



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA (PPGEHIST)
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)
CAMPUS DE ARAGUAÍNA**

LUCIALINE DUARTE SILVA VIANA

**FONTES LITERÁRIAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS: UMA
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Araguaína/TO
2016

LUCIALINE DUARTE SILVA VIANA

**FONTES LITERÁRIAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS: UMA
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), como parte das exigências do Programa de Mestrado em Ensino de História (PROFHIST), para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Elisete Motter.

Araguaína/TO
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

V614f Viana, Lucialine Duarte Silva.

Fontes Literárias e a construção de saberes históricos: Uma proposta didático-pedagógica no Ensino de História. / Lucialine Duarte Silva Viana. – Araguaína, TO, 2017.

114 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2017.

Orientadora : Ana Elisete Motter

1. História. 2. Literatura. 3. Ensino de História. 4. Aprendizagem Histórica. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LUCIALINE DUARTE SILVA VIANA

**FONTES LITERÁRIAS E A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS: UMA
PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), como parte das exigências do Programa de Mestrado em Ensino de História (PROFHIST), para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Elisete Motter.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ana Elisete Motter (Orientadora)

Prof.^a Dra. Martha Victor Vieira

Prof. Dr. Denilson Botelho de Deus

Aos meus alunos, de antes, do agora e do porvir, por serem a razão que me leva a plantar sementes das quais outros colherão os frutos.

AGRADECIMENTOS

Preliminarmente, minha gratidão é direcionada a Deus, por sua infinita bondade e por ter sido meu sustentáculo nos momentos de extrema solidão e desamparo, em que a presença humana não nos conforta.

À minha família, especialmente à minha mãe, por suas longas orações e todo o zelo que tem dedicado a mim.

À minha orientadora, professora Ana Elisete Motter, por nossa longa história juntas, desde minha iniciação científica até a conclusão dessa dissertação. Por toda a paciência, persistência, generosidade e por ser uma grande inspiração para minha carreira profissional.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização e conclusão deste estudo, especialmente aos alunos que participaram da pesquisa pela concessão de informações fundamentais e valiosas para a realização do trabalho.

Aos meus colegas e professores do mestrado por todo o tempo em que passamos juntos, trocando e enriquecendo experiências.

Aos meus amigos, em especial, Jefferson e Diana, por compreenderem as minhas ausências, por me incentivar em minhas fases de desânimo e por acreditarem em meu potencial.

RESUMO

Este trabalho é a descrição e análise da aplicação de uma metodologia de produção de conhecimento histórico com uma turma da 3ª série, do Ensino Médio, do Colégio da Polícia Militar – Unidade III, localizado na cidade de Araguaína/TO. Dedicamos a usar a referida metodologia com a turma em questão, porque, como Lee (2006), acreditamos que um dos mecanismos que podem estimular um genuíno processo de ensino e aprendizagem em história é o de oportunizar, aos discentes, um entendimento do saber-fazer historiográfico. Pois, desta forma, há a possibilidade dos educandos entenderem que a História não é apenas um conhecimento de lembranças de eventos passados, mas, sim, o resultado de um processo cognitivo e social. Como fonte empírica, desse exercício de construção de saberes históricos, feito em sala de aula, lançamos mão da literatura. Afinal, a narrativa literária representa uma dada realidade e, apesar de não ter o compromisso com o factível, como é o caso da narrativa histórica, na tentativa de se fazer crível, se remete a um “como poderia ter sido”. É o verossímil, que nos permite antever traços da época em que os escritos literários foram produzidos e tornam a literatura uma fonte riquíssima para a produção de conhecimento histórico. No trabalho, abordamos às relações entre História e Literatura, destacando as atuais discussões sobre essas duas modalidades de representação da realidade, descrevemos o processo de preparação da turma, para a aplicação do procedimento didático proposto e, seguindo reflexões de estudiosos da chamada Educação Histórica, analisamos as narrativas, produzidas pelos discentes, sobre os traços de historicidade, vislumbrados nas fontes literárias trabalhadas.

Palavras-chave: História. Literatura. Ensino de História

ABSTRACT

This study is the description and analysis of the application of a history knowledge production methodology with a high school 3rd year class, from the Military Police High School - Unit III, in the city of Araguaína - TO. We dedicated ourselves to using the said methodology with that class, because as Lee (2006), we believe that one of the mechanisms that can stimulate a genuine process of teaching and learning in history is to give the opportunity to the learners, an understanding of a historiographic know-how. So, that way, there is the possibility of the learners to understand that History is not only a knowledge from the past events, but, instead, a result of a cognitive and social process. As empiric source from this exercise of building historic knowledges, made in classroom, we made use of the literature. After all, the literary narrative represents a reality and, although not having the compromise with the achievable, as the historic narrative does, trying to be believable, searches for a "how it could have been". It's the truthful that allows us to foresee features of the time in which the literary writings were produced and turn the literature up a richful source to the production of historic knowledge. In the work, we approached the relations between History and Literature, emphasising the current discussions about these two modalities of reality representation, we described the process of the class preparation so that we could apply the teaching procedure and, following the thoughts of the History Education scholars, we analysed the narratives, produced by the students, about the historicity traces found in the worked literary source.

Keywords: History - Literature - History Teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS.....	15
1.1 A Narrativa Histórica.....	15
1.2 A Narrativa Literária e o Referencial Histórico	22
1.3 A Literatura como Fonte	25
1.4 A Literatura como Fonte de Produção de Conhecimento Histórico na Sala de Aula	28
2 PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA DO PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PROPOSTO	33
2.1 Considerações sobre a Preparação para a Aplicação da Atividade Didática Pedagógica Proposta.....	33
2.2 Noções de Teoria e Metodologia da História	34
2.3 A Literatura como Fonte de Produção de Conhecimento Histórico.....	40
2.4 Época, Autor e Fontes Literárias que Embasam o Procedimento Pedagógico Proposto.....	43
2.4.1 <i>Época</i>	44
2.4.2 <i>O Autor</i>	47
2.4.3 <i>As fontes literárias: Velha Praga e Urupês</i>	50
3 APLICAÇÃO E RESULTADOS DO PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PROPOSTO	59
3.1 Sensibilidades	60
3.2 Verossimilhança.....	62
3.3 O Autor e seu Lugar de Fala.....	64
3.4 Empatia Histórica.....	70
3.5 O Tempo	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXOS.....	92
APÊNDICE	108

INTRODUÇÃO

O ensino de História é alvo de críticas por parte dos discentes no Ensino Fundamental e Médio, no que diz respeito à sua finalidade. Salvo exceções, percebemos uma grande apatia em nossos alunos. Na nossa concepção, essa situação é resultado das pressões que os educandos sofrem acerca de exames como o ENEM e o vestibular, bem como da prática de um ensino que prima pela transmissão de conteúdos. Além disso, compreendemos que, por ser um conhecimento permeado de subjetividade, o saber histórico, para assumir um sentido prático, voltado para a realidade de nossos alunos, prescinde que os sujeitos, envolvidos no seu processo de ensino aprendizagem, exercitem habilidades como a de interpretar, analisar, associar, comparar, reconhecer, selecionar e avaliar. Exercício esse, que nem sempre é estimulado nesse mesmo processo, já que, como referido, o mesmo é, geralmente, pautado na transmissão de conteúdos inseridos no currículo de história.

Para nós, é o exercício das referidas habilidades que pode dinamizar a construção de uma leitura histórica do mundo que, pautada nas demandas do nosso presente, viabilize a construção de uma compreensão sobre as diferentes identidades, a necessidade da construção de novas memórias e as diferentes temporalidades, por parte de nossos alunos. E, assim sendo, possibilite que os educandos mudem uma possível concepção negativa da disciplina, atribuindo-lhe um sentido prático já que, por meio da atribuição de sentidos a um passado, há a possibilidade dos sujeitos compreenderem melhor o seu presente e projetarem um futuro.

Muitas reflexões sobre essas questões têm sido feitas por educadores e historiadores preocupados com o ensino de história. Dentre essas, devido à importância para a nossa pesquisa, destacamos aquelas emanadas da corrente teórica, denominada de Educação Histórica¹. A qual, fundamentada nas análises do

¹ A Educação Histórica é uma das correntes teóricas que vem ganhando cada vez mais espaço nas produções acadêmicas sobre ensino de História, no Brasil e no mundo. Na Alemanha, essa corrente se inspirou nas propostas do historiador, filósofo e pedagogo Jorn Rüsen, que é referência no campo da Teoria da História e que, também, passou a investigar metodologias para compor uma didática específica para o ensino de História e, a partir dos seus pressupostos teóricos tem influenciado

aprendizado histórico feitas por Jorn Rüsen, pressupõe o ensino e aprendizagem em História como um processo que ultrapassa a ministração de conteúdos, o percebendo como uma produção narrativa com critérios próprios, que o distinguem de outros relatos.

Partindo dessa premissa, a Educação Histórica propõe um processo de ensino e aprendizagem que oportunize a visão de um passado que não está circunscrito em um pretérito imutável, mas que pode ser vislumbrado como uma construção, permeada por diferentes perspectivas e que traz à tona aspectos que o reconfiguram, devido a uma gama de fatores que geram novos questionamentos sobre ele. Isso, não apenas no sentido de preencher lacunas mas, sobretudo, de questionar o que se havia estabelecido como verdadeiro, ou por quais caminhos se chegou a tal convicção, ou ainda, por que tais questionamentos foram feitos a esse passado e não outros.

Comungando com Lee (2006)², acreditamos que um dos mecanismos possíveis de estimular um genuíno processo de ensino e aprendizagem em história é o de oportunizar aos discentes um entendimento do saber-fazer historiográfico, de modo que: “em sala de aula, os nossos alunos sejam levados à compreensão de que a História não é apenas um conhecimento de lembranças de eventos passados” (LEE, 2006, p. 133), mas um processo cognitivo e social. Para o mesmo autor, ler o mundo historicamente, prática denominada por ele de literacia, é o legítimo objetivo do ensino de história nas escolas.

Dessa forma, acreditamos que, ao oportunizar aos alunos a visão da História como um conhecimento construído por intermédio de um método e ao levá-los ao entendimento de questões referentes ao caráter subjetivo do ofício do historiador, estamos potencializando a construção de um saber histórico que identifica o passado como algo repleto de significados em um presente. Afinal, para nós, essas reflexões podem levar os alunos à percepção de que são os nossos interesses que

outros pesquisadores a se especializarem no campo da Educação Histórica. Podemos destacar, como grandes expoentes da chamada Educação Histórica, Isabel Barca, que vem desenvolvendo pesquisas na Universidade do Minho, em Portugal e Peter Lee, que coordenou vários projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem de História no Reino Unido. No Brasil, contamos com as pesquisas de Maria Auxiliadora Shimidt, que preside a Associação Iberoamericana de Pesquisadores em Educação Histórica-AIPEDH.

² Historiador e filósofo inglês, Peter Lee, desenvolveu o conceito de literacia histórica dialogando, principalmente, com o campo da Teoria da História e o da Didática da História, tendo como principal interlocutor o alemão Jörn Rüsen. Para Lee, a literacia histórica é a capacidade de “ler do mundo” conjugada ao conhecimento histórico.

dirigem nossa compreensão histórica e, esta, por sua vez, permite que nos orientemos, no tempo: “em outras palavras, tal conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz” (LEE, 2006, pág. 135). Assim, por meio de habilidades, construídas através de uma experiência do fazer histórico, os educandos estariam mais aptos a construir uma genuína literacia histórica.

Diante disso, propusemos nesse trabalho a aplicação de um procedimento didático pedagógico, pautado na produção de conhecimento histórico, em sala de aula e, para tanto, a nossa proposta lança mão da fonte literária para subsidiar tal produção. Afinal, a literatura representa uma dada realidade e, apesar de não ter o compromisso de atingir, de forma racional e metódica, uma interpretação do passado, como é o caso da narrativa histórica, na tentativa de se fazer verossímil, se remete a um “como poderia ter sido” e, assim, a traços de um passado.

Um escritor que inventa uma história, uma narração imaginária que tem como protagonistas seres humanos, deve representar personagens baseados nos usos e costumes da época em que viveram: do contrário eles não serão críveis.

(CHAPELAIN apud GIZNBURG, 2007, p. 82)

Na nossa concepção, a literatura, quando vislumbrada como fonte de produção de conhecimento histórico, potencializa a investigação da dimensão imaginária da sociedade de um período, indicando as sensibilidades de uma época. Ela indica traços de historicidade que não estão presentes em todas as fontes históricas, nem, tampouco, nos materiais didáticos, adotados pelas escolas. Afinal, ela nos leva para: “os imaginários sociais e seus os símbolos (...), os mitos, as religiões, as utopias e as ideologias” (BACZKO, 1985, p.312). Outro aspecto dessa narrativa, é que ela pode ser encarada como enunciativa da experiência humana no tempo (RICOEUR, 2010) e nos permitir reconhecer “outras experiências com o tempo, diferentes das experiências oferecidas pela história verificável” (CAMPOS, 2010).

Podemos destacar, ainda como contribuição significativa da narrativa literária para o ensino de História, o vislumbre de aspectos do cotidiano de um literato e sua realidade, bem como a referência espaço-temporal implícita em seus escritos. Sobre esse aspecto, Bittencourt (2011) menciona que:

Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras)

pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de cultura exposta em suas criações, o seguidores de determinada corrente e representantes de seu tempo. (BITTENCOURT, 2011, p.342)

Assim, acreditando que essa proposta didática pedagógica pode levar os educandos a vislumbrarem a subjetividade do conhecimento histórico, as especificidades da sua produção e as várias interpretações do passado, decorrentes de tais questões, nos propomos a tal empreitada com uma turma da 3ª série, do Ensino Médio, do Colégio da Polícia Militar – Unidade III, localizado na cidade de Araguaína/TO³. E, para efetivarmos tal exercício, junto aos nossos alunos, escolhemos dois contos do autor Monteiro Lobato, *Urupês* e *Velha Praga*, ambos escritos na década de 1910. A escolha dos referidos contos, deu-se em função de estarmos, na época em que aplicamos a atividade proposta, trabalhando o período da República Velha com a turma em questão. E, dentro dos temas e assuntos abordados sobre esse período, na História do Brasil, queríamos nos remeter aos conflitos entre o tradicional e o moderno, vivenciados pela sociedade nacional com a implantação da República. Dessa forma, pelos enredos e tramas, dos referidos escritos, se remeterem a essa situação específica, eles passaram a compor as fontes empíricas, que nossos alunos analisam em sua prática de construção de saberes históricos.

Ademais, esses contos de Monteiro Lobato foram eleitos para pautar a referida produção discente, por serem escritos de um gênero literário que, por oferecer uma leitura curta, porém rica em informações, facilita o interesse e entendimento dos alunos. Pois, diferentemente do romance, tanto no tamanho, quanto na forma, o conto é uma narrativa estruturada a partir de poucos personagens, sem muitos atributos de personalidade ou funções que assumem na trama, facilita a sua leitura e interpretação, pelo leitor (GOTLIB, 2006, p. 21).

Importante destacar, que na aplicação do procedimento pedagógico proposto, nos inspiramos na metodologia, da chamada etnografia. Pois, em todos os momentos do trabalho com os alunos, lançamos mão da observação direta. Além

³ Nessa Escola, que iniciou suas atividades no ano de 2016, vinculada à rede pública estadual de ensino, trabalhamos como professora de história, em regime de 40h semanais. Localizada em uma região periférica da cidade, essa unidade escolar atende alunos de vários bairros da cidade. A turma escolhida cursa o 3º ano, do ensino médio e estuda no turno da manhã. Composta por 34 alunos, entre 16 e 18 anos de idade, tem apenas um pequeno grupo que também trabalha, no período da tarde e, a grande maioria, desses alunos, cursou as séries anteriores, também em escolas públicas.

disso, assumimos, dentro de nossa pesquisa, uma posição participante, mediando o processo de ensino aprendizagem e interferindo, efetivamente, nele.

O trabalho está dividido em três capítulos, no primeiro, refletimos sobre as relações entre História e Literatura, destacando as atuais discussões sobre essas duas modalidades de representação da realidade. Na sequência, destacamos as potencialidades da fonte literária e as metodologias específicas para analisá-la enquanto fonte histórica e, finalmente, indicamos como a literatura pode contribuir para a construção de saberes históricos, em sala de aula.

No segundo capítulo, descrevemos o processo de preparação, da turma, para a aplicação do procedimento didático pedagógico proposto. Assim, explanamos, nesse capítulo, a forma como questões de âmbito teórico e metodológico, da produção de conhecimento histórico, são trabalhadas com os educandos. Além disso, nos remetemos, nesse segmento do trabalho, à descrição dos materiais e métodos, utilizados com os alunos para abordar tais temas, assim como descrevemos a reação, os questionamentos e posicionamentos dos alunos, diante dessas atividades. E, no terceiro e último capítulo, analisamos as narrativas sobre os traços de historicidade, vislumbrados nos Contos de Monteiro Lobato, produzidas pela turma.

