagem é destacado pela sua própria fala (Pozenato, 2000, p. 192-93):

- O que me dói – arrematou Amábile, contemplando o fundo do copo vazio – é que todos se conformam com a situação. Ninguém tem coragem de reclamar, de protestar. Ficam resmungando pelos cantos, como comadres, mas têm medo de erguer a voz. Têm medo de perder as migalhas que estão recebendo. Mas eu sei por que são assim. Aprenderam dos padres que se deve suportar tudo com paciência e resignação. Já era assim na Itália, quando os senhores faziam o que bem entendiam, com as bênçãos da Igreja. E aqui é pior ainda, porque os padres são também funcionários do Império. Se eles defendem o povo, são removidos pelo governo. Não adianta reclamar com o bispo, porque o bispo não manda nada. Por isso sou também a favor de que venha a república, para acabar de vez com esse conluio.

No final do romance, a personagem Roco desempenha função semelhante à de Amábile. Ele questiona a doutrina religiosa católica e contraria a esposa por não confiar nas rezas e pregações dos párocos. Veja-se (Pozenato, 2000, p. 351 e 353):

Marieta o arrastava todos os domingos à missa e tinha conseguido até que ele fizesse a Páscoa uma vez por ano, com confissão e comunhão. Logo ele, que havia esquecido isso tudo desde pequeno, nas pegadas do pai e, depois, dos companheiros. Afonso Amábile terminava por apagar nele os últimos vestígios de religião.[...] Ajoelhado no banco do lado dos homens, Roco tentava não bocejar. A missa não lhe dizia nada, com o palavrório em latim. O sermão costumava ser ainda mais aborrecido, com um ranço antiquado que o irritava.

A personagem Roco, simpatizante das idéias de liberdade de Afonso Amábile, envolve-se na política para buscar melhores condições de vida para o povo da localidade.

Chefiando duas revoltas contra o governo local, Afonso Amábile protesta contra o sistema e questiona o tratamento oferecido aos colegas imigrantes. Sem intimidar-se com ameaças, prega idéias de liberdade e autonomia, e reclama direitos de cidadania reconhecidos pela lei. Em certo momento, a personagem afirmava com veemência: “hay gobierno, soy contra” (Pozenato, 2000, p. 319).

Desse modo, Roco e Amábile representam a voz dos imigrantes que não podiam ou não sabiam manifestar sua insatisfação pela falta de condições dignas de vida. Esse tipo de comportamento, além de desacomodar a população, fazendo surgir opiniões controversas contra o sistema estatal, deixava as autoridades locais, inclusive as clericais, descontentes, pois fazia referência direta aos seus poderes, questionava regras e perturbava o bom andamento da ordem local.

3.3 SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O USO DA LITERATURA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Considerando a formação mais ampla dos alunos e a importância de desenvolverem atitudes de autonomia em relação aos seus estudos e pesquisas, é necessário que o professor, por meio de atividades e práticas, oriente-os a dominar procedimentos que envolvam questionamentos, reflexões, análises, investigações, interpretações, comparações e confrontamentos.

Dentre alguns fatores que tornam viável a compreensão do diálogo entre Literatura e História por parte dos docentes de História, merece destaque a questão da interdisciplinaridade, que possibilita estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento, ou seja, a integração de conteúdos de duas ou mais disciplinas. Quando se discute o conceito de integração, trata-se de condição “sine qua non” para a efetivação da interdisciplinaridade, pois ela une, de fato, os conhecimentos e contribui para com a transformação da realidade.

De acordo com Paviani (2005, p. 17), “a interdisciplinaridade realiza-se em cada situação de modo peculiar e pressupõe integração de conhecimentos e de pessoas, formação de unidades de conhecimento ou de conteúdos, uso ou aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação) entre professores ou pesquisadores.”

Desse modo, é passível de realização um trabalho interdisciplinar entre Literatura e História em sala de aula, tornando, assim, mais significativo o processo de ensino-aprendizagem, visto que o conhecimento interdisciplinar propicia uma fecundação mútua entre os domínios do saber, efetivando a abertura de inúmeras possibilidades. Nessa perspectiva, Paviani (2005, p. 16) deixa claro que

a função da interdisciplinaridade teria o objetivo de mediar as divisões e as fragmentações dos saberes, e de aproximar, via transdisciplinaridade, a ciência, a arte, a religião, a moral. Ainda teria o papel de articular, via currículos, programas de ensino, projetos de pesquisa, as relações entre a ciência, a universidade e a sociedade.