1 LITERATURA E CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS

1.1 A Narrativa Histórica

A História é uma ciência em construção, como diria Marc Bloch (2001), e, ao longo dos tempos, ela passou por frequentes reformulações de métodos, interpretações e paradigmas. De Heródoto aos dias atuais, os questionamentos acerca de como conferir cientificidade, objetividade ou credibilidade à escrita da História é alvo das discussões de vários teóricos.

No século XIX, os historiadores procuravam delimitar as fronteiras da História separando-a da arte e da filosofia, com o intuito de alcançar o status de ciência. Nesse processo, destacamos os esforços desses historiadores em definir as leis gerais da História seguindo os parâmetros do modelo nomológico das ciências naturais. Este padrão pode ser relacionado como o “paradigma iluminista, partidário de uma história científica e racional e, portanto convencido da existência de uma realidade social global a ser historicamente explicada” (CARDOSO;VAINFAS, 1997, p. 621).

Os defensores dessa concepção, que se convencionou chamar de Historicismo, preconizavam a especialização da ciência histórica tendo como pressuposto o estudo rigoroso das fontes e a preocupação em estabelecer objetividade à pesquisa histórica. Além da objetividade, outra reivindicação dessa proposta foi a busca pela imparcialidade. Daí as produções do período serem marcadas pelas narrativas de personagens e eventos históricos de destaque, bem como de batalhas, heróis, enfim, os grandes feitos.

Os teóricos do século XX classificaram essa corrente historiográfica como historicizante ou positivista, por defender a produção de conhecimento histórico tendo como primazia a busca pela imparcialidade e pela objetividade da História, isto é, propondo o controle da compreensão e a atitude crítica que o historiador carregava em seu trabalho, pois isto a afastaria das ciências naturais associando a História às ciências do espírito, de acordo com as definições de Droysen e Dilthey⁴.

⁴ Ver sobre: SÁ, Roberto Novaes. As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas. Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ, 2009.

Em meados do século XX, esses historiadores avançaram para além da crítica à História historicizante e passaram a propor novas abordagens para a História, organizando-se em duas correntes: o marxismo e a Escola dos Annales, em suas primeiras fases (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 622). Estas apresentaram, cada uma à sua maneira, uma nova sistematização da pesquisa *historiográfica*: os primeiros focavam-se em uma história dos movimentos sociais e os últimos dedicavam-se a análise das estruturas e das conjunturas a partir de especificidades temporais. Para ambas, qualquer semelhança com o tipo de produção que pudesse se aproximar da proposta historicista era completamente refutada em nome do avanço da História, uma ciência não dos fatos, não do tempo, mas dos “homens no tempo”.

Essa ciência, por sua vez, padecia de teoria, já que uma das preocupações do historicismo era abster-se de qualquer semelhança com a filosofia. Assim, para suprir essa carência teórica, vimos surgir o materialismo histórico e, no caso da Escola dos Annales, uma aproximação muito contundente com outras ciências que assumiriam o papel de interlocutoras, das quais a História deveria se aproximar sempre que necessário como a antropologia, a sociologia, a geografia e a filosofia (PESAVENTO, 2004, p. 14). Tanto para marxistas como para a Escola dos Annales ficou bem definido que o modelo narrativista referenciava-se ao modo de produção histórica do positivismo, portanto, a escrita da História deveria ir além da narrativa assumindo uma postura crítica e problematizadora. Vale ressaltar que, apesar de compartilharem dessa postura, ambos divergiam entre si em alguns aspectos. No caso do marxismo, temos uma teoria única que sustenta o trabalho do historiador através do materialismo histórico, enquanto isso, a Escola dos Annales surgia como uma conduta para o tratamento das fontes e ampliação de objetos de pesquisa.

A partir de 1968, percebemos o advento de um novo paradigma, o pós-moderno. Este é definido como “cético em relação a explicações globalizantes e tendente a enfatizar, em maior ou menor grau, as representações construídas historicamente” (CARDOSO; VAINFAS, 1997, p. 622). Partindo dessa interpretação, cabe aqui destacarmos a História Cultural já que esta tem a representação como categoria central de análise, a qual estabelece uma reorientação do historiador em sua prática de pesquisa.

Nos meandros desta compreensão, a História Cultural abriu novas possibilidades para a pesquisa ao ampliar a relação sujeito-objeto bem como

oferecer um acervo sortido de temas e métodos já que as representações “são matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. [por meio destas] indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representação que constroem sobre a realidade” (PESAVENTO, 2004, p.39)

No final do século XX, observamos o retorno da narrativa oportunizado pelo denominado *linguistic turn*. Para os adeptos dessa virada linguística todos os problemas relativos ao conhecimento são entendidos apenas por meio dos aspectos linguísticos do discurso. Porém, a partir dessa abordagem, a História passou a receber inúmeras críticas e a ser enquadrada apenas como uma mera escrita ficcional. No entanto, esse marco também significou que o historiador deveria tomar consciência sobre a forma de sua escrita, isto é, sua linguagem também é problematizada, portanto, a partir dessa abordagem, a História passou a receber outra configuração e ser concebida também em seu aspecto linguístico. Se antes, na vertente positivista, primava-se pela imparcialidade na produção historiográfica, agora, acredita-se na impossibilidade da supressão dos elementos subjetivos da História que o historiador imprime ao seu trabalho, desconsiderando-se qualquer vestígio de objetividade histórica, ou melhor dizendo, pressupõe a História como nada mais do que uma invenção daquele que a escreve, “mais do que isso, sendo as representações discursivas, os historiadores se valeriam das mesmas estratégias tropológicas das narrativas usadas pelos romancistas ou poetas” (PESAVENTO, 2004, p. 37).

Hayden White (2013)⁵, um dos arautos dessa crítica à História enquanto disciplina, afirma que o fazer historiográfico é como uma estrutura verbal, na forma de discurso narrativo em prosa, que pretende ser um modelo de sistemas e processos passados. Desse modo, a história estaria mais vinculada à arte do que à ciência, vista apenas como um ramo literário.

Outro historiador que admite a existência de elementos ficcionais na produção da História é Michel de Certeau (1982), que afirma que, mesmo diante do método, existem elementos que garantem um teor subjetivo à operação historiográfica, que, por consequência, não poderá produzir resultados exatos, o que o leva a afirmar que “a formalização da pesquisa tem, precisamente, por objetivo

⁵Ver sobre: RIBEIRO, Aureni Moraes; CHAVES, Elton da Silva. O conhecimento histórico a partir de Hayden White e Paul Ricoeur. Revista Convergência Crítica. DOSSIÊ Direitos Humanos , nº 3, 2013.

produzir ‘erros’ – insuficiências, falhas – cientificamente utilizáveis” (CERTEAU, 1982, p. 79).

Para Certeau (1982), essa subjetividade pode ser reconhecida nas seguintes especificidades da operação historiográfica composta pelo lugar (o espaço, uma profissão, um meio), pelo procedimento (uma disciplina, as práticas científicas) e o texto, onde a pesquisa histórica ocorre entre o “dado e o criado”. Nessa operação torna-se evidente que os mesmos mecanismos que a configuram para sua validade no meio acadêmico são os mesmos que comprovam as intencionalidades de seus resultados, tendo em vista que o lugar, as instituições ou sociedade de estudos, desenvolvem-se em torno de uma temática científica, “ditando” as doutrinas, isto é, os métodos e as linguagens de um grupo, fazendo com que a produção historiográfica seja ao mesmo tempo um resultado e um sintoma do grupo (CERTEAU, 1982, p. 72).

Ainda nesse contexto, mas propondo uma abordagem diferente, podemos citar Paul Ricoeur (2010). Em seu trabalho, ele chama atenção para o que está nas entrelinhas da narrativa. Por essa abordagem, o autor nos instiga a levar em conta as motivações do historiador em elencar os fatos dispostos numa sequência, de modo que um narrador presente oferece uma leitura sobre um momento passado propondo uma reflexão para o futuro. Esse processo revela a imaginação do historiador, tendo em vista que ele não é uma testemunha ocular, embora o contrário também não lhe garantisse uma visão totalitária dos episódios. Na perspectiva de Ricoeur (2010)

Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova (*predicament*) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. A resposta a essa prova conduz a história à sua conclusão. (RICOEUR, 2010, p. 248)

Essa imaginação do historiador que produz a narrativa e que cria sentido ao imitar o vivido é a composição da intriga. Aqui o autor recorre a White, mas no intuito de questioná-lo, ao defender esse elemento como justificativa para a desclassificação da História enquanto conhecimento, já que é justamente na composição da intriga que a História faz a transição entre o narrar e o explicar, sendo ela o local de construção do estilo historiográfico (RICOEUR, 2010, p. 281).

Apesar de todas as aproximações existentes entre a História e a Literatura, consideramos que os elementos ficcionais da história apresentam-se de forma controlada por meio do método. Sobre esse aspecto, Pesavento (2004) destaca como norteadores da pesquisa historiográfica os métodos indiciário, de Carlo Ginzburg, e a descrição densa, de Clifford Gueertz. Para a autora, o método exerce controle da ficção na História a partir de três elementos. Em primeiro lugar ele nos oferece os indícios que apontam para o passado, mesmo que este não possa ser ilustrado tal qual ocorreu. No entanto, existem evidências desse passado, nas quais o historiador se sustenta para realizar seu trabalho. Em segundo lugar, o método permite acompanhar o trabalho do historiador refazendo, passo a passo, a busca pelo referencial das fontes. E, por último, a autora destaca o extratexto, isto é, toda a carga de leituras e conhecimentos que o historiador possui e que lança mão para sua produção. (PESAVENTO, 2004, p. 67).

Mesmo defendendo a existência de um ponto de separação entre as narrativas histórica e literária, torna-se cada vez mais evidente que alguns historiadores empreguem algumas estratégias de ficção à sua escrita, como diria Pesavento (2000).

Ficção controlada, porque a História aspira ter, em sua relação de “representância” com o real, um nível de verdade possível. Se não mais aquela verdade inquestionável, única e duradoura, um regime de verdade que se apoie num desejável e último nível de aproximação com o real. (PESAVENTO, 2000, p.39)

É importante ressaltarmos que, ainda assim, o resultado da pesquisa historiográfica possui efeito de veracidade, pois mesmo não contando com o que o foi vivido, a história se pauta no que é plausível e verossímil. Cabe ao historiador buscar algo do passado, uma representação, tendo em vista que o discurso histórico, “mesmo operando pela verossimilhança e não pela veracidade, produz um efeito de verdade: é uma narrativa que se propõe como verídica e se substitui mesmo ao passado, tomando o seu lugar” (PESAVENTO, 2003, p. 31).

Para a autora, o historiador é o árbitro que seleciona, recorta e confere valor a testemunhos para incorporar sua narrativa. Essa forma de produção de conhecimento é uma alternativa para que os discursos historiográficos, já que não

dão conta da complexidade do real, apresentem-se como efeitos do real, tendo em vista que a História é uma construção e que não existe uma verdade absoluta.

Nem verdade absoluta, nem pura ficção. No entanto, a presença de certos traços de ficção não podem agregar à História uma condição de narrativa falsa, pois mesmo que ela seja construído de uma invenção, ela o é com base em efeitos de verdade, isto é, em meio à interação entre a realidade e as possibilidades, afinal

Termos como “ficção” ou “ possibilidades” não devem induzir a erro. A questão da prova permanece mais que nunca no cerne da pesquisa histórica, mas seu estatuto é inevitavelmente modificado no momento em que são enfrentados temas diferentes em relação ao passado, com a ajuda da uma (sic) documentação que também é diferente. (GINZBURG, 2007, p. 334)

No entanto, na relação entre História e Literatura, verificamos a importância da verossimilhança. No caso da literatura, esta pode ser elencada como testemunho histórico pois, “mesmo não sendo exemplo de narração verdadeira, é uma imagem verdadeira de usos e costumes” (GINZBURG, 2007, p.81) que são o combustível que o autor usa para enriquecer seus personagens e enredos de modo a fazê-los aceitáveis, críveis, promovendo uma aproximação com o real para garantir o efeito de “como-se-fosse-verdade”.

Dentro dessa discussão, Ginzburg (2007) ressalta que a ficção é diferente do que é falso, salientando que a condição de algo que não é verídico ocorre quando o fictício se passa por verdadeiro. O autor ainda assevera que a ficção nas narrativas históricas não deve diminuir sua importância enquanto conhecimento histórico, pois o passado somente se torna acessível ao historiador de modo indireto, não sendo as fontes e o que elas apresentam suficientes para que tenhamos as garantias da verdade sobre o passado. Cabe ao historiador completar o trabalho investigativo através de métodos e modelos explicativos, não descartando as possibilidades eventuais para agregar sentido ao conhecimento produzido por ele.

Assim, as aproximações entre as narrativas literárias e as narrativas históricas, para Ginzburg (2007), não devem ser encaradas como prejuízo para a História. Pelo contrário, essa aproximação deveria ser explorada ao invés de apenas refutada, com as devidas ressalvas acerca de seus limites para que não se percam em uma confluência que se tornou hoje um dos grandes problemas da historiografia,

tendo em vista que são esses limites que fazem a História ter mais credibilidade sobre os fatos do passado do que um romance histórico. Além disso, o autor afirma que “analisar historicamente essas relações [entre História e literatura] – feitas pouco a pouco, de trocas, hibridações, contraposições, influências num só sentido – seria muito mais útil do que propor formulações teóricas abstratas (com frequência, implícita ou explicitamente normativas)” (GINZBURG, 2007, p. 320).

Outro autor que se dedica à questão da narrativa histórica é Jörn Rüsen (2001). Para ele, a História está multifacetada em vários paradigmas, que são uma forma de explicação técnica de um tipo de racionalidade da constituição histórica de sentido (RÜSEN, 2001, p. 161). O paradigma, ou “matriz disciplinar” é onde estariam agrupados cinco elementos: ideias, métodos, formas, funções e interesses. Além disso, o autor ainda destaca cinco fatores determinantes para a constituição de sentido da narrativa histórica: as carências de orientação da vida humana prática, as diretrizes de interpretação que se referem à experiência do passado, os métodos de inserção do passado empírico nas diretrizes de interpretação, as formas de representação da experiência do passado incorporada a diretrizes de interpretação e as funções de orientação cultural.

Segundo Rüsen (2001), levando-se em consideração os fatores que constituem o sentido da narrativa, esta assume importante papel ao apresentar-se como modelo de explicação histórica, já que “o pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo [e que] narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal” (RÜSEN, 2001, p. 149). Dessa forma, a história que se faz presente assume a forma de uma narrativa.

Sendo assim, a narrativa histórica também possui uma importância significativa para a efetuação do aprendizado histórico. É por meio dela que podemos desenvolver as competências geradoras de uma consciência histórica em sala de aula. É ela que nos permite verificar a História como um processo em que o tempo apresenta seu curso e, assim, servindo de orientação para as situações reais apresentadas na vida presente de nossos alunos (RÜSEN, 2001, p. 79). Isso se dá mediante a possibilidade de exercitar a capacidade de atribuição de sentido, ao tempo, ou seja, significar o tempo utilizando a competência narrativa estabelecida pela tríade experiência, na relação entre o passado e o presente; a interpretação, na

visão do presente a partir do passado; e a orientação, na qual o futuro é projetado com base no presente (RÜSEN, 2007, p. 104).

1.2 A Narrativa Literária e o Referencial Histórico

Sobre a Literatura, é importante salientar que esta estabelece uma ligação com a realidade a partir do momento em que observamos as suas condições de produção e circulação. Nela, de acordo com Umberto Eco (2003), encontramos um universo das obras literárias que constroem “lugares dos quais onde, através da educação e da discussão, poderiam chegar até eles [os leitores] os ecos de um mundo de valores” (ECO, 2003, p. 12). Assim, ao analisar essa espécie de narrativa e as formas como elas se configuram, podemos entrever experiências humanas diversas através do tempo.

Tanto a narrativa histórica como a literária são passíveis da imaginação, das representações e dos anseios de quem as escreve. Para Ricoeur (2010), o historiador não consegue fugir de suas determinações sociais, políticas ou ideológicas enquanto elenca os fatos, analisa os processos e escreve seu veredicto. Para o autor, esse ato é chamado de intencionalidade histórica, ou seja, “o sentido noético que constitui a qualidade de história da história e a protege de se dissolver nos saberes aos quais a historiografia vem se juntar por seu casamento com a economia, a geografia, a demografia, a etnologia, a sociologia das mentalidades e das ideologias” (RICOUER, 2010, p. 297).

No caso da narrativa literária, podemos destacar algumas estratégias que buscam conferir o efeito de real a partir da historiografia. Nesse caso, apresentaremos três delas: A primeira é a busca por um referencial ou uma ilusão de realidade. A *referencialidade* seria um conjunto de textos que relaciona o mundo com o texto escrito. No entanto, na narrativa literária não existe um compromisso em atestar o que se apresenta por meio de fontes e métodos. É uma artimanha para prender o leitor, que se vê como um espectador do tempo adquirindo conhecimento histórico, de duas formas “ou ele se satisfaz com o painel oferecido pelo romance como sinônimo da verdade histórica ou o romance funciona como motivo para seguir rastros de outras pistas historiográficas” (NASCIMENTO, 2011, p. 63).