Nesse sentido, a obra literária *A Cocanha* pode ser abordada interdisciplinarmente nas aulas de História do Ensino Médio, como uma nova atitude a ser assumida perante a questão do conhecimento, substituindo a forma fragmentária pela unitária das disciplinas. Aliás, a interdisciplinaridade poderá ser utilizada de diferentes formas e apresentar-se como o ponto de encontro e de renovação da atitude perante o conhecimento. Um dos benefícios da interdisciplinaridade é sua contribuição em amenizar a relação dicotômica existente entre

ensino e pesquisa, porque apresenta-se como forma de compreender e modificar o mundo com diferentes olhares. Assim, conforme Paviani (2005, p. 55), “uma das formas de interdisciplinaridade mais eficazes é a da aplicação de conhecimentos de uma disciplina ou área em outra ou outras disciplinas ou áreas.”

Invariavelmente, a maioria das propostas pedagógicas que chegam ao alcance dos professores possuem um nível de elaboração que as torna facilmente aplicáveis, já que se adaptam a qualquer estado ou região e são incapazes de produzir efeitos nocivos ou prejudiciais à ordem vigente. Após a execução de seus fundamentos, geralmente cabe ao professor escolher algumas sugestões didáticas que lhe forem convenientes e adaptá-las à classe de forma automática e acrítica.

Diante do desejo em superar as barreiras disciplinares a que o ensino está confinado, surge a interdisciplinaridade ou a integração de saberes disciplinares. Sob essa ótica, a interdisciplinaridade revela-se como um desafio. Nesse caso, o professor é único e não possui fórmulas prontas para aplicar. Ele é convidado a pesquisar, a inventar e a ousar para propor aos seus alunos uma forma diferente de perceber/compreender o conteúdo. Nesse sentido, Paviani (2005, p. 58) explica que “o professor é o especialista que ensina ao aluno como acessar informações, como ir às fontes, como delimitar e formular problemas, como aplicar os resultados dos conhecimentos. Essas ações implicam lidar com diversas ciências e disciplinas. Só assim, os objetivos pedagógicos podem ser alcançados.”

Essas explicitações podem oferecer elementos suficientes para considerar que no texto ficcional pode-se fazer uma leitura histórica, visto que o texto literário possui grandes potencialidades em vincular-se com a realidade. Portanto, são novas perspectivas que possibilitam a articulação entre Literatura e História através de um caráter interdisciplinar, fragilizando as fronteiras entre as duas disciplinas, de modo a efetivar que a narrativa literária traga inúmeras contribuições para a historiografia.

Ao levar-se em conta o fato de o romance histórico de Pozenato constituir um produto cultural a ser interpretado, analisado e comparado, sugerem-se alguns procedimentos metodológicos a partir da obra literária lida, os quais se voltarão para a abordagem de novas

problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizadas por questões ligadas à História social¹, cultural² e do cotidiano³.

Em primeiro lugar, o professor deve tornar claro o fato de o texto literário ser constituído pela linguagem figurada, no sentido de que ela se diferencia das demais formas de conhecimento da realidade pelo fato de exprimir-se por meio de palavras polivalentes, ou seja, por metáforas. O docente fala em/da História, enquanto disciplina, estabelecendo conexões com a narrativa literária. Ou seja, é necessário esclarecer aos alunos que a História dedica-se à cientificidade e à veracidade dos acontecimentos, enquanto a Literatura, por não possuir tal obrigação, interpreta os fatos de um modo subjetivo, o que lhe possibilita maior liberdade na busca das verdades históricas.

Mesmo assim, são muitos os pontos em que se aproximam e confluem harmoniosamente, partilhando dos mesmos propósitos. Ambas recuperam, por exemplo, um passado às vezes insignificante e o tornam expressivo novamente através da ficcionalidade ou da objetividade histórica.

É importante o professor salientar que a Literatura tem muito a cooperar com o discurso histórico, principalmente no que se refere à consciência discursiva. O romance revela, muitas vezes, questões de proveniência histórica, possibilitando ao leitor uma passagem ao mundo ficcional, porém, sem vincular-se ao valor documental do relato historiográfico. Assim, a narrativa literária proporciona uma outra interpretação da História, sob a ótica artística. Portanto, a ficção também proporciona conhecimento histórico, mas tem por fundamento a recriação artística dos fatos e eventos ocorridos no passado.

O professor de História, ao abordar o texto literário como fonte de estudo, precisa esclarecer que a História, por dividir com o romance a característica de constituir-se em texto narrativo, está associada, de algum modo, ao gênero literário. Também o discurso histórico

¹ Estudo da rede mutável de relacionamentos sociais, de desenvolvimento das instituições sociais e das variações dos conceitos e valores sociais. Dedicar-se ao estudo da vida social e das formas de organização e de relações sociais do passado. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2 ed. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987, p. 556.

² Quadro integrado de acontecimentos culturais em sucessão diacrônica, isto é, através do tempo, elaborados a partir de materiais selecionados dentro da totalidade dos dados culturais conhecidos. **Dicionário de Ciências Sociais**. 2 ed. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987, p. 552.

³ A história das práticas cotidianas está mais preocupada com o significado de atividades como a experimentação. A atenção vem sendo deslocada dos indivíduos heróicos e suas grandes idéias para as mudanças nos métodos do que Thomas Kuhn chamou de “ciência normal”, encontrando lugar para incluir as contribuições dos artesãos que fizeram os instrumentos científicos dos assistentes de laboratório que, na verdade, realizaram os experimentos. BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 81-82.

produz interpretações sobre o passado, assumindo a forma de crônica, e de descrição, exibindo, muitas vezes, um caráter ficcional de representação dos eventos históricos.

Segundo Hayden White (1994, p. 38),

é porque o discurso histórico utiliza estruturas de produção-de-significado encontradas em sua forma mais pura nas ficções literárias, que a moderna teoria literária, especialmente em suas versões orientadas para as concepções tropológicas da linguagem, discurso e textualidade, é imediatamente relevante para a teoria contemporânea da escrita da história.

Assim, pode-se representar um fato histórico através de uma narrativa literária por constituir-se de linguagem, que segundo o autor é um “universal humano” (1994, p. 40). Ainda conforme White (1994, p. 41), “se o mito, a ficção literária e a historiografia tradicional utilizam o modo narrativo de discurso, é porque todos eles são formas de uso da linguagem”.

Por outro lado, há um certo realismo na ficção literária, de modo que se pode afirmar que ela fornece um conteúdo útil a respeito do mundo real. Ou seja, é possível ao romance representar uma realidade especificamente histórica através da forma narrativa.

Tendo em vista a natureza artística do texto literário, o professor também deve atentar para o fato de que a narrativa histórica não possui o mesmo sentido da História. Mesmo ambas tendo caráter subjetivo, a Literatura permite exprimir o mundo de forma conotativa, poética, admitindo várias interpretações. Já a subjetividade da História depende mais da interpretação do leitor, bem como da concepção do historiador ao construir, ao seu modo, o conhecimento histórico. Dessa maneira, não só o ficcionista apropria-se de fatos históricos para produzir sua matéria, mas também o historiador elabora seu discurso sobre o passado fazendo uso de certos recursos discursivos que podem ser considerados literários.

Em segundo lugar, é importante o professor ressaltar o fato de o texto literário primar pela verossimilhança e não pela verdade. A obra *A Cocanha* relata, com fatos semelhantes aos verdadeiros, a vida e os fatos ocorridos na Serra gaúcha. José Clemente Pozenato, com auxílio de pesquisas e um bom respaldo bibliográfico, caracterizou detalhadamente a vida das personagens e os conflitos internos de cada uma delas. O autor ocupou-se das mais diversas fontes de conhecimento – história, sociologia, religião, filosofia, psicologia, economia, política –, criando situações, modificando e relatando fatos que a história não assinalou. Porém, elaborou seu texto com figuras ou personagens incontestavelmente imaginárias, mas que produzem a sensação do real.

Segundo Chaves (2004, p. 09-10), “a verdade da ficção ou da Literatura, como em qualquer campo do imaginário, reside na sua possibilidade de convicção. [...] Na fronteira da

verossimilhança nasce, pois, a verdade da Literatura; mais do que isso, a verossimilhança passa a ser a categoria essencial de toda a construção fictícia.” Assim, através da estrutura verossímil da obra fictícia, é possível perceber uma visão do mundo plausível. Retirando elementos do contexto histórico, Pozenato vale-se de instrumentos imaginários figurantes (arquétipos, delírios, símbolos, crenças, mentalidades) e transfere para a narrativa literária suas dimensões universais, envolvidas pelo signo da linguagem metafórica.

O docente deve conduzir seus alunos à reflexão de que a obra *A Cocanha* leva em consideração o conteúdo imagístico e simbólico do inconsciente coletivo, evidenciável nos mitos e lendas de um povo ou no imaginário particular da comunidade ítalo-gaúcha e brasileira, compartilhando com o leitor aspectos intersubjetivos de valor universal e inspirando uma leitura histórica do texto.

Desse modo, é necessário que o professor de História tenha presente que o romance de Pozenato baseia-se na verossimilhança da vida e dos fatos, na existência do homem na sociedade e aproxima-se o máximo possível da vida e das experiências do tempo, espelhando a formação da comunidade italiana na sociedade brasileira de forma exemplar.

Em terceiro lugar, o professor, juntamente com seus alunos, pode verificar, com a leitura de *A Cocanha*, a questão ideológica do autor, o qual revela um profundo comprometimento com a História do Rio Grande do Sul e, mais precisamente, com os fatos relacionados à imigração italiana. Nesse sentido, a obra torna-se um eficaz instrumento pedagógico (mas não pedagogizante), na medida em que trata de uma visão não-maniqueísta da história, podendo servir para que se discuta, no âmbito escolar e através da ficção, problemas que nos acompanham diariamente, mas que não recebem maior atenção por serem considerados comuns. Será possível caracterizar o modo de vida da coletividade ítalo-gaúcha que vive e viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas.