O referencial pode ser usado de diferentes formas na literatura. Pode apresentar um tratamento linear do tempo, pautando-se no discurso historiográfico de tal maneira que, às vezes o enredo ficcional perde importância para o referencial histórico; ou pode promover uma provocação ao leitor se opondo ao discurso historiográfico, desconstruindo a noção de verdade histórica.

A segunda dessas estratégias utilizadas pela literatura é o recurso do insólito⁶. Este recurso promove uma contraleitura, buscando desmitificar a história colocando em jogo uma simbólica teia de sentidos com uma proposta de superação do tempo linear. Uma maneira de identificarmos esse recurso é conhecida como a *mise en abyme* onde a narrativa se apresenta como uma estrutura em abismo, ou como a narrativa de outras narrativas.

O recurso do insólito também pode aparecer como um estranhamento. Para Ginzburg (2001), “o estranhamento é um meio para superar as aparências e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade” (GINZBURG, 2001, p.36). O estranhamento se apresenta como um modo de atingir as coisas, de questionar aquilo que estamos acostumados a ver em nosso meio, nos instigando a sairmos do conformismo e deixar as aparências. Ele se revela como um instrumento para a observação crítica de um fenômeno ou sociedade e ao mesmo tempo nos revela como esses certos aspectos de uma sociedade são encarados por ela mesma.

Entendemos que, além de ser uma abordagem da realidade apresentada pela obra, o estranhamento nos direciona o olhar para a nossa própria realidade além da superfície. Em uma análise que o autor faz sobre *O Vermelho e o negro*, de Stendhal, Ginzburg (2007) observa como o romancista considera importante essa estratégia.

Numa anotação à margem do manuscrito inacabado *Mina de Vanghel*, Stendhal observou que “num romance, descrever usos e costumes deixa o leitor frio. Tem-se a impressão de uma coisa moralizante. Há que transformar a descrição em assombro, introduzir uma estrangeira que se assombra e transforma a descrição num sentimento”. (GINZBURG, 2007, p.186)

⁶ Ver sobre: NASCIMENTO, Naira de Almeida. Ficção histórica contemporânea: desdobramentos e deslocamentos. In.: WEINHARDT, Marilene (org.). Ficção histórica: teoria e crítica. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011, p. 57-94.

Desse modo, o estranhamento é um modo de entretenimento que mantém o leitor preso ao texto e ao mesmo tempo um recurso usado para promover uma distância para que o leitor possa observar uma compreensão mais aprofundada da realidade à qual ele se encontra cauterizado.

Por fim, o terceiro elemento em questão é o tempo. Ricoeur (2010) defende que a análise das narrativas, sejam elas históricas ou ficcionais, devem dar primazia ao tempo, pois “o desafio último, tanto da identidade estrutural da função narrativa quanto da exigência de verdade de toda obra narrativa, é o caráter temporal da experiência humana”. (RICOEUR, 2010, p. 15).

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que a temporalidade na narrativa literária pode apresentar-se sob três facetas: o tempo linear, o tempo mítico ou circular e o instante. A primeira forma é mais comum no tipo de produção conhecida como romance clássico, o qual se apega ao tempo histórico de maneira rigorosa. A segunda está associada a lendas e mitos, fazendo referência ao sentido de infinito recomeço. E, por fim, o instante, que preconiza o momento das circunstâncias oportunas e pode ser apresentado no texto estruturado em abismo. Nesse sentido, a literatura nos fornece “outras experiências com o tempo, diferentes das experiências oferecidas pela história verificável” (CAMPOS, 2010).

Nas observações de Peter Gay (2010), o referencial das obras literárias está pautado em uma tríade de motivações: a sociedade, a arte e a psicologia. Para o autor, essas três categorias são utilizadas na criação de seus personagens, de modo que elas se enlaçam, invadindo-se e tornando o ato da criação um processo imbricado (GAY, 2010, p. 24). É possível que, em determinadas obras, se verifique a preponderância de uma delas, dando ao texto proporções únicas.

É importante frisar que há uma necessidade dos autores em agregar credibilidade aos seus personagens com base nesse referencial. Estes não competem com os historiadores, como se fosse possível haver quem detenha a verdade. No entanto, ambos possuem a pretensão de alcançar a veracidade, embrenhando-se pela ficção, cada um a sua maneira, cabendo também ao literário estabelecer um equilíbrio entre o acontecido e o possível.

Se os protagonistas dos romances não passarem de meros indivíduos, a ficção que eles dominam não terá nenhuma contribuição para o historiador; se esses protagonistas não passarem de meros tipos, o romance em que aparecem não será uma contribuição séria para a literatura. (GAY, 2010, p. 151)

Nesse ponto, observamos que o trabalho do autor é a composição de um mundo novo partindo de um construto predeterminado pelo que poderíamos chamar de realidade, mas que, ao mesmo tempo, lhe atribui outro significado, de modo que a realidade seja encarada como algo fugidio e inverificável em sua totalidade.

1.3 A Literatura como Fonte

A literatura é uma fonte de grande valor que nos propicia uma renovada representação da sociedade, bem como de uma época. Ela pode nos indicar o imaginário que os grupos humanos constroem sobre si mesmos, tais como mitos, ideologias, conceitos, valores etc. Assim como a história, a literatura é uma das formas que possibilitam ver o mundo, sendo que a história tem a pretensão de alcançar o real acontecido e a literatura não tem esse mesmo compromisso.

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO, 2004, p.82)

A literatura, como qualquer forma de arte que venha a ser tratada como fonte histórica, precisa ser relacionada com a realidade na qual produzida. De acordo com Cândido (2011), essa relação pode ser entendida sob duas feições: “a primeira consiste em estudar em que medida a arte é expressão de uma sociedade; a segunda, em que medida ela é social, isto é, interessada em problemas sociais” (CÂNDIDO, 2011, p. 27). Para esse autor, a literatura, por sofrer interferência do meio social, no qual foi produzida, sempre carrega um traço de “agregação” ou de “segregação”.

A primeira se inspira principalmente na experiência coletiva e visa os meios comunicativos acessíveis. Procura, neste sentido, incorporar-se a um

sistema simbólico vigente, utilizando o que já está estabelecido como forma de expressão de determinada sociedade. A segunda se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e, para isto, dirigir-se a um número ao menos inicialmente reduzido de receptores, que se destacam, enquanto tais, da sociedade. "(CANDIDO, 2011, p. 33)

A estética de uma obra literária é também uma expressão das principais características políticas, sociais e culturais de um período. Pois, a obra literária procura, nesses elementos, uma lógica para que ela seja aceita na sociedade. Sendo assim, as expressões artísticas e, entre elas, a literatura, cumprem uma função política, podendo assumir o papel de instrumentos para reafirmação de uma ordem vigente ou como um mecanismo para a sua transformação.

Essas influências da realidade que perpassam o texto literário nos montam um cenário propício à pesquisa histórica, pois o autor se vale de um recurso de aproximação com a realidade que nos oportuniza o contato com vestígios do passado: a verossimilhança. É esse artifício que deixa a narrativa literária com a sensação de credibilidade, pois “um escritor que inventa uma história (...), deve representar personagens baseados nos usos e costumes da época em que viveram: do contrário eles não serão críveis” (GINZBURG, 2007, p. 82).

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: o que a fonte literária nos oferece e como interrogá-la? O que um historiador procura ao utilizar uma fonte literária é conhecer as sensibilidades, isto é, os sentimentos, as sensações, as emoções, a subjetividade de uma época. Dificilmente, essa fonte será usada com o intuito único de verificar acontecimentos históricos, como a Queda da Bastilha, por exemplo. Isso porque esta seria apenas mais uma fonte dentre tantas utilizadas para esse propósito, mas a sua peculiaridade poderia revelar algo a mais, aquilo que não compete a outras fontes, como as sensibilidades da sociedade francesa em relação à Queda da Bastilha.

Ela não fala de coisas ocorridas, não traz nenhuma verdade do acontecido, seus personagens não existiram, nem mesmo os fatos narrados tiveram existência real. A literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época. (PESAVENTO, 2011, p. 33)

Independente de essa narrativa tratar-se de uma invenção, a Literatura está situada em um processo histórico. É dessa forma que o historiador deve interrogá-la,

aceitando-a como um testemunho histórico, levando-se em consideração que a Literatura nos proporciona também representações da realidade, uma construção pautada, assim como a História, na verossimilhança, carregada de sensibilidades sobre uma época, um lugar, um povo. São a essas sensibilidades que o historiador se atenta, nelas ele encontra o que poderia ter sido e o faz de modo a encontrar sentidos objetivos para uma dada realidade representada, dando a ela objetividade.

As sensibilidades seriam, pois, as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos. Nessa medida, as sensibilidades não só comparecem no cerne do processo de representação do mundo, como correspondem, para o historiador da cultura, àquele objeto a capturar no passado, à própria energia da vida. (PESAVENTO, 2003, p. 32).

Diante dessas observações, poderíamos classificar as narrativas literárias em três categorias a partir do seu tempo. Primeiramente, destacamos a narrativa que fala de seu tempo. Nesse tipo de texto, o autor, através do enredo, deixa transparecer as sensibilidades do meio social em que ele está inserido. Através de sua escrita e de sua estética tomamos conhecimento dos sentimentos, das relações interpessoais, comportamentos de sua própria época, aquilo que ele observa cotidianamente, pois nesse contexto a literatura pode ser encarada com “fatos eminentemente associativos; obras e atitudes que exprimem certas relações dos homens entre si, e que, tomadas em conjunto, representam uma socialização de seus impulsos íntimos” (CÂNDIDO, 2011, p. 147).

Outra categoria é a narrativa que retoma um tempo passado. Nesse caso, não devemos encarar as referências que o autor aborda sobre um determinado período histórico como se ele possuísse o cabedal necessário para fazer de sua narrativa um conhecimento sobre o passado. No entanto, essa narrativa nos possibilita analisar a forma como a sociedade do contexto de produção da obra julgava o passado. É o caso do romance histórico.

O romance histórico já estabeleceu uma relação de rivalidade com as produções historiográficas. Isso se deu por volta do século XIX, e dessa relação, surgiram grandes esforços por parte dos historiadores em estabelecer nítidas fronteiras entre essas duas narrativas, evitando a todo custo que a produção historiográfica fosse categorizada como romance. Apesar disso, uma narrativa como

essa pode ser encarada como um olhar diferenciado sobre a relação entre tempo passado e tempo presente.

A proposta é historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance – inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social – algo que faz mesmo ao negar fazê-lo. (CHALLOUB; PEREIRA, 1998, p.7)

Mesmo que o romance “exagere” em floreios sobre o referencial sócio-político-cultural em que se apoia, cabe ao historiador interpretar essas inconstâncias, pois, de acordo com Gay (2010), “qualquer coisa que pareça inverossímil, provavelmente é verdade” (GAY, 2010, p. 154), pois nada mais é do que o modo como o romancista, visualiza os acontecimentos, apresentando-os de modo espetacular.

A última categorização refere-se à obra de ficção científica. Esta, ao contrário da anterior, debruça seu olhar para o tempo futuro e é de grande importância para que o historiador tenha acesso às aspirações de uma sociedade em relação aos tempos vindouros além de uma perspectiva sobre o que uma sociedade em dado momento vislumbrava como avanços tecnológicos e até mesmo sua interpretação de progresso.

Em todos os casos, deve-se levar em consideração que o autor, mesmo abordando épocas diferentes da qual se encontra, sempre carrega consigo as influências do seu cotidiano. É com base nos seus anseios e subjetividades que ele caracteriza os seus personagens e busca dar credibilidade a eles, alimentado a sua obra com elementos que ele retira da realidade na qual ele vive, revelando-a em sua escrita. E isso é extremamente valioso para o trabalho do historiador.

1.4 A Literatura como Fonte de Produção de Conhecimento Histórico na Sala de Aula

A literatura, por apresentar uma linguagem diferenciada em relação às produções historiográficas, pode ser utilizada como uma estratégia facilitadora da

compreensão histórica, possibilitando o conhecimento do passado por meio da ampliação dos sentidos, estimulada pela imaginação. De acordo com Solé “o contato com as histórias [narrativas literárias, mais lúdicas] permitem aos alunos, muitas vezes, alargar as suas experiências e os seus horizontes. A própria estrutura da narrativa literária estimula os leitores a identificar aspectos da História, como eventos, personagens e fenômenos” (SOLE, 2014, p. 9).

Além disso, entendemos que as interpretações desse tipo de narrativa contribuem para a discussão acerca do que é fato e do que é ficção e levam os alunos a se engajarem na busca do que “realmente” aconteceu e, ao mesmo tempo, os auxiliam a lidar com as versões da verdade que é característico do processo de construção do conhecimento histórico.

Solé (2013) aponta algumas das possibilidades pedagógicas da utilização deste recurso, em sala de aula, para o ensino de História. A autora considera que eles

... contribuem para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente; contribuem para promover o desenvolvimento da linguagem de tempo. (apud. Solé, 2014, p. 13)

É no campo das possibilidades que se encontra o caráter interdisciplinar⁷ do emprego da Literatura nas aulas de História. Esse recurso possibilita o benefício de se promover nos alunos a criação de uma visão interdisciplinar do saber que pode ser caracterizada como uma nova atitude em relação à produção de conhecimentos, possibilitando o acesso aos aspectos implícitos da aprendizagem, ou seja, proporciona a obtenção de uma postura interdisciplinar, a saber, uma mentalidade de diálogo profundo e verdadeiro que busca recuperar uma totalidade cognitiva dos saberes (YARED, 2008, p. 162).

Todavia, devemos deixar claro que o uso das narrativas literárias, no ensino de história precisa ter cautela. Essa ferramenta deve ser usada como um suporte ao ensino e não promover a substituição do discurso historiográfico em sua totalidade.

⁷ O conceito de interdisciplinaridade que compartilhamos é mesmo proposto por Yared (2008) que o considera como um “movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal”. YARED, 2008, p. 165.

Do contrário, corremos o risco perdermos o referencial histórico de nossas aulas, além de apresentarmos a literatura como conhecimento histórico pronto e acabado e não como uma fonte que contribui para construção do mesmo. Além disso, acabaremos por obter um resultado inesperado, fazendo nossos alunos acreditarem que história e literatura não se distinguem e, assim, a história seria vista apenas como um entretenimento.

À vista disso, Lee (2006) considera que o conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar (LEE, 2006, p. 136) . Além disso, o autor destaca que os alunos devem ser orientados a enxergar a História como o “compromisso com a indagação”, sugerindo que, para que isso ocorra, os alunos consigam compreender o conceito de evidência como um dos pilares da construção do conhecimento em História.

Assim, como premissa para atingir a literacia histórica acreditamos que a narrativa literária contribui para desenvolver outra habilidade necessária para que a aprendizagem histórica se efetue, isto é, desenvolver nos alunos a capacidade imaginativa para conceber que as explicações históricas podem ser motivadas e condicionadas por grupos que reivindicam justificativas históricas para questões sociais atuais, propondo por meio destas mudança de padrões, crenças e valores e, não menos importante “que as considerações históricas não são cópias do passado”, mas respostas a determinadas perguntas elaboradas sobre o passado, não sendo sequer a resposta por completo.

Diante dessas considerações, entendemos que a narrativa literária também contribui para o ensino de História, pois se configura em forma de narrativa e, de acordo com Rüsen (2001), as narrativas, são um procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e ao mundo, relacionando o passado ao presente através de uma lógica própria da narrativa, o que acaba por condicionar o pensamento dos homens sobre o passado e levando-os a elaborar um pensamento histórico sobre ele, isto, formando uma consciência histórica (RÜSEN, 2001, p.149).

Em sala de aula, o contato com outra forma de narrativa que não a histórica oportuniza o aprendizado histórico não apenas de forma cognitiva, mas como um processo que gera as habilidades necessárias ao trabalho abstrato da análise do passado como a experiência, a interpretação e a orientação dos indivíduos no tempo, pois:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração das respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendiz e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana. (RÜSEN, apud, SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 44).

Nesse ponto, o ensino de História deve contribuir para que os alunos consigam visualizar a realidade na qual estão inseridos e a inserção da literatura como fonte na produção de conhecimentos em sala de aula, pode proporcionar aos nossos alunos o exercício de distanciamento da nossa conjuntura para analisá-la melhor, reconhecendo a alteridade do passado e construindo, assim, uma identidade a partir do seu próprio reconhecimento enquanto sujeito de um determinado tempo e espaço. Por meio dos textos literários e reconhecendo as representações e sensibilidades que esses textos agregam na composição de seus personagens e enredos, nossos alunos podem participar do processo de construção de conhecimento histórico, como um exercício de análise de outras sociedades em outras épocas. E, nessa análise, acreditamos que eles possam observar as mudanças e permanências em relação à sociedade em que eles estão inseridos, voltando-se para si mesmos após se deparar com o outro e, assim, compreender que os sujeitos são historicamente construídos e ao mesmo tempo agentes na construção do meio em vivem, visualizando a si mesmos como sujeitos históricos e percebendo-se na conjuntura a qual fazem parte.

Além disso, a proposta de ensino de História por meio de fontes literárias, oportuniza também para nossos alunos uma experiência na produção de conhecimento histórico, abandonando a tradicional proposta conteudista, podendo levar o aluno a conceber a História como um conhecimento construído, reconhecendo as subjetividades envolvidas nesse saber que excluem a possibilidade da existência de uma verdade absoluta sobre o passado, como se este fosse rígido e imutável pronto para ser desvendada pelo historiador. Desse modo, a aprendizagem histórica passa a ser encarado como um processo de “digestão de experiências do tempo” (RÜSEN, apud, SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p.74) e, sendo a narrativa literária apenas uma das formas pelas quais os homens apresentam suas experiências sobre uma determinada época ou lugar, é de grande valia para o processo de aprendizagem histórica utilizar a fonte literária.

Para que tal exercício venha a se concretizar através da narrativa literária, é muito importante que algumas considerações sejam feitas. Primeiramente, a narrativa literária deve ser introduzida no ensino de História de forma bem definida: como uma fonte. A partir dessa definição, deve-se levar em consideração que existe uma metodologia específica com a qual o historiador se debruça ao questionar esta fonte, que ultrapassa o limite do texto analisado, pois abarca também a época em que a obra foi escrita, o autor e como sua obra está repleta do imaginário da sociedade na qual este está inserido.

No caso do autor, este se torna, voluntária ou involuntariamente, porta-voz de um grupo social em uma determinada época, assumindo também o papel de ajudar a construir os limites do grupo a que pertence, mantendo o *status quo* e, ao fazê-lo, deixa perpassar os anseios, os temores do grupo em que está inserido. Assim, ele revela traços da sua própria realidade, ao passo que, também, atua sobre ela reforçando-a. Para Lima (1980), é através de diferentes formas de comunicação, que os sistemas de representação dos grupos sociais, “oferecem o cimento para a identidade social e ao mesmo tempo a separação social” (LIMA, 1980, p. 74), e o autor, por maior que seja seu esforço em não transparecer sua origem e traços do grupo que faz parte, não consegue distanciar-se, “não conseguindo [se] desprender, relativamente, de [sua] ambiência cultural e classista” (LIMA, 1980, p. 68).

Com base no que foi exposto, podemos afirmar que, mais do que uma prazerosa ferramenta para o ensino de História, a Literatura contribui de modo riquíssimo para que os alunos compreendam como se dá a investigação por meio de fontes diversas, além de ser um excelente exercício para vislumbrar essa narrativa para além da ficção, ao se dar conta de que ela carrega consigo aspectos da realidade a qual faz parte.

2 PREPARAÇÃO PARA A PRÁTICA DO PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PROPOSTO

2.1 Considerações sobre a Preparação para a Aplicação da Atividade Didática Pedagógica Proposta

Para a aplicação do procedimento didático-pedagógico supracitado, necessitamos, de antemão, preparar os educandos⁸ para essa atividade que, até então, é para eles, inédita. Na primeira etapa dessa preparação, nos dedicamos a trabalhar, em sala de aula, com noções teóricas e metodológicas básicas para a produção de conhecimento histórico. Para tanto, organizamos um material didático⁹, o qual nos auxilia a oportunizar aos educandos o entendimento de que o conhecimento histórico é resultado de pesquisa, debate, formulação e espírito crítico. O referido material nos instrumentaliza a instigar no aluno a curiosidade relativa à produção desse conhecimento, e, principalmente, por meio da sua discussão e reflexão pode levar os educandos a vislumbrarem o conhecimento histórico como um resultado cognitivo e social.

Além disso, como já referimos no último item, do capítulo anterior, ter a literatura como fonte de produção de conhecimento histórico, na sala de aula, implica em que os educandos tenham algum conhecimento prévio das imbricações entre a literatura e a época em que foi produzida; a compreensão da importância do autor e de seu lugar social de fala para o sentido assumido pela narrativa literária,

⁸ Ainda no primeiro encontro, organizamos um plano de trabalho, estabelecendo as etapas e as datas para a realização da metodologia. Nesse momento, observamos que a turma fica dividida: um grupo de alunos sente-se extremamente desafiado e entusiasmado com a possibilidade de construir algum saber histórico, demonstrando até certa ansiedade para que essa metodologia fosse iniciada. No entanto, um segundo grupo, por acreditar que esse tipo de conhecimento só possa ser construído na academia, demonstra pouco entusiasmo para tal tarefa.

⁹ O referido material está inserido nos anexos desse trabalho e foi elaborado a partir das seguintes obras: BORGES, Vavy Pacheco. *O que é História*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011; CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011; GINZBURG, Carlo. *Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; ____, *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007; PESAVENTO, Sandra Jatthy, *Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura*. Revista História das Ideias – Instituto História e Teoria das Ideias – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vol. 21, 2000, p. 33-57; ____, *Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 30, 2002, p. 56-75; ____, *História e História Cultural*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004; ____, *O mundo como texto: leituras da História e da Literatura*. História da Educação, ASPHE/UFPEL, Pelotas, nº 14, p. 31-45, set. 2003.

bem como entender as potencialidades dessa fonte para a produção de conhecimento histórico. Assim, finalizamos essa primeira etapa de nossa preparação da turma para a aplicação do procedimento proposto, nos dedicando a trabalhar, com os educandos, noções básicas dos citados fatores que permitem que a narrativa literária embasa a produção de conhecimento histórico.

Após a primeira etapa, dessa preparação dos educandos para a efetivação do procedimento pedagógico proposto, abordamos as condições de produção específicas das fontes que embasam a proposta pedagógica em pauta. Assim, trabalhamos com os alunos, aspectos da época em que as supracitadas narrativas literárias foram produzidas; nuances biográficas do seu autor e os contos selecionados para esse trabalho.

Desta forma, esse capítulo tem o fito de descrever a preparação para a prática do procedimento pedagógico proposto, junto à turma em questão. Importante ressaltar que, nessa descrição, além de nos remetermos aos materiais e métodos utilizados na sala de aula com os educandos para abordarmos tais temas, lançamos mão da descrição da reação, dos questionamentos e posicionamentos dos alunos, diante das atividades propostas.

2.2 Noções de Teoria e Metodologia da História

Como já foi mencionado, organizamos um material didático que se remete a algumas questões cruciais, relativas aos procedimentos teóricos metodológicos, inerentes à produção de conhecimento histórico. Dessa forma, esse material, elaborado com uma linguagem simples e acessível aos educandos, subsidiou uma aproximação dos alunos com o universo do fazer, produzir conhecimento histórico.¹⁰ Por meio da leitura, discussão e reflexão desse material, que iniciamos a nossa preparação da prática do procedimento didático pedagógico proposto em nosso trabalho.

¹⁰ Essa proposta metodológica para o Ensino de História foi desenvolvida ao longo de nove encontros. Levando-se em consideração que os primeiros quatro encontros foram destinados à apresentação da proposta e do contexto da República Oligárquica, enquanto, ao mesmo tempo, os contos de Monteiro Lobato eram trabalhados com os alunos nas aulas de literatura. Nos demais encontros, ocorreu a explanação do compêndio sobre os estudos históricos, a biografia do autor e, finalmente, as primeiras impressões dos alunos sobre as análises dos contos.

Para iniciarmos os aludidos estudos, começamos por refletir sobre a disciplina histórica e sua gênese. Para tanto, no grande grupo, lemos e discutimos o seguinte trecho do nosso material, que se remete aos primórdios da disciplina histórica:

É através da sua

defesa da construção de conhecimentos por meio de explicações racionais que a história surge com o objetivo de investigar e pesquisar os grupos humanos. Heródoto (484 a.c. – 425 a.c.), que é considerado o pai da História, foi o primeiro homem a tentar um estudo ordenado e objetivo das inter-relações entre os eventos históricos. É dele a frase a seguir: *“Eis aqui a exposição da investigação realizada por Heródoto de Halicarnasso para impedir que as ações realizadas pelos homens se apague com o tempo”*. (BORGES: 1993, p. 19).

Contemporâneo a Heródoto, destacamos Tucídides (460 a.c. – 395 a.c.), outro grego que se dedicou a história investigativa. Enquanto Heródoto se aplicava à escrever sobre outros povos, Tucídides mantinha-se voltado para conhecer os próprios gregos. Numa de suas obras mais importante ele escreve sobre a Guerra do Peloponeso, uma guerra entre gregos, enquanto que Heródoto escreve sobre as Guerras entre gregos e persas, as Guerras Médicas.

A partir desses dois historiadores, podemos perceber que o objetivo da escrita da história é alcançar a verdade do fato ocorrido e isso por meio de uma pesquisa ou investigação. Desse modo, com o objetivo de alcançar essa verdade, historiadores, ao longo do tempo, buscaram metodologias para dar crédito à História.

Na discussão do trecho acima ficou evidenciado que a turma reconheceu que os homens, ao longo do tempo, sempre tiveram um olhar voltado para o passado. E, nesse ínterim da discussão, procuramos oportunizar aos alunos a reflexão sobre a importância do estudo sobre o passado, levando-os a entrever o mesmo como uma forma das sociedades se orientarem para o futuro. Afinal, por meio de suas vivências anteriores, as sociedades podem dar sentido ao presente e vislumbrarem um futuro. No entanto, nessas discussões, alguns alunos questionaram a utilidade do Ensino de História, isso porque, para esses discentes, o currículo de história é muito “extenso” e se remete a conteúdos que, por abordarem sociedades e culturas muito distantes, das suas realidades, não lhes seriam válidos para orientação de suas ações futuras.

Após a leitura e discussão dessas questões relativas à gênese, da disciplina histórica, passamos a refletir sobre o caminho percorrido pelo conhecimento histórico, ao longo do tempo. Para nós, se faz importante que os alunos reconheçam que o conhecimento histórico sofreu modificações e influências de acordo com os anseios das sociedades que o produziram e que a própria disciplina possui uma

história. Nesse ínterim, analisamos o itinerário da disciplina, desde que a mesma assumiu autonomia enquanto conhecimento e passou a ser pensada metodologicamente, ou seja, desde o século XIX. Para tanto, lançamos mão da leitura e discussão com os alunos, no grande grupo, do seguinte trecho, do material por nós organizado:

No século XIX, inspirados pela filosofia positivista, os historiadores seguiam um modo de pesquisa que se apresentava como científico que, portanto, alcançaria a *verdade absoluta* sobre o passado. Essa história verdadeira era justificada pelo tipo de fonte utilizada para a pesquisa: documentos escritos e oficiais. Essa corrente historiográfica, que foi denominado pelos teóricos do século XX como historicizante ou

¹ Mestranda em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, professora da Rede Particular de Ensino em Araguaiana-TO.

positivista, sofreu inúmeras críticas por defender a produção de conhecimento histórico tendo como primazia a busca pela imparcialidade e pela objetividade da História, isto é, ao defender a especialização da ciência histórica tendo como pressuposto o estudo rigoroso das fontes e a preocupação em estabelecer objetividade à pesquisa histórica. Além da objetividade, outra reivindicação dessa proposta foi a busca pela imparcialidade. Daí as produções do período serem marcadas pelas narrativas de personagens históricos de destaque, bem como de batalhas, heróis, enfim, os grandes feitos.

Nesse momento, foi possível verificar que, para alguns de nossos alunos, a ideia de que o conhecimento histórico passou a ser pensado nos padrões que ditavam o conhecimento científico, no século XIX, ficou entendida. E, alguns, fizeram questionamentos sobre a natureza da História e da sua cientificidade. Discutimos, também, a possibilidade de haver ou não imparcialidade na escrita da história, procurando levar a turma a refletir sobre o caráter subjetivo desse conhecimento.

A partir desse estágio, adentramos na produção historiográfica do século XX e suas influências mais importantes: o marxismo e as propostas teóricas e metodológicas dos Annales. O trecho do nosso material didático, que subsidiou tal abordagem com os discentes, foi o seguinte:

No século XX, as novas correntes de historiadores, insatisfeitos com o modo como a história era escrita no século anterior, defenderam novos modelos de produção de conhecimento histórico. De início citaremos os marxistas, que inspirados por Karl Marx, focavam nas relações sociais e principalmente no capitalismo, propondo uma solução para os conflitos entre as classes sociais. Para estes, esses conflitos são responsáveis pelas transformações ocorridas na história dos homens desde a pré-história aos dias atuais.

Outro grupo que defendeu uma nova forma de escrita da História ficou conhecido como *Annales*. Esse grupo combatia a história apenas factual e política, pois acreditava que outros aspectos das comunidades humanas deveriam ser levados em consideração como as estruturas (política, economia, cultura, religião, etc.). Foram eles os responsáveis por promover uma *revolução documental* defendendo a utilização de outros tipos de fontes que eram desprezadas anteriormente. Nesse contexto, as imagens, os escritos pessoais (cartas, diários, etc.), objetos (ferramentas, utensílios domésticos, etc.), literatura entre outros passam a ter grande valor para a pesquisa historiográfica.

Vejamos alguns desses tipos de fontes:

ORAL	Transmitida de geração a geração através de costumes, contos e lendas.
FONTES ESCRITAS	A mais utilizada pelos historiadores, pois facilitam compreender melhor o pensamento da época, como as sociedades se organizavam (instituições), hábitos diversos daquela cultura, etc.; materializam as ações humanas no decorrer do tempo. Existem diversos tipos de fontes escritas.
FONTES ICONOGRÁFICAS	Representam imagens (uma gravura, uma fotografia, um filme).
FONTES MATERIAIS	São os vestígios materiais da atividade humana e que incluem as fontes arqueológicas em geral, os instrumentos de trabalho, os monumentos, as moedas, entre muitas outras.
FONTES AUDIOVISUAIS	Nesta categoria, encontram-se o cinema, a televisão e os registros sonoros em geral.

Nesse estudo da produção de conhecimento histórico, efetivada no transcorrer do século XX, feito com os discentes a partir da leitura, explicação e discussão do trecho acima, o que mais chamou nossa atenção foram as reflexões dos alunos sobre a importância das fontes históricas. Pois, ao abordarmos a chamada revolução documental, proposta pelos Annales, acabamos por desencadear, na turma, o interesse pelos vestígios que os grupos humanos deixam de si mesmos ao longo do tempo, os quais embasam o trabalho do historiador e sua produção. A princípio, o que ficou claro, nas discussões travadas em relação à importância das fontes para a produção do conhecimento histórico, é que os discentes ainda não haviam refletido sobre a matéria-prima desse conhecimento, ou seja, as fontes, os documentos históricos e as suas relações com quem produz o conhecimento dessa disciplina.

Para a turma, foi importante entender que as fontes sustentam as explicações a cerca do passado e, para os alunos, a definição que melhor se adéqua ao papel das fontes, no conhecimento relativo ao passado, foi a de

vestígios. Essa interpretação nos permite supor que, para eles, as fontes foram entendidas para além daqueles documentos oficiais e que são consideradas como as marcas que os homens deixaram em sua trajetória pelo tempo.

Nesse momento, aprofundamos as discussões com os educandos sobre a discriminação dos tipos de fontes históricas, salientando que existe uma gama de materiais que podem compor o arrolamento das fontes que o historiador dispõe para produzir um conhecimento relativo ao passado. E, por meio de exposição e explicações, fizemos menção às diferenças entre as fontes escritas, orais e nos remetemos, através de alguns comentários, às fontes da cultura material. Além disso, por meio do material pedagógico, por nós organizado, trabalhamos a situação de cada tipo de fonte exigir um procedimento diferenciado por parte de quem lida com ela. Afinal, cada tipo de documento pode contribuir de maneira singular para construção de conhecimento histórico e é sempre o historiador quem seleciona as fontes, sempre a partir dos questionamentos que faz ao passado.

Com a possibilidade de fontes variadas, era necessário criar métodos específicos para cada tipo de fonte. Além disso, as fontes limitam o tipo de objeto de pesquisa, pois suas especificidades apenas dão conta de registrar alguns aspectos do passado dos homens.

Então quer dizer que, dependendo do tipo de fonte, a história de uma mesma época pode apresentar resultados diferentes? Como saber qual deles corresponde à verdade? Existe verdade absoluta em história?

As respostas a essas perguntas promoveram grandes debates entre os historiadores, e alguns elementos ainda vem sendo discutidos entre eles. Mas, para que nos focemos nessa questão sobre as fontes seu cotidiano, o tipo de fonte utilizada será iconográfica, como as pinturas rupestres por exemplo ou fontes orais como lendas e mitos. Nesses dois exemplos, a fonte escrita, que era o tipo mais utilizado no século XIX, não será viável, pois, nem sequer existia uma escrita criada por esses povos.