É necessário que os alunos percebam que as personagens de *A Cocanha* dão sentido à história da imigração italiana no Rio Grande do Sul. A organização dos colonos funda-se numa concepção de mundo cujos valores básicos são a conquista e a manutenção de sua propriedade, bem como a constituição da família baseada nos princípios da moral e da religião, visando à melhoria de vida, sob o ponto de vista econômico e social. Nas páginas que configuram um painel de consideráveis proporções históricas, percebe-se a impregnação de valores universais, como a reverência ao sagrado, a exaltação da dignidade, a superação de adversidades, a força do trabalho.

Através da leitura da obra de Pozenato, os alunos poderão adquirir conhecimento sobre problemas sociais, políticos, econômicos e morais coerentes com o universo coletivo (regional) e particular de cada um. Desse modo, por meio da ficção, poderão estabelecer um paralelo entre presente e passado, reconhecendo algumas permanências e transformações nas vivências cotidianas das famílias e da coletividade, no mesmo espaço de convivência.

A obra *A Cocanha* dialoga com a história brasileira, mas sua narrativa resgata e reescreve o contexto social da época da imigração, contemplando fatos que pouco interessaram à História tradicional. Nesse sentido, fica clara a força que esse romance possui de subverter o discurso oficial e revelar o descaso das autoridades governamentais com a formação da comunidade italiana no Rio Grande do Sul. O narrador conduz o leitor a refletir e repensar uma outra maneira de ver a História e perceber que o êxito da região Nordeste do estado deveu-se, também, ao povo simples que lutou para defendê-la e apostou no seu crescimento.

Em quarto lugar, outro aspecto a ser ressaltado pelo professor de História no estudo da obra ficcional relaciona-se à questão referente do imaginário social. O professor de História deve ter em mente que o imaginário social é composto de representações coletivas que dão sentido à vida real. Assim, ele poderá explicar aos seus alunos que o imaginário é uma ligação alegórica entre imagens e signos que determinam o comportamento de uma coletividade.

Portanto, incorporado à narrativa literária, o imaginário social constitui a recriação imaginária do real. Arendt e Pavani (2006, p. 27) afirmam que

por estarem intimamente vinculados à cultura e serem construídos historicamente, os imaginários sociais estão presentes em pequenas comunidades e se materializam nas mais variadas representações. Nessa perspectiva, é possível falar de imaginários regionais, ou seja, imaginários constituídos a partir de processos históricos e culturais em regiões específicas. No caso do Rio Grande do Sul, cuja colonização efetivou-se com a vinda de imigrantes oriundos de diferentes etnias e países, nota-se, atualmente, a existência de várias regiões culturais. Cada uma delas possui o seu imaginário, o qual se entrelaça, por sua vez, com outros imaginários. [...] Assim, pode-se dizer que as comunidades da região da Serra, por exemplo, possuem um imaginário social construído a partir da experiência da imigração italiana, mas que se identifica com o imaginário da região da Campanha, cujo universo simbólico já era hegemônico no momento da chegada dos imigrantes.

Os alunos e o professor precisam atentar ao fato de Pozenato não observar a História com base na exaltação patriótica, mas sim de forma crítica, de desconstrução do imaginário tradicional sobre o imigrante, revelando muitos aspectos que a ideologia dominante em todas as épocas fez silenciar. Como a obra *A Cocanha* é escrita sob a perspectiva dos perdedores, relega as autoridades e pessoas influentes para segundo plano. Nesse sentido, o autor concede

ao povo humilde um papel fundamental e uma identidade que a história oficial e os manuais didáticos não outorgaram ao imigrante.

Dessa forma, Pozenato traz à tona, no tempo e na memória do leitor, os dramas vividos pelos imigrantes, na segunda metade do século XIX. Sua narrativa deixa em segundo plano os grandes vultos e destaca o valor da população local que, ao fazer-se presente na obra *A Cocanha*, é ouvida e expõe sua história. Ao representar a História em sua obra, o autor reconstrói uma parte da História do Rio Grande do Sul, fundando um imaginário norteado pelas vozes de um povo humilde e nem sempre vencedor.

Por último, é importante que o professor de História reflita, juntamente com os alunos, sobre a possibilidade que a obra tem de atuar sobre a sociedade, a qual interfere na própria História e modifica ou reforça os imaginários. A Literatura pode ser usada tanto para verificar como se dá a representação dos eventos históricos, bem como ela própria tem um caráter histórico ao atuar sobre a História.

Antonio Candido afirma que a Literatura é uma forma de comunicação social inter-humana organizada por fatores internos e externos. Os elementos internos são, por exemplo, a estrutura da narrativa, enquanto que os elementos externos são os sociais. Porém, para o autor, a relação entre Literatura e sociedade vai além. Na mesma medida em que hoje a crítica literária admite que a compreensão da obra demanda o estabelecimento de uma relação entre o texto e o contexto e o reconhecimento das relações sociais como parte integrante da composição do livro, à História tal paradigma pressupõe um olhar mais atento às representações humanas como parte do todo que a disciplina busca compreender: a realidade. O texto literário passa, assim, a ser visto como tecido onde cada coisa vive e atua sobre outra; ou, ainda, como afirma Cândido, remetendo ao aspecto que lhe parece positivo do estruturalismo, a obra será um organismo, no qual todos os fatores são essenciais à composição do mesmo.

Candido percebe que a obra literária é o vínculo entre o autor e o público. Ela torna possível ao ser humano criar, num dado tempo e lugar, uma série de sinais a que pode reagir outro ser humano, noutra tempo e lugar. Para compreender o universo artístico e social, Candido afirma que é necessário examinar a “ação da obra sobre a sociedade” (1976, p. 39).

O suporte material fornecido pelos textos literários são decisivos para a construção de sentido e a interpretação em qualquer época. É papel da escola, portanto, incentivar a relação do aluno com um patrimônio cultural cujos textos servem de base para pensar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A produção escrita traz ao leitor instrumentos para pensar e viver melhor.

Sob essa ótica, Vargas Llosa (2005, p. 378) encara a Literatura como uma “atividade insubstituível para a formação do cidadão numa sociedade moderna e democrática, de indivíduos livres, e que, por isso mesmo, deveria ser inculcada nas famílias desde a infância e fazer parte de todos os programas de educação como uma disciplina básica”.

Portanto, a Literatura promove no homem o desenvolvimento de sua intelectualidade, proporcionando-lhe um equilíbrio moral e psicológico, bem como uma maior integração com a realidade que o cerca. Ainda conforme Llosa (2005, p. 381), “graças à literatura, entende-se e vive-se melhor a vida, e entender e viver a vida melhor significa vivê-la e compartilhá-la com os outros.”

A Literatura possui a capacidade de formar para o mundo e, formar para o mundo significa, entre outras coisas, adquirir a noção do coletivo e ter consciência de que pertencemos a uma matéria comum. Nesse sentido, Llosa (2005, p. 381) explica que esse sentimento de pertencer à coletividade humana, através do tempo e do espaço, é a realização mais elevada da cultura e nada contribui tanto para renová-lo, a cada geração, do que a Literatura.

Lendo, o leitor desenvolverá seu senso crítico, formará opiniões próprias, formulará critérios e, assim, encontrará novos valores. Para Llosa, à Literatura deve ser conferida uma posição de destaque na vida das nações, pois, “sem ela o espírito crítico, motor da mudança histórica e melhor avalista de sua liberdade, com que contam os povos, sofreria uma perda irremediável. Porque toda boa literatura é um questionamento radical do mundo em que vivemos” (2005, p. 387).

A Literatura é instrumento de formação e de emancipação da sociedade, posto que possibilita ao leitor a possibilidade de situar-se criticamente diante da realidade histórica/social/cultural que o circunda. Uma boa Literatura proporciona ao leitor a compreensão dos valores do homem e do mundo, alertando e transformando a consciência crítica de seu receptor. No encontro com a Literatura, os indivíduos têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida.

Tanto a criação do texto literário pelo autor, quanto a assimilação feita pelo leitor possuem um caráter social libertador. A Literatura desempenha o papel de representar a vida, enquanto realidade social e cultural. Sendo assim, as manifestações literárias atuam enquanto elementos formadores de uma determinada comunidade e enquanto agentes de transformação e emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi problematizar a relação entre História e Literatura, a fim de sensibilizar os docentes para a utilização do texto literário nas aulas de História do Ensino Médio e contribuir para os estudos sobre cultura regional. Seguindo essa reflexão, propôs-se uma ampliação das fontes de estudo da história do Rio Grande do Sul, utilizando o romance *A Cocanha*, que contempla a História da imigração italiana na região da Serra gaúcha.

A partir desse objetivo, esboçou-se um panorama sobre o percurso e a evolução histórica da Literatura, bem como destacou-se a importância das várias formas de se trabalhar a linguagem através dos gêneros literários. Foi possível identificar diversos contextos literários, em diferentes épocas, bem como perceber que o romance histórico, além de constituir-se num recurso narrativo que possibilita o entendimento de determinados fatos históricos, possui relação significativa com o objeto desta Dissertação, que é a utilização do texto literário nas aulas de História do Ensino Médio.