De um tipo de fonte específica, a história construída em relação a uma mesma época, ao ser criada por pontos de vista diferentes, pode revelar aspectos diversos sobre esse mesmo período. Por exemplo, se é do interesse do historiador descobrir como os povos primitivos do neolítico armazenavam comida e cozinhavam, ele vai lançar mão de fontes materiais, como pedaços de cerâmica ou outros utensílios domésticos fabricados nessa época; mas se ele deseja compreender como esses mesmos homens registravam

Aprofundando essas discussões relativas às fontes históricas, adentramos na reflexão da influência do historiador, na produção do conhecimento histórico. Nossa intenção é de levar os educandos a vislumbrarem o papel desse sujeito não só no que se refere à seleção desses vestígios do passado, mas, também, da sua influência na análise e escrita do saber histórico. Comentários sobre a época em que esse conhecimento é escrito, do lugar social do historiador, da sua postura teórica, são feitos no sentido de levar os educandos a vislumbrarem o teor de subjetividade

do conhecimento histórico. Nesse momento, percebemos que, por parte do alunado, há a reflexão sobre o conceito de verdade histórica. Ficou evidenciado, nas falas e comentários dos discentes que, até então, o conhecimento histórico, para eles, era visto como uma verdade absoluta. Assim, por meio dessas discussões, procuramos oportunizar aos alunos o vislumbre do conhecimento histórico sempre como uma das versões possíveis sobre o passado. E, para enriquecermos essas discussões, lemos e discutimos um trecho do supracitado material didático, que se remete ao conceito de verdade:

Em segundo lugar, de acordo com esse mesmo exemplo, cada tipo de fonte pode revelar *uma verdade* sobre o período estudado, no entanto, não quer dizer que uma verdade acabe por excluir outra. Assim, podemos afirmar que não existe verdade absoluta.

Observe a imagem a seguir.



Percebemos que a verdade por ser apresentada sob pontos de vista diferentes, e, se levamos em consideração que nenhuma das afirmações sobre a imagem são falsas, chegaremos a conclusão de que existem várias verdades em relação ao mesmo objeto. Em história isso não é diferente. Os fatos históricos podem ser observados por diferentes perspectivas e, embora algumas delas acrescentem elementos novos em relação à pesquisas anteriores, cada uma se configura com uma verdade sobre o fato estudado.

Além da perspectiva proporcionada pelo tipo de fonte, outra questão que pode influenciar em diferentes resultados é a interpretação do historiador. Uma pesquisa histórica se faz com base em fontes, em um método específico para cada tipo de fonte e a análise do historiador. Esse, por sua vez, receberá influência da sua formação pessoal e profissional, além de seus princípios e de sua forma de compreender o mundo. Observe as figuras



Então, com base no que foi exposto anteriormente, podemos afirmar que não existe uma única verdade em História, mas várias facetas da verdade sobre um fato ou período histórico.

Mas vamos nos aprofundar mais um pouco. Se as fontes são apenas vestígios deixados pela humanidade sobre sua atuação e, se esses vestígios, de acordo com seu tipo, trazem consigo apenas algumas respostas, indícios sobre o que ocorreu no passado, cabe ao historiador definir quais os questionamentos que ele deseja solucionar.

Essas discussões sobre a existência de uma multiplicidade de fontes para a produção do conhecimento histórico, bem como da influência do historiador na construção desse saber e, principalmente, a reflexão sobre o conceito de verdade, surtiram um efeito positivo. Afinal, percebemos que a reflexão de questões tão cruciais para o entendimento do processo de construção de conhecimento histórico, é feita pela turma. Alguns alunos chegaram à conclusão de que jamais irão encarar os conteúdos e as informações contidas nos livros de história como se fossem verdades únicas, passando a reconhecer que o conhecimento histórico é construído por muitas versões da verdade e com pontos de vista diversos. E, nesse momento, adentramos nas especificidades das fontes que mais interessam para efetivar o procedimento pedagógico proposto, neste trabalho: as fontes literárias.

2.3 A Literatura como Fonte de Produção de Conhecimento Histórico

Para abordarmos as questões teóricas e metodológicas, que dizem respeito às especificidades das fontes literárias, na produção de conhecimento histórico, procuramos responder, junto aos educandos em pauta, os seguintes questionamentos: O que a fonte literária nos oferece? Como interrogá-la? O que um historiador procura ao utilizar uma fonte literária? Para tanto, lemos, refletimos e discutimos, com o grande grupo, o seguinte trecho, do supracitado material didático:

Mas como utilizar essas fontes para responder essas questões? Vamos usar como exemplo especificamente a fonte literária. A literatura é um tipo de fonte riquíssima para nos trazer *representações*² de uma da sociedade em uma dada época. Ela pode nos revelar o *imaginário*³ que os grupos humanos constroem sobre si mesmos como crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, etc. Assim como a história, a literatura é uma das formas que possibilitam ver o mundo, sendo que a história tem a pretensão de alcançar o real acontecido e a literatura não tem esse mesmo compromisso.

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma. (PESAVENTO: 2004, p.82)

O que um historiador procura ao utilizar uma fonte literária é conhecer as sensibilidades, isto é, os sentimentos, as sensações, as emoções, a subjetividade de uma época. Dificilmente, essa fonte será usada com o intuito de identificar os fatos históricos, como a Queda da Bastilha, por exemplo, mas para revelar as sensibilidades da sociedade francesa em relação à Queda da Bastilha.

Existem três categorias de análise para a fonte literária.

Quando o texto fala de seu tempo	Quando o texto fala do passado	Quando o texto é Ficção Científica
<ul style="list-style-type: none"> O historiador busca as sensibilidades da época em que o autor viveu e produziu a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> O historiador não busca a verdade sobre o passado apresentado na obra, mas busca saber como a sociedade da época da produção da obra enxergava o esse passado. 	<ul style="list-style-type: none"> O historiador pode encontrar a forma como uma época pensava sobre o futuro.

Em todos os casos, deve-se levar em consideração que o autor, mesmo abordando épocas diferentes da qual se encontra, sempre carrega consigo as influências do seu cotidiano. É com base nos seus anseios e subjetividades que ele caracteriza os seus personagens e busca dar credibilidade a eles, alimentado a sua obra com elementos que ele retira da realidade na qual ele vive, revelando-a em sua escrita.

Nas explicações e discussões relativas a esse trecho, enfatizamos, com os alunos, algumas especificidades das fontes literárias, na produção do conhecimento histórico. Principalmente, procuramos levar os alunos à compreensão de que as fontes literárias têm potencialidade de indicar as sensibilidades dos sujeitos que viveram a época em que foram produzidas, ou seja, as mesmas podem indicar ao historiador os sentimentos, as sensações, as emoções, a subjetividade da época em que foram produzidas. Assim, por serem essas sensibilidades ligadas ao imaginário

de uma dada sociedade, refletimos, mesmo que de forma incipiente¹¹, sobre as noções de representação e imaginário com os educandos. Conceitos que, devido ao seu grau de abstração, são difíceis de serem trabalhados com os discentes. Contudo, dada a sua importância para o entendimento, por parte dos alunos, das potencialidades da literatura como fonte de produção de conhecimento histórico, fizemos questão de inseri-los, nessa discussão.

Todavia, o que mais procuramos enfatizar com os alunos, nesse estudo sobre as relações entre a história e a literatura, são as relações da obra literária com o seu autor e a época em que foi produzida. Afinal, o autor, mesmo abordando épocas diferentes da qual se encontra, sempre carrega consigo as influências do seu cotidiano. É com base nos seus anseios e subjetividades que ele caracteriza os seus personagens e busca dar credibilidade a eles, alimentado a sua obra com elementos que ele retira da realidade em que vive, a qual deixa marcas em sua escrita.

E, trabalhando a seguinte citação do historiador Carlo Ginzburg, adentramos na discussão da noção de verossimilhança com alunos: “um escritor que inventa uma história (...), deve representar personagens baseados nos usos e costumes da época em que viveram: do contrário eles não serão críveis” (GINZBURG, 2007, p.82). Ou seja, procuramos levar os alunos a vislumbrarem que o autor cria seus enredos e personagens pautado na sua perspectiva de realidade, instituindo um “como poderia ter sido”, que nos permite ver traços de um passado.

Ainda em relação a essas discussões, nos remetemos a alguns aspectos do papel do autor e dos sentidos assumidos pela narrativa literária. Afinal, o autor cria, mas seu ato criativo está sempre circunscrito por uma perspectiva que diz respeito ao seu lugar social de fala.

¹¹ Tanto o conceito de imaginário como o de representações são termos de difícil assimilação por nossos alunos. Isso ocorre porque são conceitos que exigem um elevado grau de abstração para que possam ser compreendidos. Diante disso, procuramos trabalhar esses conceitos da maneira que fosse mais apropriada ao nível cognitivo da turma. Para tanto, nos pautamos na interpretação de que as representações as formas institucionais mediante as quais umas pessoas representam a outras (CHARTIER, 1990, 23), isto é, a representação tanto poderá dar a ver algo ausente, como poderá exibir uma presença, como apresentação de algo ou alguém (CHARTIER, 1990, 20). Já no que tange a questão do imaginário compartilhamos a acepção de Baczko (1985), sobre a qual o imaginário é um agente do agenciamento do social, no estabelecimento de relações e atribuindo papéis sociais ao sujeitos (BACZKO, 1985, p. 306).

Outro aspecto fundamental que deve ser levado em consideração ao analisarmos a fonte literária está relacionado ao autor. É nele que encontramos o vínculo da obra com a realidade que ela representa, já

² Formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a coesão do grupo dando sentido a eles. (PESAVENTO: 2004, p.39)

³ Sistemas de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo. (PESAVENTO: 2004, p.43)

4

que “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição” (CANDIDO, 2001, p. 40). Assim, devemos nos atentar para as características que definem o autor, procurando identificar o grupo social ao qual ele pertence, quais os posicionamentos que ele assume, além de buscar reconhecer em sua narrativa seus anseios e aspirações, tendo como premissa que a literatura pode assumir dois posicionamentos, que Candido (2011) classifica como “arte de agregação e arte de segregação”, isto é, uma arte que defende o sistema vigente ou uma arte de contestação busca mudar essa realidade.

A partir da discussão do trecho acima, no grande grupo, procuramos levar os educandos à compreensão das relações entre o lugar social de fala do autor e os sentidos que as suas narrativas assumem. E, se não todos os discentes, alguns, por meio de seus comentários e participação na discussão, demonstram conseguir vislumbrar a relação entre o sentido assumido pela narrativa literária e a posição social e cultural de seu autor.

2.4 Época, Autor e Fontes Literárias que Embasam o Procedimento Pedagógico Proposto

Neste item, do presente capítulo, nos dedicamos a descrever nossos referenciais sobre a época, o autor e as fontes literárias que embasam o procedimento pedagógico proposto. Além disso, descrevemos a metodologia adotada na sala de aula para trabalhar tais temas com os educandos e, também, a reação, os questionamentos e posicionamentos dos mesmos, diante de tais estudos e atividades.

2.4.1 Época

A época em que nossas fontes literárias foram produzidas é denominada, pela historiografia, de Primeira República¹². Nela, ocorreu o processo de transição entre as estruturas políticas e econômicas da monarquia, para as estruturas republicanas que, pretensiosamente, tinham o propósito de modernizar o Brasil. Contudo, como nos faz lembrar Neves (2011), o período carrega consigo o novo (a consolidação do regime republicano) e o velho (heranças da monarquia). São estruturas políticas e econômicas diferentes, que caminham juntas, lado a lado, gerando conflitos de interesse entre os grupos. Afinal, nos principais centros urbanos, a virada do século foi anunciada pela efervescência e a euforia do progresso. Eram cidades que cresciam aceleradamente com a chegada de imigrantes europeus, enquanto que, no campo, “nada parecia romper uma rotina secular, firmemente alicerçada no privilégio, no arbítrio, na lógica do favor, na inviolabilidade da vontade senhorial dos coronéis e nas rígidas hierarquias assentadas sobre a propriedade, a violência e o medo” (NEVES, 2011, p. 15).

Era o limiar do novo século que, para elites nacionais, seguidoras dos padrões europeus, trazia consigo os ares do progresso, os quais significavam o alinhamento do país aos padrões culturais europeus, ditos civilizados. Conforme Neves (2011), as próprias concepções de tempo e de história, nesse momento, passaram a ser alicerçadas na “primazia da noção de evolução e por uma representação linear, em constante aceleração do tempo histórico (...). O tempo é visto como um *continuum*” (NEVES, 2011, p. 23). A mesma autora enfatiza, que essas concepções de tempo e de história pautadas no ideário evolucionista, promoveram a visão, entre as elites nacionais, de que toda diferença cultural em relação à Europa, ao ocidente, era algo pejorativo e inferior.

Para Neves (2011), a Proclamação da República em nada contribuiu para uma aproximação entre o rural e urbano, fazendo com que a população da área rural ou mesmo os segmentos sociais menos favorecidos, da sociedade da época, não se sentissem partícipes daquele processo.

¹² Os contos de Monteiro Lobato que foram analisados pela turma, *Urupês* e *Velha Praga*, foram publicados em 1914.

Talvez o povo das ruas da capital que tudo assistia bestializado, no dizer de Aristides Lobo, assim como o povo pobre do interior, das vilas e capitais provinciais, intuisse que toda aquela agitação nada mudaria em suas vidas. Muitos se benzeriam, mais de um bateria com a mão na boca, e, recorrendo à sabedoria dos refrãos e provérbios repetidos de geração em geração, diriam que essa tal república não mudaria nada para quem não tem eira nem beira e anda pela vida sem ofício nem benefício (...) Em todo caso, a submissão de séculos levaria alguns a pensar que quem à boa árvore se achega, boa sombra o cobre, para continuar buscando o favor e a proteção dos poderosos de sempre, muitos deles convertidos em adornos republicanos depois daquela sexta-feira quente de novembro (NEVES, 2001, p. 33).

Com os discentes, esse período foi trabalhado com apoio do livro didático¹³ e por meio da aplicação de seminários temáticos¹⁴. Foram necessários quatro encontros para ministrar, através de aulas expositivas, debates e seminários, estudos relacionados ao período em foco. Assim, nossos alunos, na preparação da prática do procedimento pedagógico proposto, têm acesso à narrativa historiográfica didática sobre o período. Afinal, os educandos ao se debruçarem em uma fonte literária para analisar traços de historicidade de uma época, precisam estar amparados em um conhecimento pautado em mais de uma versão sobre esse passado. Pois, assim, no nosso entendimento, esses alunos podem construir um conhecimento mais amplo e que não se restrinja, apenas, as representações sobre o passado, veiculadas em apenas uma das narrativas que se remetem a ele.

Nos debates, alguns aspectos abordados sobre o período, em sala de aula, despertaram um maior interesse dos alunos, a saber, a questão do voto e as condições de cidadania da época. Muitos acabaram associando o famoso “voto de cabresto” com as atuais práticas de compra e venda de voto. Apesar de reconhecerem que, constitucionalmente, os mecanismos sejam diferenciados,

¹³ A narrativa historiográfica didática, trabalhada com a turma, está inserida no segundo capítulo, do livro: *Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais*, Braick, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. – 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013. O referido capítulo, que tem como título: *O Brasil na Primeira República*, está subdividido nos seguintes itens/ temas: *Os primeiros tempos da república* (que aborda a proclamação desta forma de governo, em 1889 e destaca os governos do Mal. Deodoro da Fonseca e o Mal. Floriano Peixoto, fazendo menção à Constituição de 1891 como fio condutor dessa nova fase da política brasileira); *A República das Oligarquias* (que se remete aos mecanismos de sustentação política, desse período: a política dos governadores e o “voto de cabresto”); e, por fim, *Os movimentos sociais na República Oligárquica* (que analisa as revoltas, ocorridas no Brasil, na época).

¹⁴ A turma foi organizada em quatro grupos. Cada grupo ficou responsável por apresentar, para o grande grupo, as principais revoltas do período da República Oligárquica, destacando as causas dos conflitos e as atitudes do governo federal para sufocá-las. As revoltas trabalhadas foram as seguintes: Guerra de Canudos (1896-1897), Revolta da Vacina (1904), Revolta da Chibata (1910) e a Guerra do Contestado (1912-1926).

postularam uma relação da influência dessas práticas como uma herança deixada aos cidadãos de hoje, estabelecendo, assim, uma análise comparativa através do deslocamento temporal.

Já em relação aos seminários, os temas abordados foram as revoltas da Primeira República, estudo que resultou em discussões sobre a instalação de um novo projeto político e sua interferência nas reações de alguns setores da sociedade. Os alunos acabaram associando esses conflitos com a situação de confluência do antigo com o novo, que perdurava nos primeiros anos da instalação da República.

Importante destacar, que ao trabalharmos o período da República Velha com nossos alunos, procuramos enfatizar as diferentes concepções de tempo, comungadas pelo mundo rural e o urbano, que vigoravam, no período. Pois, para nós, é de fundamental importância que nossos alunos reflitam sobre a categoria tempo, elemento tão importante para a compreensão do conhecimento histórico. Afinal, uma noção de tempo mais apurada, por parte dos discentes, faz com que os mesmos o concebiam como algo além da alegoria de uma onda voraz que sai levando tudo o que encontra pelo caminho de forma brusca e implacável. Desta forma, mais importante do que saber quais são essas diferenças entre as temporalidades da cidade e do campo, é primordial reconhecer que elas existem, contribuindo, assim, para a construção de um arcabouço de conhecimentos que é pré-requisito para o processo de ensino e aprendizagem em História.