Valer-se da narrativa literária nas aulas de História contribui para promover a interdisciplinaridade dos temas transversais História e Literatura, previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, já que propõe uma alternativa diferente e válida para a construção de conhecimentos e sua aplicação à sociedade. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sugere que o ensino seja voltado para a realidade próxima do aluno, propiciando um processo educativo essencialmente cultural e social, onde professores e alunos interajam a fim de construir um conhecimento conjunto e significativo.

Tendo em vista a pouca relevância concedida aos fatos históricos ocorridos no Rio Grande do Sul, principalmente da região de imigração italiana, os manuais didáticos tornam-se instrumentos inoperantes nas aulas de História do Ensino Médio da região Sul do Brasil. A análise demonstrou que os livros didáticos apresentam, inclusive com riqueza de detalhes, acontecimentos das regiões Central e Nordeste do país como sendo a única e verdadeira versão de nossa história.

Além disso, os manuais didáticos de História do Ensino Médio contemplam uma história tradicional e positivista, a qual relata fatos e eventos ocorridos no Brasil e no mundo de forma factual e cronológica. A pesquisa também demonstrou que há a presença de uma ideologia subjacente aos textos didáticos, os quais criam um mundo relativamente coerente e justo e, principalmente, necessário à manutenção de interesses da classe hegemônica. Fica claro, assim, o propósito de condicionar os leitores a uma atitude passiva diante do modelo da sociedade vigente.

Percebeu-se, nos manuais didáticos, a intenção de estereotipar e idealizar modelos de comportamento, de relacionamentos, de valores que servem para sustentar um sistema vertical de autoridade. Assim, o livro didático transforma-se em instrumento de manobras sociais e numa possibilidade de uniformização do ensino para toda a nação brasileira, tendo como característica a construção de uma moral nacional.

Também foi observado que os manuais utilizam-se da Literatura superficialmente, relegando-a a um plano figurativo e ilustrativo, em forma de complemento ao tema abordado em cada unidade, deixando de promover, portanto, o devido imbricamento entre História e Literatura previsto pela legislação.

A análise demonstrou, ainda, que a Literatura possui o poder de aprimorar o universo dos leitores, possibilitando também um processo de envolvimento na construção de uma nova realidade. São novas concepções de mundo que a leitura projeta em seus receptores. A ampliação do horizonte de experiências pela leitura de textos consagrados (ou não) ajuda necessariamente a reformular valores e modificar condutas. A investigação também comprovou que estudar Literatura enriquece o universo psíquico e cultural dos envolvidos, pois nela é possível buscar raízes culturais e lingüísticas, além de descobrir e compreender inúmeros sentidos relacionados à história do país.

A oportunidade de crescer deve ser dada ao aluno, através do estímulo pela leitura literária, motivando-o para uma descoberta constante e propiciando a manifestação espontânea. Desenvolver nos alunos o espírito crítico é imprescindível para que possam discernir entre ler uma obra artística com satisfação ou simplesmente lê-la sem nenhum acréscimo valorativo.

Ficou claro na pesquisa que a experiência transmitida pela leitura desenvolve um papel fundamental na evolução global da sociedade. A obra pode transmitir valores dominantes de uma sociedade, legitimar novos valores ou ainda romper com os valores tradicionais, renovando o horizonte de expectativas dos leitores. Não se trata mais de transmitir a norma, mas sim de criar novas referências. Para que a ação educativa tenha validade, é necessário que

seja precedida de reflexões sobre as pessoas envolvidas, contextualizando o meio em que vivem.

Diante disso, esta dissertação propôs uma aproximação possível entre Literatura e História, através do estudo da obra *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, já que se trata de uma produção literária que se aproxima do universo cultural dos jovens da região de imigração italiana (ou que com ela se identificam), tendo o poder de estabelecer um vínculo significativo com o meio e estimular a formação do indivíduo como um todo.

A partir desse posicionamento, buscou-se contemplar o cruzamento entre Literatura e História nas aulas de História do Ensino Médio, fomentando o diálogo interdisciplinar sobre a problemática da regionalidade e frisando a importância da utilização do texto literário como recurso pedagógico (e não pedagogizante) eficaz. Sob essa ótica, a pesquisa comprovou que há possibilidades de relacionar a História com a ficção, ou seja, que a articulação entre o texto literário e historiográfico demonstra condições enriquecedoras de construção do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, o romance *A Cocanha* confirmou essa possibilidade, por representar o imaginário coletivo dos imigrantes italianos, por marcar as transformações culturais e por problematizar os conflitos humanos que transcendem o caráter regional.

Enquanto produção literária, o romance em questão representa um fato histórico com grande carga de autonomia, produzindo enredos, compondo cenários e personagens e concedendo verossimilhança ao universo ficcional representado. O texto de Pozenato reinterpreta a imigração italiana no estado do Rio Grande do Sul, fornecendo visões de mundo diversas das relatadas pela história oficial e pelos manuais didáticos. Nesse sentido, a obra *A Cocanha* pode ser tomada como referência para a escrita da história em termos de formulação de diferentes pontos de vista, posto que a História constrói-se, via de regra, por conhecimentos fundamentados em documentos.

Um dos aspectos considerados na análise foi a representação do momento de incertezas e desequilíbrio emocional diante da crise econômica e social que assolou a Itália. O autor recriou as circunstâncias de forma coerente, representando nas personagens a consciência de sua situação miserável. Os imigrantes percebiam-se como um contingente de pessoas que fugia da fome e da falta de perspectivas, mas possuía o desejo conjunto de encontrar a Cocanha.

A imagem coletiva de alcançar o paraíso terrestre foi outro aspecto analisado. A ideia da Cocanha era distinta de uma personagem para outra, porém representava o desejo individual e coletivo da realização de planos, empreendimentos e da garantia de sobrevivência

e de obtenção de uma vida melhor. Já para as personagens femininas, a Cocanha possuía um sentido distinto do universo masculino. Para elas, alcançar a Cocanha significava obter satisfação interior, almejando uma existência simples. As vozes femininas no romance representam, em última instância, as mulheres da época exercendo diferentes papéis.

O processo de adaptação à nova terra também foi um aspecto contemplado na pesquisa. Os imigrantes esperavam encontrar aqui condições favoráveis para iniciarem uma nova vida, mas as circunstâncias reais eram péssimas e eles foram obrigados a padecer com a morte de parte dos seus sonhos. Mesmo assim, procuraram identificar-se com a nova terra, mantendo sua cultura e incorporando novos hábitos, iniciando assim uma nova comunidade. Construíram, em suma, uma região simbólica a partir de uma complexa rede de relações sociais relacionada à linguagem, à religião, ao trabalho e a outras práticas.

Outro aspecto observado foi a relação do imigrante italiano com o trabalho. Enquanto atividade de sobrevivência, o trabalho adquiriu importância fundamental e transformou-se em valor ético, modelador de comportamentos individuais e coletivos. Através dele, o imigrante conseguiu, não sem uma grande quantidade de infortúnios e percalços, realizar a sua Cocanha e modificar o espaço em que foi inserido pelas autoridades responsáveis pelo projeto imigratório.

O papel da religião também foi analisado no romance, o que mostrou que ela exerceu grande poder na integração da comunidade - embora houvesse a existência de um forte sentimento anticlerical por parte de algumas personagens. Mesmo assim, a influência religiosa nas relações familiares e sociais impregnou a sociedade e se fortaleceu como valor cultural e moral. É possível afirmar que os aspectos analisados no romance não fazem parte do conteúdo dos manuais didáticos. Quando aparecem, é de modo distante da realidade e num sentido antagônico ao da obra literária estudada.

Habitualmente, a historiografia tradicional e os manuais protagonizam acontecimentos ocorridos na região central do país, conferindo destaque a personagens masculinas e glorificando seus atos. O conceito de pátria desempenha uma função ideológica e vertical junto aos indivíduos, fazendo-os aceitar acriticamente sua condição existencial e seu pertencimento à pátria como uma obrigação moral.

A narração dos eventos feita pelos manuais é indiferente a determinados valores ou realidades. No caso da imigração italiana, foi possível perceber que os livros didáticos a descrevem de forma superficial e abstrata, representando o colono imigrante como um indivíduo facilmente manipulado e influenciado pela propaganda da imigração, que deixou-se

subjugar tranquilamente pela autoridades locais e que aceitou harmoniosamente as condições de exploração e de sobrevivência que lhe impuseram.

Em momento algum, o texto didático preocupou-se com as questões conflitantes por que passaram os imigrantes, seus anseios, temores e sentimentos em relação à nova terra ou ao abandono das raízes. Inversamente, a obra de Pozenato humaniza o imigrante italiano, examinando costumes e comportamentos e conferindo traços de personalidade às personagens. Não é representado um herói ou um semi-deus, mas o ser humano universal, o homem com o qual é possível identificar-se nas identidades construídas ou a construir.

Sob essa ótica, pode-se concluir que o texto literário pode ser utilizado nas aulas de História do Ensino Médio por aproximar-se do contexto no qual o aluno está inserido. A obra de Pozenato possui elementos suficientes para estabelecer uma conexão entre o universo social e seus aspectos culturais e regionais. Através do contato com o universo literário, o aluno poderá compreender melhor a realidade vivida diariamente. Em suma, a obra *A Cocanha* constitui amostragem privilegiada de Literatura fundante, instauradora e estimulante da identidade sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Ivânia Campigotto. **Literatura e História em diálogo: um olhar sobre Canudos**. Passo Fundo: UPF, 1999.