Ainda sobre a situação da convivência entre o velho e o novo, na República Velha, salientamos que, sempre que possível, procuramos levar os educandos à noção de que, nesse período, no Brasil, houve um esforço, por parte das elites políticas e culturais para construir um novo imaginário sobre a realidade brasileira, que pressupunha uma ruptura, delineada com a instalação de um novo regime político. E, pra nós, o exercício de treinar o olhar para além do que é geral, oportuniza aos alunos a reflexão sobre as mudanças temporais, as percebendo de modo que não sejam encaradas de forma abrupta, homogênea e espontânea. Assim, abordamos, em sala de aula, os agentes e os interesses desses sujeitos na promoção dessas alterações e de que modo novas concepções são inculcadas no imaginário de uma sociedade, já que, a “manipulação do imaginário social é particularmente importante em momentos de mudança social e política” (CARVALHO, 1990, p. 11).

Além disso, observamos, com os alunos, a existência de conflitos na construção desse novo imaginário, pois, como refere Carvalho (1990): “tratava-se de uma batalha em torno da imagem do novo regime cuja finalidade era atingir o imaginário popular para recriá-lo dentro de valores republicanos” (CARVALHO, 1990, p. 10). Desta forma, nas cidades, a veiculação do discurso modernizador era facilitado, tendo em vista o maior grau de instrução da população urbana. Carvalho (1990) observa que a solução encontrada para divulgar o projeto de nação, que exigia uma sociedade republicana “comunicativa, participativa e incorporadora”, era a criação de símbolos e mitos que pudessem agir na construção do imaginário da maior parte da população brasileira que, na época, era iletrada.

2.4.2 O Autor

De acordo com a biografia que ampara nossos estudos¹⁵, Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, no ano de 1882. Fazendo parte de uma família abastada, era neto do Visconde de Tremembé, que lhe impôs o ingresso na Faculdade do Largo do São Francisco para que fizesse o Curso de Direito. Apesar disso, dedicou-se à pintura, fotografia e ao mundo das letras. Compôs a equipe de O Estado de São Paulo, no ano de 1914 e, nesse periódico, publicou vários contos e crônicas, que traziam, entre outras temáticas, a inércia do cidadão brasileiro e a falta de políticas ecologicamente corretas, no Vale do Paraíba. É o meio rural que serve de palco para os escritos do literato e molda o seu principal personagem, Jeca Tatu.

Em 1918, adquiriu a Revista do Brasil, passando a investir no ramo editorial brasileiro. Neste ano, também publicou, pela primeira vez, a coletânea de contos intitulada *Urupês*, sendo, também, este o título do conto que apresenta o personagem Jeca Tatu. Após uma temporada nos Estados Unidos, retornando ao país antes da Revolução de 1930, passou a ser perseguido e, preso, em 1941, por

¹⁵ Essa biografia está inserida na obra: LOBATO, Monteiro. *Urupês*. 2ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2009 e está sem referência de autoria. Salientamos que, através dela, é que damos acesso aos alunos a um conhecimento referente a Monteiro Lobato.

explorar ferro e petróleo, contrariando os interesses das multinacionais e - apesar de ter sido anistiado por Vargas, nesta ocasião - teve seus bens apreendidos e livros queimados, em ato de reprovação do Estado Novo. Lobato morreu em 1948, na cidade de São Paulo, aos 66 anos de idade (LOBATO, 2009, p.7).

A referida biografia, além de enfatizar a contribuição de Monteiro Lobato para com a literatura infanto-juvenil, dá ênfase à postura do autor em relação aos aspectos ecológicos, em uma época em que, no Brasil, ainda não havia preocupações com políticas de preservação ambiental. E, por meio dessa lógica, legitima a posição de Lobato como um homem à frente do seu tempo. Há também, na mencionada biografia, a veiculação da ideia de que o autor desconstruiu a figura idealizada do matuto, através da observação de seu cotidiano. Além disso, os escritos, em questão, afirmam que é com a imagem do matuto, que o autor tece sua crítica social e política do período (LOBATO, 2009). Além dessas questões, a biografia em pauta, posiciona Monteiro Lobato como um homem que estava engajado em campanhas para colocar o país no caminho da modernidade (LOBATO, 2009, p. 6).

Conforme a biografia supracitada, o início da carreira literária do autor, se deu por meio do lançamento de dois artigos, Velha Praga e Urupês, publicados em 1914. Ambos acabariam, juntamente com outros escritos de Lobato, compondo a sua obra-prima, Urupês, publicado em 1918. Na narrativa da biografia citada, nesse ano, as notícias da Primeira Guerra Mundial se faziam presentes para a população brasileira e a figura do alemão, como inimigo nacional, estabelecia a posição adotada durante a Grande Guerra. Nesse período, Lobato encontrava-se na Serra da Mantiqueira, na fazenda que herdara do avô. Segundo o prefácio da 2ª edição de Urupês, inconformado com as práticas de manejo da terra, aplicadas pelos produtores rurais, que ocasionavam a queimada da região, decidiu denunciar tais práticas às autoridades. Porém, ainda segundo a lógica, do prefácio em pauta, sem apoio das mesmas, por que o produtor rural, que promovia os incêndios, era extremamente necessário para a oligarquia rural. Eles compunham os seus “currais eleitorais”, que sustentavam a prática do voto de cabresto e da política do café-com-leite.

Ainda conforme os escritos mencionados, diante da situação, a única saída encontrada por Lobato foi enviar ao jornal, o Estado de São Paulo, um artigo no qual apresenta sua denúncia e institui como réu o caboclo, como o “funesto parasita da

terra” no artigo intitulado Velha Praga (LOBATO, 2005, p.158). A partir deste, novos artigos eram escritos com o mesmo intuito: denunciar as “façanhas” do caboclo, atribuindo a esse tipo brasileiro, o estigma de engendrar os maiores problemas sociais do período, com os quais os homens da cidade deveriam lidar. Em fim, Lobato, oriundo das classes dominantes e sintonizado com os anseios desses segmentos sociais, veiculava o ideário da modernidade, instaurado pelas elites políticas e culturais do Brasil, da época, em seus escritos.

Para trabalhar aspectos da vida de Monteiro Lobato com os discentes, lemos e discutimos, em pequenos grupos e no grande grupo, a supracitada biografia do autor, bem como o prefácio da segunda edição do livro *Urupês*. Na leitura e discussão¹⁶ desses materiais, houve, da nossa parte, uma tentativa constante de relacionar a vida do autor com a época por ele vivenciada. Assim, a história da passagem do Império para a República, mais precisamente, a situação binária entre o rural e o urbano, o tradicional e o moderno, instaurada no país, da época, foi, intencionalmente, trazida para as discussões que contemplavam a vida do literato. Afinal, para o procedimento pedagógico proposto, interessa que os discentes percebam o autor como um homem do seu tempo: “temos que reaproximá-lo da sociedade que o motiva, não para vê-lo como um reflexo – o que seria manter a ideia de simbólico como subproduto, luxuoso epifenômeno – mas como um dos núcleos necessários ao conhecimento de [sua sociedade]” (LIMA, 1980, p.72).

Dentre as questões mais significativas, evidenciadas nas discussões relativas à biografia do autor com a turma, está o fato de o autor defender a preservação da natureza, em um momento em que poucos levantavam a bandeira ambientalista, demonstrando que os discentes conseguem perceber as diferenças das sensibilidades, no tempo. Além disso, nos comentários dos alunos sobre a vida do autor, o mesmo foi associado às elites, nas palavras de um dos discentes: um “senhor das letras” ou, para outro aluno: o “fazendeiro Monteiro Lobato”. Desta forma, podemos inferir que, por meio do estudo da biografia de Monteiro Lobato, os alunos delinearam um lugar social de fala para o autor em pauta.

¹⁶ Os alunos foram divididos em trios e tiveram um tempo pré-determinado para a leitura e sua discussão, podendo se retirar da sala de aula para os ambientes ao ar livre, dentro da escola ou para a biblioteca. Ao término desse tempo, os alunos retornaram à sala e, nesse momento, o debate ocorreu de forma mais ampla, envolvendo as reflexões que os trios já haviam elaborado, em menor escala.

2.4.3 As fontes literárias: *Velha Praga* e *Urupês*

Conforme a biografia e o prefácio à 2ª edição de *Urupês* supracitados, o conto *Velha Praga* inaugura a produção literária de Monteiro Lobato, escrito em forma de artigo, publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1914. Mediante o lançamento da segunda edição do livro *Urupês*, em 1918, este artigo passou integrar essa obra, já que para Monteiro Lobato, *Velha Praga* era considerado como a origem do livro, *Urupês*. No referido artigo, o autor critica as queimadas que ocorriam na Serra da Mantiqueira como consequências do manejo de terra. Na narrativa do autor, os caboclos usavam o fogo de forma rudimentar para preparar a área a ser cultivada. Além disso, mostra o descaso das autoridades sobre esse problema, bem como elabora uma representação do modo de vida dos caboclos.

Em *Velha Praga*, Lobato representa o sertanejo brasileiro como a contraposição a tudo que considera civilizado. Para o autor, este não agia conforme os novos tempos, sendo o oposto à noção de progresso propagada pela república e até avesso ao mesmo. Em suas críticas ao caboclo, Lobato ainda indigna-se com a letargia desse sujeito e o apresenta como um empecilho para que a nação alcançasse patamares mais elevados entre as nações hegemônicas. Assim, o matuto era a personificação das diferenças entre o campo e cidade, no limiar do século XX.

Outro aspecto significativo, do conto, é a crítica aos artistas e intelectuais, da época, que elegiam o caboclo como o mais genuíno representante brasileiro. Pois, para o autor, o sertanejo nada mais era do que uma contraposição a tudo que considerava ideal, ou seja, o sujeito de cultura europeizada e tido como civilizado. Lobato representa o homem do campo como “inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças”(LOBATO, 2005, p. 161). Para o autor, é como se este se esforçasse para não se adaptar ao progresso e, por isso, se refugiava nas zonas limítrofes ao avanço da modernidade. Esse sujeito, construído por Lobato, migrava sempre que havia a possibilidade do progresso manifestar-se: “a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade” (LOBATO, 2005, p. 161).

Além de denunciar a irresponsabilidade do caboclo, Lobato deixa claro que este não dá valor à lei e não teme infringi-la, de modo que ao atear fogo à porção de terra que pretende cultivar, o sertanejo não faz o aceiro que era obrigatório para essa prática de manejo por meio do fogo, fazendo-se de “raposa”, nas palavras do autor, esquivando-se das suas reponsabilidades com sucesso, visto que: “arranja sempre um álibi demonstrativo que não esteve lá no dia do fogo”(LOBATO, 2005, p.163). E este não é o único indício de impunidade ou desdém, ao que estabelece a ordem, na visão do autor. Dos males cometidos, este ainda, ao ser descoberto, passará, no máximo, a ser enxotado da terra que se apoderou, não sendo esta titulada. Além disso, o autor repudia a atitude do caboclo em reconhecer que não será punido de outra forma por cometer um incêndio florestal por pura preguiça e ainda contemplar a beleza das chamas.

Já no conto *Urupês*¹⁷, o principal conto do livro, tanto que também passou a ser o título dessa coletânea de contos, Monteiro Lobato lança uma de suas maiores personagens: o Jeca Tatu, ao qual agrega todas as características que considera singular ao homem do campo. Na narrativa de Lobato, há um letárgico descaso do personagem com a vida política do país. O caboclo, representado na lógica em pauta, além de viver conforme a lei do menor esforço, subsistindo daquilo que a natureza lhe oferece, é construído como um indivíduo inerte perante todas as situações de sua vida cotidiana e o compara a um “urupê” – que é uma espécie de fungo parasita. Sem nenhum tipo de educação e alheio a tudo o que acontece pelo mundo, o Jeca Tatu representa o homem do campo como um ignorante.

Lobato representa o caboclo como surgido espontaneamente do mato e tão inerte que só poderia ser comparado a um urupê, que significa um tipo de cogumelo. O autor demonstra certo inconformismo sobre o fato de este sujeito ser considerado o nosso mais típico modelo de homem natural da época, substituindo a antiga imagem heróica do indígena, pois, para ele, não há nada para se admirar na figura do caipira.

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de “caboclismo”. O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; a ocará virou rancho de sapé; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje espingarda troxada; o boré descaiu lamentavelmente

¹⁷ Artigo que, assim como *Velha Praga* foi publicado pelo jornal *O Estado de São Paulo* no ano de 1914 e faz parte do livro homônimo.

para pio de inambu; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito (LOBATO, 2005, p. 166).

Nessa passagem, o autor se refere ao movimento literário da época e, no Conto, chega a citar alguns escritores, do período, e a forma como estes se dedicaram a enaltecer a figura do caboclo. Para Lobato, não existem razões para esse enaltecimento, pelo contrário, para ele, o caboclo demonstrava “ser incapaz de evoluir”, é aquele que espera a vida passar enquanto “vegeta de cócoras”, não tendo nada que o ponha de pé e o tire do seu estado de letargia.

Para esboçar sua teoria sobre a inércia do caboclo, Lobato elenca alguns acontecimentos históricos brasileiros que, mesmo diante de sua importância, principalmente política, não contaram com a participação desse representante popular. Diante de acontecimentos como a Proclamação da Independência ou a Proclamação da República, o caboclo, conforme a lógica da narrativa do autor, permanecia em sua posição costumeira, sem projetar nenhuma reação sobre tais eventos, de modo que, para o autor, “nada o esperta”. “Nenhuma ferrotoada o põe de pé. Social, como individualmente, em todos os atos da vida, Jeca, antes de agir, acocora-se” (LOBATO, 2005, p. 15).

Jeca Tatu, que é retratado como um exemplar estereotipado do caboclo, tem sempre a sua posição costumeira, é de cócoras que a vida do Jeca se articula, como se fosse impossível a este aprumar-se em pé. O autor representa, essa situação, como uma espécie de indisposição do Jeca, diante da vida. Indisposição que se espelha também em seu trabalho, que consiste em retirar da terra somente o que a natureza lhe oferece aos montes, não tendo que empreender energia maior para adquiri-los, sendo guiado pela lei do menor esforço.

Por essa lei, o autor critica o Jeca em todos os aspectos de sua vida, o representando como indolente. Aliás, a preguiça é, para a lógica da narrativa do autor, a principal responsável para que o caboclo não desfrute de uma vida confortável, sendo totalmente descuidado com seus bens e vivendo de forma improvisada como demonstra o trecho a seguir.

Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas – para os hóspedes. Três pernas permitem equilíbrio; inútil, portanto, meter a quarta, o que ainda o obrigaria a nivelar o chão. Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam? Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo – colher, garfo e faca a um tempo? No mais, umas cuias, gamelinhas, um pote esbeçado, a

pichorra e a panela de feijão. Nada de armários ou baús. A roupa, guarda-a no corpo. Só tem dois pares; um que traz no uso e outro na lavagem. Os mantimentos apaiola nos cantos da casa (LOBATO, 2005, p. 169).

Ainda em relação ao Jeca, Lobato afirma que este “não tem sequer noção do país em que vive”, muito menos de como funciona o sistema político brasileiro, sendo que o único indício de ação do governo, em sua vida, está associado ao “recrutamento” em caso de guerra, em favor da defesa nacional. (LOBATO, 2005, p. 172). Para Jeca Tatu, a vida se organizava sem nenhuma necessidade de mudanças, ou motivações, como se o modo como este vivia fosse pré-determinado por seus ancestrais, que teriam vivido de modo semelhante. Além disso, Lobato justifica a ausência de interesse em promover melhorias ou zelar de sua morada e desempenhar melhor seu trabalho, pelo simples fato do caboclo ser um posseiro e não um proprietário, da terra. Assim, o sertanejo este se vê dispensado de beneficiar a terra, cultivando somente o que exige pouco investimento de seu tempo e suor.

Assim como na política e no cotidiano, o Jeca é representado, na obra do autor, como pouco instruído também no âmbito da saúde. Seja nos cuidados com a higiene, seja com as noções de prevenção de doenças ou pela infinidade de receitas, envoltas em credices e superstições com as quais receita tratamento para qualquer tipo de enfermidade, o Jeca é um total ignorante. Seguindo essa mesma lógica, na religião, sua representação é marcada pelo fatalismo, de modo que o seu personagem considera os santos com os “coronéis celestes”, que vigiam a vida na terra e têm a função de castigar aqueles que merecerem.

Desta forma, reconhecendo que a inércia do caboclo é um entrave ao desenvolvimento do país, Lobato encerra seu conto o representando como um sujeito inerte, em meio à natureza exuberante do Brasil.

O caboclo é soturno. Não canta senão rezas lúgubres. Não dança senão o cateretê aladainhado. Não esculpe o cabo da faca, como o cabila. Não compõe sua canção, como o felá do Egito. No meio da natureza brasílica, tão rica de formas e cores, onde os ipês floridos derramam feitiços no ambiente e a inflorescência dos cedros, às primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos tangarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume, vida dionisíaca em escacho permanente, o caboclo é o sombrio urupê de pau podre, a modorrar silencioso no recesso das grotas. Só ele não fala, não canta, não ri, não ama. Só ele, no meio de tanta vida, não vive... (LOBATO, 2005, p.176).