ARENDT, João Claudio e CONFORTO, Marília. Cruzamentos: a representação da História no texto literário. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

_____ e PAVANI, Cinara Ferreira. Imaginário Social e Representação Literária: Apontamentos sobre a Poesia de Augusto Meyer. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional 2: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, prefácio, introdução, comentários e apêndices de Eudoro de Souza. 2 ed. Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1990.

BARBEIRO, Heródoto. **História: volume único para o Ensino Médio. De olho no mundo do trabalho**. São Paulo: Ed. Scipione, 2004.

BERTUSSI, Lisana Terezinha. Literatura e História: uma retomada do diálogo problemático. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

_____. As fronteiras instáveis entre História e ficção. In: **Gêneros de fronteira: cruzamentos entre o histórico e o literário**. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. **O que é História cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**. Caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Literatura e sociedade**. Estudos de teoria e história literária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- CASTRO, Manuel Antônio de. Natureza do fenômeno literário. IN: SAMUEL, Rogel (Org). **Manual de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- _____. Crítica e história literária. IN: PORTELLA, Eduardo (Org). **Teoria literária**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro LTDA, 1976.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **História: Texto e contexto**. Ensino Médio, volume único. São Paulo: Ed. Scipione, 2006.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.
- CHAVES, Flávio Loureiro. **História e Literatura**. 3ed. amp. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- _____. A História vista pela Literatura. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.
- CONFORTO, Marília. Aula ministrada na disciplina **Formação social do Rio Grande do Sul**, no Curso de Mestrado em Letras e Cultura Regional. Caxias do Sul, 2º sem. 2006.
- DE BONI, Luís A; COSTA, Rovílio. **Os italianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias; Porto Alegre: Ed. Vozes, 1982.
- DECCA, Edgar De. O que é romance histórico? Ou, devolvo a bola pra você, Hayden White. In: **Gêneros de fronteira: Cruzamentos entre o Histórico e o Literário**. São Paulo: Xamã, 1997.
- FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História – Série Novo Ensino Médio**. Vol. único. 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.
- FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia. Bilingüismo, identidade étnica e atitudes linguísticas. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional 2: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.
- FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1967.
- GIRON, Loraine Slomp. Da identidade à etnicidade. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

_____; Fronteiras Construídas: Língua e Sociedade. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional 2:** língua, história, literatura. Caxias do Sul, RS: Educs, 2006.

_____; BERGAMASCHI, Eloísa Eberle. **Terra e homens:** colônia e colonos no Brasil. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. Etnicidade e cultura regional. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa (orgs). **Cultura regional:** língua, história, literatura. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

HUNT, Lynn. **A nova História cultural.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KUHN, Fábio. **Breve História do Rio Grande do Sul.** 2 ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História:** novos objetos. Direção de Jacques Le Goff e Pierre Nora; tradução de Terezinha Marinho, revisão técnica de Gadiel Perruci. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1995.

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras.** São Paulo: Arx, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária. Prosa – I.** Formas em Prosa; o Conto; a Novela; o Romance. São Paulo: Editora Cultrix, 1967.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo:** a diversidade cultural no Brasil-nação. Petrópolis: Vozes, 1992.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo e globalização.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

_____. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. Caxias do Sul, RS: Educs; Porto Alegre, Edições Pyr, 2005.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Prosa de ficção.** 3 ed. Rio de Janeiro, J. Olympis, 1973.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. **O imaginário da cidade:** visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2 ed. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002.

_____. Cruzamentos de Leituras: José Lins do Rego e Cyro Martins sob o olhar da História. In: AGUIAR, Flávio (Org). **Gêneros de fronteira:** cruzamentos entre o Histórico e o Literário. São Paulo: Xamã, 1997.

_____. **História do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

_____. **História e História cultural.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

PETTA, Nicolina Luiza de. **História: uma abordagem integrada.** Volume único. 2 ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

POZENATO, José Clemente. **A Cocanha.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

_____. **Algumas considerações sobre região e regionalidade.** In: FELTES, H. P. de M. ZILLES, U. Filosofia: Diálogo de Horizontes. Porto Alegre: Edipucrs; Caxias do Sul: Educs, 2001.

_____. **O regional e o universal na Literatura gaúcha.** Porto Alegre: Movimento, 1974.

_____. **Palestra concedida à turma IV do Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional, da Universidade de Caxias do Sul, na disciplina *A Região: A Problemática Sociocultural*.** Caxias do Sul, 03 de abril de 2006.

SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. **História.** Série Brasil. Ensino Médio/Volume único. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da Literatura.** 3 ed, revista e aumentada. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

TAVARES, Hênio. **Teoria literária.** Belo Horizonte: Villa Rica, 1996.

WHITE, Hayden. **Teoria literária e escrita da História.** Revista Novos Estudos. São Paulo: Editora Brasileira de Ciências, 1994.

WELLEK, René e WARREN, Austin. **Teoria da Literatura.** 4 ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1971.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)