O primeiro encontro¹⁸, destinado ao debate dos escritos de Lobato com os alunos, foi dedicado às análises de *Velha Praga*. Para os educandos, esse conto é uma carta de revolta de um fazendeiro, que também era escritor. Afinal, ele denunciava a grande contribuição dos caboclos sobre as queimadas que assolavam a Serra da Mantiqueira. Nesse íterim, observamos a influência da biografia de Lobato e do prefácio à 2ª edição de *Urupês*, que foram trabalhados com a turma, nas falas e observações dos discentes, na referida discussão. Alguns alunos, chegaram a supor que outros fazendeiros tenham comungado dessa indignação sobre as queimadas e seus principais agentes. Assim, observamos que, para alguns alunos, o autor não é apenas o icônico Monteiro Lobato, mas um indivíduo pertencente a um grupo social e, de certa forma, porta voz desse grupo.

Para uma parcela dos alunos, que compuseram o grupo de análise do conto *Velha Praga*, o fato que mais chamou a atenção, foi a forma como o caboclo é retratado pelo autor. Reconheceram que o autor manifesta profunda indignação em relação a essa personagem, que não representa uma pessoa, mas um segmento social, do Brasil da época.

Outro aspecto da obra, que foi evidenciado, pelos alunos, nessa discussão, foi a associação do personagem, Jeca Tatu com uma doença, uma sarna ou praga, daí o nome do conto. Além disso, alguns alunos, desse grupo, destacaram que as queimadas afetam a fertilidade do solo e provocam danos ao meio ambiente. E, nesse aspecto, os alunos caracterizaram o autor como um militante contra as queimadas que, ao mesmo tempo, elaborava sua denúncia sobre o sertanejo, defendendo a urgência de ações do governo para a manutenção do meio ambiente sustentável. Mas, pra os alunos, o intuito de Lobato neste artigo é denunciar o “parasita”, que provocava esses danos à natureza, em cada período de secas, o caboclo.

Alguns componentes do grupo de análise, desse conto, até assumiram o mesmo posicionamento de Lobato, justificando a indignação do autor pelo fato de este ser um amante da natureza, enquanto o caboclo a destruía, desaprovando também a conduta do lavrador. Nesse momento, foi preciso trazer para a turma o debate sobre a inadequação da distribuição dos papéis de vilão e herói para construção de conhecimento histórico, e de como essa atitude representa a

¹⁸ A turma foi dividida em dois grupos com 17 componentes, cada grupo responsável por discutir um dos dois contos em pauta.

parcialidade do analista e o julgamento dos sujeitos de outras épocas. Além disso, procuramos trazer para nossa realidade essa observação e a turma chegou à conclusão de que não existem indivíduos exclusivamente “bons” ou “maus” mas, sim, que os sujeitos, ao agirem, o fazem conforme seus interesses e são influenciados pela conjuntura da qual fazem parte, sem que isso demonstre, indiscutivelmente, o maquiavelismo de suas ações.

Ao observar os argumentos que fundamentam a crítica de Lobato ao caboclo, a turma percebeu que o autor acredita que a aplicação do fogo para o manejo da terra seria desnecessário, ou que o caboclo o utilizava por pura indolência. Além disso, ao caipira era comum produzir na terra apenas o suficiente para o sustento de sua prole, não tendo o intuito de granjear grandes colheitas, de modo que a agressão ao solo promovida por este era demasiada para tão poucos benefícios.

Algumas análises de nossos alunos são afirmativas sobre o fato de que Lobato também fazia uma crítica ao governo, que não se pronunciava sobre adotar medidas para combater as queimadas ou criar ações punitivas para seus causadores. Para esse grupo de alunos, essa crítica sobre a inércia do governo em combater essas ações predatórias, é evidenciada quando Monteiro Lobato acusa o governo de estar mais preocupado com a Primeira Guerra Mundial, do que com seus problemas internos da nação. À vista disso, os alunos concluíram que, para o autor, as queimadas eram vistas como um problema tão grave quanto a guerra na Europa.

Após as discussões, relativas ao conto “Velha Praga”, iniciamos com a turma as discussões sobre o conto “Urupês”, que foi lido e discutido pelo segundo grupo de alunos. Nesse encontro, os alunos que haviam assistido aos debates do grupo anterior, perceberam que a temática continuava a mesma, porém destacaram que, neste conto, Monteiro Lobato teceu argumentos mais elaborados sobre a figura do caboclo. Os alunos constataram que, diferente do outro conto, as motivações do autor para diminuir a figura do sertanejo não está mais relacionada estritamente à questão das queimadas. Uma das alunas verificou que Lobato teceu críticas a outros escritores da época que buscavam substituir a figura do indígena como representante nato da nação pelo caboclo. A partir dessa colocação, outro aluno observou que houve um esforço, por parte do autor, para desconstruir essa imagem de possível herói com a qual o homem do campo foi revestido por alguns artistas da

época de Lobato. Pois, para o literato, o sertanejo representava justamente o oposto, era o anti-herói nacional, que impedia o progresso do país. Daí, todo o esforço de Lobato para analisar vários aspectos da vida do caboclo para provar sua tese. Chamou a atenção do aluno, o fato de Lobato desenvolver sua teoria por meio do personagem.

A maior parte do grupo de alunos, responsável por discutir o conto “Urupês”, fez referência ao desprezo com que Lobato descreve o homem rural brasileiro, das primeiras décadas, do século XX. Para esses alunos, a personagem Jeca Tatu é a figura eleita, por um fazendeiro, para depositar toda a responsabilidade dos pontos negativos que faziam do Brasil, naquele momento, um país julgado como atrasado, diante de outras nações. Em nenhuma das análises, o Jeca foi interpretado, pelos alunos, nos mesmos parâmetros do autor. Um deles chegou a mencionar que os coronéis e o governo colaboravam para que o homem do campo vivesse naquelas condições, enquanto outro aluno complementou sua reflexão, afirmando que os caboclos agiam conforme os desmandos dos fazendeiros. Desse modo, percebemos que os alunos consideraram que o literato é um homem do seu tempo e ocupa um lugar de fala, atrelado ao aparato cultural do segmento social ao qual faz parte. E que, este lugar de fala, condiciona sua narrativa de modo que ela seja aceita pelo grupo ao qual o autor representa. Assim, sua narrativa não revela o passado, mas nos oferece um ponto de vista sobre este.

Ainda no conto Urupês, os alunos perceberam que, por um breve momento, Lobato deixa o foco sobre o Jeca, para falar de um caboclo que, em sua opinião, foge à regra. Ele destaca um produtor bem sucedido em seus negócios, que cultiva terra própria, mas que tem, ainda assim, uma relação de parasita com a terra. Este vizinho do Jeca é caracterizado como subserviente aos grandes coronéis com os quais fazia barganhas em troca de voto, momento em que o caipira sentia-se incluído como cidadão e que era considerado “o fato mais importante de sua vida” (LOBATO, 2005, p. 172). Em relação a esse fragmento, o grupo identifica o voto de cabresto, voltando seu olhar para o fato de Lobato criticar o caboclo por se sentir muito importante no dia das eleições sem, ao menos, ter noção da importância desse ato para ele mesmo. Ao mesmo tempo, o grupo percebeu que o autor deixa passar, nessa narrativa, a ideia de que o caboclo sabia de sua importância para o governo e esse era o momento, provavelmente o único, em que este sujeito era considerado cidadão, durante a Primeira República.

Este também foi um momento oportuno para discutirmos sobre as diferentes concepções de cidadania, em cada período da história brasileira, destacando os limites do exercício dessa cidadania, nos diversos momentos da história do Brasil.

Ao concluírem suas exposições sobre o conto, os alunos ainda fizeram algumas observações importantes sobre o conto Urupês. Uma delas, partiu de um dos alunos que descreveu o conto como sendo “o relato da vida de um jeca”. Atentemo-nos para a interpretação do aluno que aplica a palavra Jeca como um substantivo comum, antecedida por um pronome indefinido, isto é, nessa análise, o Jeca deixa de ser encarado como um indivíduo específico e passa a ser entendido como um segmento social. Ao questioná-lo sobre sua observação, perguntamos a ele e à turma como um todo, se já tinham lido, anteriormente, alguma referência de Monteiro Lobato ao Jeca Tatu. A resposta foi uma negativa. Então, outro questionamento se fez necessário: “O que é um jeca?”. Imediatamente, a turma passou a apresentar inúmeros sinônimos para esse termo e, em geral, estavam associados com os moradores da zona rural, como: “roceiro”, “matuto” e “caipira”. Também foram associados termos como “ignorante” e “sem instrução”. Novamente, os interpelei nesse aspecto, questionando se eles poderiam formular uma hipótese de como, o nome de um personagem criado em 1914, passou a ser referência para um grupo social ou ser relacionado com pessoas que possuem as mesmas características que, atribuídas ao tal personagem, mesmo após um século, ainda perduram em nossa sociedade. Após uma breve pausa, um dos alunos teceu sua hipótese. Levando em consideração as informações contidas tanto na biografia de Lobato, como no prefácio da 2ª edição, este afirmou acreditar que a adjetivação do Jeca, ocorreu pelo fato do conto Urupês ter popularizado essa personagem, o que fez com que, aos poucos, parafraseando o aluno, o termo “pegasse”, sendo passado por gerações até os dias de hoje.

Diante do exposto, podemos afirmar que a leitura e discussão das fontes literárias que embasam a proposta didático-metodológica, desse trabalho, possibilitaram a nossos alunos o reconhecimento que existem versões sobre o passado histórico e que as fontes não são provas cabais sobre esse mesmo passado. Afinal, esses vestígios, mais especificamente, as fontes literárias, por trazerem consigo a intencionalidade de quem os produziu, não são imparciais. Ademais, acreditamos que as reflexões, efetivadas por nossos alunos com a metodologia descrita, têm a potencialidade de instigar, nos mesmos, a construção

de um arcabouço intelectual que os habilite a melhor ler o mundo, pois os instrumentaliza a lê-lo, historicamente.

3 APLICAÇÃO E RESULTADOS DO PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO PROPOSTO

Esse capítulo aborda a principal etapa, do procedimento metodológico proposto. Nele há a descrição e análise das produções textuais, feitas pelos alunos, relativas ao período da República Velha. Para nortear a produção dessas narrativas históricas, os discentes, embasados nos estudos efetivados e descritos, no capítulo anterior, respondem a seguinte questão¹⁹: *Conforme os estudos feitos, construa uma narrativa histórica sobre o Brasil, no período da República Oligárquica, tendo como fonte os contos de Monteiro Lobato.*

Assim, é por meio da análise dessas narrativas, produzidas pelos discentes, que averiguamos se o objetivo dessa metodologia é alcançado, isto é, se a mesma contribui para romper com um ensino de História voltado apenas para a transposição didática e focado nos conteúdos, bem como se consegue oportunizar, aos alunos, mecanismos que possibilitem uma melhor compreensão do passado histórico, e, também, sobre os meandros da produção do conhecimento a ele relativos²⁰.

Como referido, nossas análises estão embasadas nas premissas da Educação Histórica, linha de pesquisa que se propõe a discutir as regras e os princípios da construção do conhecimento histórico, bem como dos seus problemas de ensino e aprendizagem²¹. Assim sendo, os itens a seguir, analisam os indícios de reflexão e compreensão relativos aos meandros do processo de construção, de conhecimento histórico, por nós diagnosticados, nas narrativas produzidas pelos discentes, com o exercício da metodologia em pauta.

¹⁹ Tal tarefa foi desenvolvida, de forma individual, no último encontro, contemplado para o exercício da nossa proposta didático pedagógica.

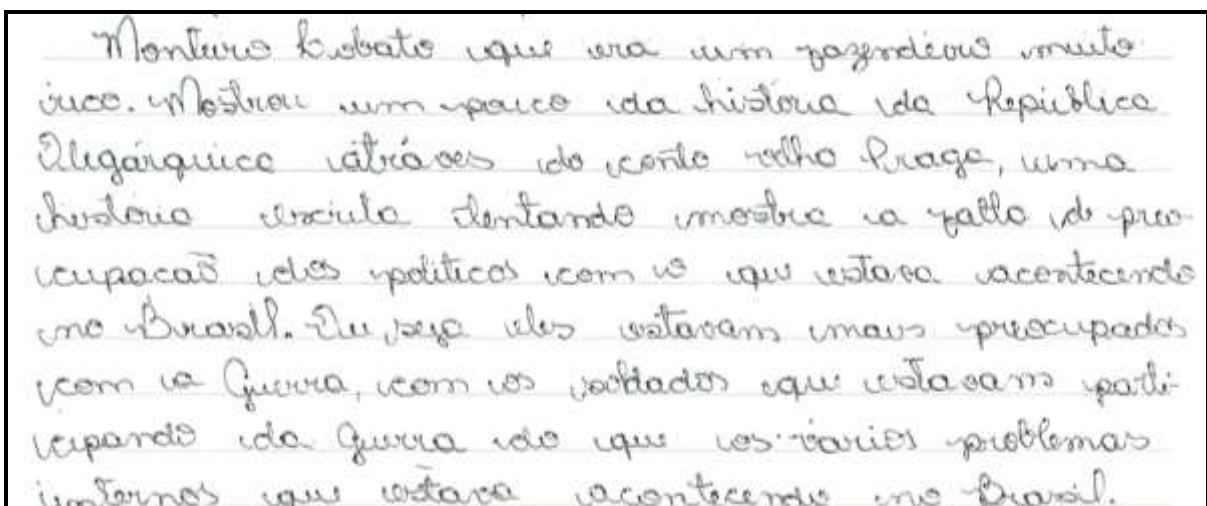
²⁰ Durante a aplicação desse procedimento pedagógico, recorreremos à etnografia. Afinal, em todo o processo de sua efetivação, houve, por meio da observação, a nossa direta interferência. É a chamada observação participante, que ocorre quando o observador assume a função de mediar a aplicação da prática e, ao mesmo tempo, em que interfere nesta, observa as reações mediante sua intervenção, pois: “é a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que se inicia o processo, estabelece-se as relações com o contexto a ser pesquisado, desenvolve-se o trabalho de coleta de dados, processa-se as análises e se constrói o trabalho científico”(MATTOS, 2011, p. 25).

²¹ A educação histórica é uma linha de pesquisa cujo eixo teórico norteador encontra-se nas matrizes epistemológicas de Jörn Rüsen. Ver sobre; RÜSEN, Jörn. “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006, p.8.

3.1 Sensibilidades

As sensibilidades de uma época estão perpassadas nos textos literários, de modo que os mesmos nos permitem sondar os processos de representação do mundo. Eles podem nos indicar as manifestações dos sentimentos, sensações, emoções ou, por assim dizer, a subjetividade e o imaginário que os grupos humanos constroem sobre si mesmos. Pois, como afirma Pesavento (2003), “a literatura fala das verdades do simbólico, do imaginário de um determinado tempo” (PESAVENTO, 2003, p. 40), exprimindo como os homens representavam a si mesmos e ao mundo em que viviam.

Algumas dessas sensibilidades, perpassadas nas obras literárias, estão presentes nas narrativas produzidas pelos alunos sobre o período da República Velha. Pois, na grande maioria desses escritos, principalmente aqueles que se referem ao conto *Velha Praga*, há a referência ao sentimento de preocupação com o advento da Primeira Guerra, que permeava a sociedade brasileira, da época. Exemplo disso, pode ser observado nesse trecho da narrativa da aluna ACGR (F)²².



Monteiro Lobato que era um fazendeiro muito rico. Mostrou um pouco da história da República Oligárquica através do conto Velha Praga, uma história escrita durante o tempo da República Velha de preocupação com os políticos com os que estava acontecendo no Brasil. Eu sei eles estavam muito preocupados com a Guerra, com os soldados que estavam participando da Guerra de que os vários problemas internos que estava acontecendo no Brasil.

“Monteiro Lobato, que era um fazendeiro rico, mostrou um pouco da história da República Oligárquica através do conto *Velha Praga*, uma história escrita

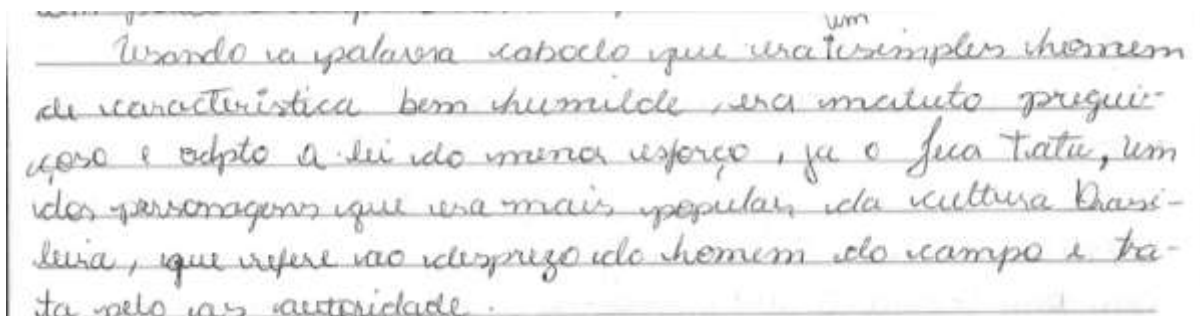
²² Para não expormos a identidade dos discentes que produziram as narrativas analisadas, optamos por indicar apenas as iniciais dos seus nomes, bem como fazer menção, entre parênteses, ao sexo a que pertencem.

tentando mostrar a falta de preocupação dos políticos com o que estava acontecendo no Brasil. Ou seja, eles estavam mais preocupados com a Guerra, com os soldados que estavam participando da guerra do que os vários problemas internos que estavam acontecendo no Brasil”(ACGR – F).

O que mais chama a atenção na narrativa, dessa aluna, sobre essa questão, é o modo como ela identifica as implicações diretas da guerra sobre a população brasileira, isto é, a aluna reconhece, por meio do recrutamento e envio de soldados brasileiros para a Europa, como essa guerra era encarada pela sociedade da época, ou seja, esse conflito não era apenas um espetáculo a ser assistido, mais compelia o envolvimento da nação brasileira.

Já em relação ao conto *Urupês*, mesmo que o medo do recrutamento seja uma das características que Monteiro Lobato atribui ao Jeca para justificar o seu não envolvimento com a vida política do país²³, o que mais chamou atenção de nossos alunos foi o esforço do autor em desclassificar essa personagem, atribuindo a este o papel de vilão nacional. Afinal, o caboclo é representado, pelo autor, como o exemplo de tudo aquilo que a nação brasileira deveria rejeitar para que, conforme exigia o novo regime político, o país pudesse progredir.

No entanto, nossos alunos compreenderam que essa representação negativa do caboclo não era uma ação isolada de Monteiro Lobato, mas que revelava o discurso das autoridades brasileiras a respeito do homem do campo, demonstrando que a república era um projeto que não estava direcionado a atender este setor da sociedade. Diante disso, a aluna PFS(F), identificou que não era apenas o autor que discriminava o caboclo, mas que este apenas anunciou, em sua obra, a postura do governo e da elite brasileira em relação a este.



Usando a palavra caboclo que era ^{um} simples homem de característica bem humilde, era muito preguiçoso e obedece a lei do menor esforço, já o Jeca Tatu, um dos personagens que era mais popular da cultura Brasileira, que refere ao desprezo do homem do campo e trata pelo as autoridades.

²³ - “Guerra? T’esconjuro! Meu pai viveu afundado no mato p’ra mais de cinco anos por causa da guerra grande. (4) Eu, para escapar do “reclutamento”, sou inté capaz de cortar um dedo, como o meu tio Lourenço...”

Guerra, defesa nacional, ação administrativa, tudo quanto cheira a governo resume-se para o caboclo numa palavra apavorante – “reclutamento”. Ver conto em anexo.

“Usando a palavra caboclo que era um simples homem de característica bem humilde, era matuto, preguiçoso e adepto à lei do menor esforço. Já o Jeca Tatu, um dos personagens que era mais popular da cultura brasileira, que se refere ao desprezo[com que o] homem do campo é tratado pelas autoridades” (PSF – F).

Desse modo, podemos considerar que as narrativas, produzidas pelos educandos deixam antever o vislumbre das sensibilidades das elites brasileiras, da época, em relação ao caipira, ou seja, o sentimento de aversão e depreciação do caboclo, no cenário nacional, por meio do posicionamento de um de seus representantes, Monteiro Lobato.

3.2 Verossimilhança

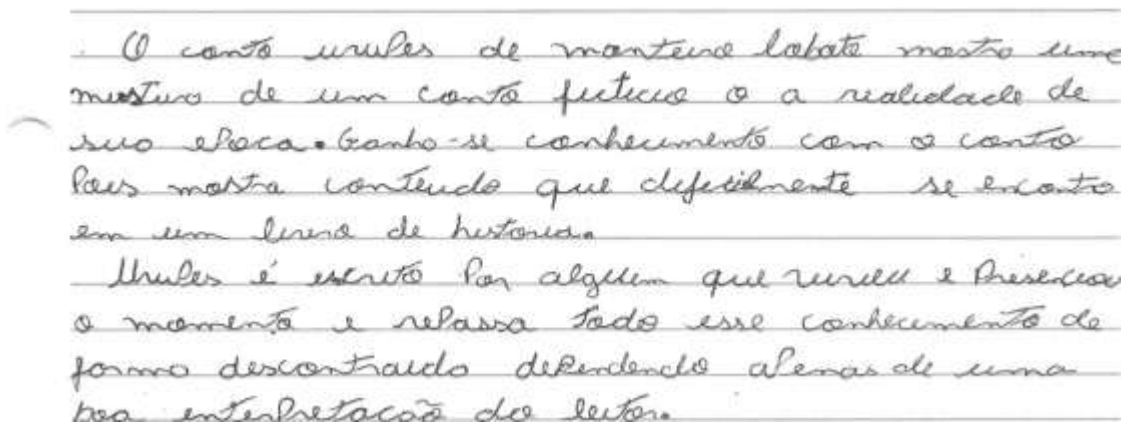
Uma das questões que trabalhamos com nossos alunos acerca da fonte literária foi a verossimilhança, que nada mais é do que a influência de uma dada realidade, no texto literário, oferecendo condições propícias à pesquisa histórica, pois, “mesmo não sendo um exemplo de narração verdadeira, [a literatura] é uma imagem verdadeira de usos de costumes” (GINZBURG, 2007, p. 81) das quais o autor se vale como recurso de aproximação com a realidade, trazendo para sua escrita, vestígios do passado, indícios de uma época.

Vejamos a narrativa a seguir, em que a aluna MB(F), considerando os seus conhecimentos históricos prévios, em relação ao período, constrói uma narrativa em que o personagem Jeca Tatu é considerado um sujeito plausível, possível para aquele cenário político e social do país, da época de Monteiro Lobato.

Primeiramente, um dos fatos, que põe-se um enredo, e o quarto o coronelismo era parte de a liderança, tendo um visto, o "voto de cabresto" usado com Jeca Tatu, com beneplácito do falta de educação e atenção a tudo que acontece no redor dele, tendo como base, no o desprezo de votar e se sentir cidadão, sem saber um quem, nem porque, alheio o o sentimento de pátria e não tendo nem sequer a noção de ser um cidadão.

“Primeiramente, um dos fatos que põe-se em ênfase, é o quanto o coronelismo era forte e liderante, tendo em vista, o ‘voto de cabresto’ usado com o Jeca Tatu, com benefícios da falta de educação e atenção a tudo que acontece ao redor dele, tendo como base, só o desejo de votar e se sentir cidadão, sem saberem quem, nem porque, alheio ao sentimento de pátria e não tendo nem sequer a noção do país em que vive.”(MB-F).

Já para outro de nossos alunos, a identificação da verossimilhança na obra de Lobato ,pode ser expressa quando este afirma o seguinte:



O conto urupês de Monteiro Lobato mostra uma mistura de um conto fictício e a realidade de sua época. Ganha-se conhecimento com o conto pois mostra conteúdo que dificilmente se encontra em um livro de história. Urupês é escrito por alguém que viveu e presenciou o momento e repassa todo esse conhecimento de forma descontraída dependendo apenas de uma boa interpretação do leitor.

“O Conto Urupês de Monteiro Lobato mostra uma mistura de um conto fictício e a realidade de sua época. Ganha-se conhecimento com o conto pois mostra conteúdo que dificilmente se encontra em um livro de história.

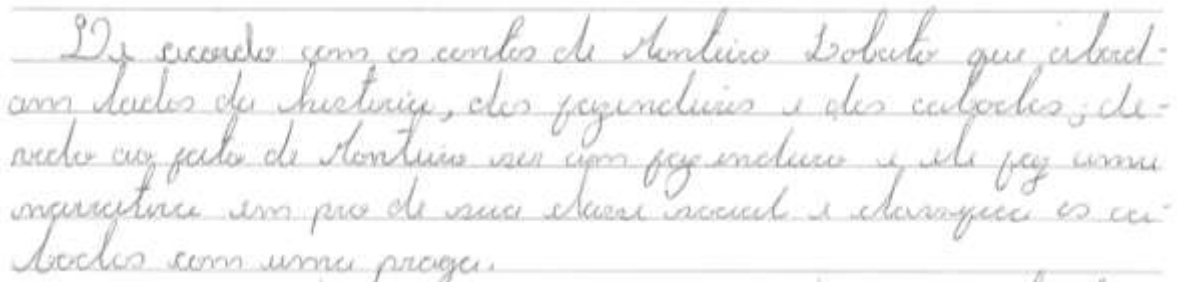
Urupês é escrito por alguém que viveu e presenciou o momento e repassa todo seu conhecimento de forma descontraída dependendo apenas de uma boa interpretação do leitor.” (PHSM - M)

Por meio dessa narrativa, percebemos que o aluno identificou a imbricação entre a realidade do autor e a construção da sua narrativa ficcional. Situação que o leva a perceber os Contos, de Lobato, como documentos históricos, permeados de verossimilhança e, por isso, riquíssimos no que diz respeito a indícios de historicidade. Além disso, o aluno destaca a importância do papel do leitor diante de um documento como esse, reconhecendo que “qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada - isto é, situada no processo histórico -, logo apresenta propriedades específicas e precisa ser adequadamente interrogada” (CHALOUB; PEREIRA, 1998, p.7).

3.3 O Autor e seu Lugar de Fala

Durante a análise dos contos, nossos alunos foram orientados a buscar as influências exercidas pelo meio social sobre a obra do autor, pois como afirma Cândido (2011) o caráter social da obra de arte “ depende da ação dos fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando nele sentimentos e valores” (CÂNDIDO, 2011, p. 30).

Seguindo essa orientação, nossos alunos investigaram a posição social que Monteiro Lobato assume em sua narrativa em relação à sociedade na qual esta inserido, procurando identificar sua obra como uma literatura de “agregação” ou de “segregação”. Nesse ponto, observamos que a maior parte dos alunos lançaram mão da biografia do autor, que foi trabalhada, em sala de aula, para chegarem à conclusão de que Monteiro Lobato apresenta uma literatura de agregação, tendo em vista que o autor reforça a ideologia do grupo que exercia o domínio político do país, conforme podemos verificar na narrativa do aluno NRS (M).

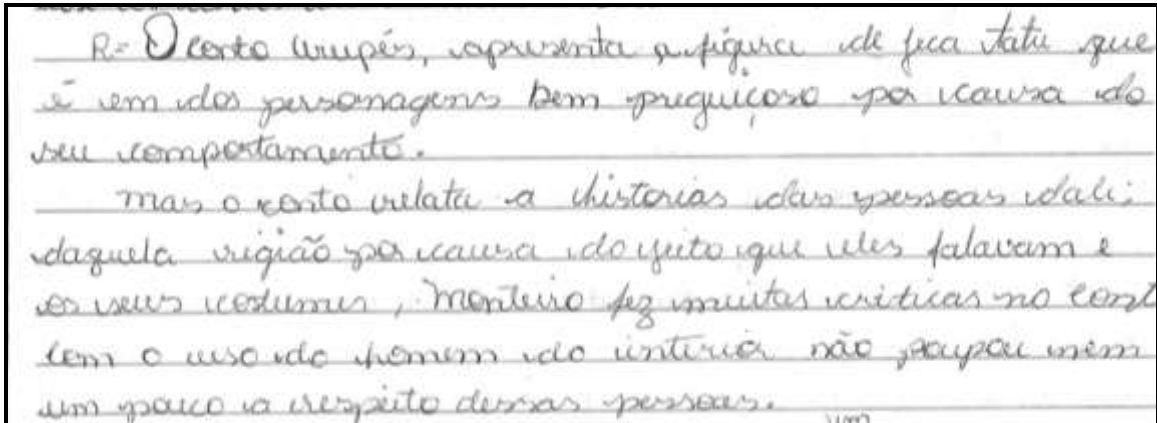


De acordo com os contos de Monteiro Lobato que abordam
com lados da história, dos fazendeiros e dos caboclos; de-
acordo com o fato de Monteiro ser um fazendeiro e ele faz uma
narrativa em prol de sua classe social e classifica os
caboclos como uma praga.

“De acordo com os contos de Monteiro Lobato que abordam lados da história, dos fazendeiros e dos caboclos, devido ao fato de Monteiro ser um fazendeiro e ele faz uma narrativa em prol de sua classe social e classifica os caboclos como uma praga”(NRS-M).

Em algumas dessas narrativas, também foi possível identificar que alguns alunos conseguiram observar as dimensões espaciais que o autor constrói em sua obra. Estas encontram-se configuradas, principalmente, por meio de duas relações antagônicas: o interior e a cidade; o Brasil e a Europa. Para o autor, o interior

simbolizava o atraso que, por sua vez, contribuía para que o país não atingisse o *status* de modernidade que a Europa representava e que a cidade tanto almejava.



R= O conto Urupês, apresenta a figura de Jeca Tatu que é um dos personagens bem preguiçosos por causa do seu comportamento.

Mas o conto relata a história das pessoas dali, daquela região por causa do jeito que eles falavam e os seus costumes. Monteiro fez muitas críticas no conto com o uso do homem do interior, não poupou nem um pouco a respeito dessas pessoas.

“O conto Urupês, apresenta a figura de Jeca Tatu que é um dos personagens bem preguiçosos por causa do seu comportamento.

Mas o conto relata a história das pessoas dali, daquela região por causa do jeito que eles falavam e os seus costumes. Monteiro Lobato fez muitas críticas no conto com o uso do homem do interior, não poupou nem um pouco a respeito dessas pessoas” (PFS - F).

De acordo com a narrativa, produzida por essa aluna, o espaço foi o elemento que lhe possibilitou reconhecer a alteridade entre os sujeitos que viveram na mesma época e oportunizou o reconhecimento da heterogeneidade da sociedade brasileira desse período, ao reconhecer que o sujeito do interior e Monteiro Lobato compõem grupos sociais diferentes, e que, em algum grau, estabelecem uma relação conflituosa, ao revelar em sua narrativa que não há um esforço por parte do autor em compreender o outro, o homem do interior.

Já no caso da narrativa do aluno MGS (M), que já analisamos anteriormente, reconhecemos a relação com a sociedade europeia e, de acordo com o aluno, a influência que esta exercia sobre a população brasileira, pelo menos em relação à elite, já que, o homem do campo, não estava envolvido com o projeto de modernidade que a República apregoava.

Os alvos de suas críticas no conto Urupês eram exatamente os mesmos das características da República vivida, fato esse por fazer parte dela, pois era dono de grandes fazendas herdadas de seu avô. Toda a problemática da nova República indignava Lobato. Os caboclos tocando fogo em tudo, os currais eleitorais, a sociedade elitizada no estrangeiro, principalmente pela eclosão da Primeira Grande Guerra. E através de sua indignação passada no conto, é um complemento para que possamos aprender mais sobre a história brasileira através da literatura.

Os alvos de suas críticas no conto Urupês eram exatamente em cima das características da República vivida, fato esse por fazer parte dela, pois era dono de grandes fazendas herdadas de seu avô. Toda a problemática da nova República indignava Lobato. Os caboclos tocando fogo em tudo, os currais eleitorais, a sociedade elitizada no estrangeiro, principalmente pela eclosão da Primeira Grande Guerra. E através de sua indignação passada no conto, é um complemento para que possamos aprender mais sobre a história brasileira através da literatura”(MSG - M).

Analisando as narrativas de nossos alunos tendo como princípio norteador o autor, foi possível identificar um nível de compreensão histórica que Shimidt e Cainelli (2009) denominam de compreensão restrita do passado. Esse tipo de compreensão é caracterizada por uma interpretação sobre o passado na qual geralmente se estabelece como foco um único indicador, seja um marco temporal, ou o local de fala do autor. Apesar disso, é possível notar que as narrativas que demonstram esse tipo de compreensão revelam algumas tentativas dos alunos em reformular as informações contidas nos textos abordados em sala de aula.

A partir dessas narrativas, podemos considerar que os alunos conseguiram detectar que o caboclo era mau visto, pelo autor, por ser representante de um grupo social distinto. Assim, Lobato passa a ser considerado um porta voz de um determinado grupo social, o qual passa, também, a ser alvo das análises dos alunos. Desta forma, nas narrativas produzidas pelos discentes, além da tentativa de reconhecer o lugar de fala do autor, há a busca para compreender a sua perspectiva social e, mediante essa compreensão, entender os sentidos, também sociais, assumidos pela narrativa literária analisada, no tempo de sua escrita. Citamos alguns fragmentos dos escritos, da aluna ACGR (F), que ilustram tal situação:

A República das Oligarquias foi um período onde as elites rurais passaram a controlar a política. As pessoas menos favorecidas só eram vistas nas épocas de eleições.

Monteiro Lobato que era um fazendeiro muito rico. Mostrou um pouco da história da República Oligárquica através do conto Velha Praga, uma história escrita tentando mostrar a falta de preocupação dos políticos com o que estava acontecendo no Brasil. Ou seja, eles estavam mais preocupados com a Guerra, com os soldados que estavam participando da guerra do que os vários problemas internos que estavam acontecendo no Brasil.

Ele tratava o caboclo como se ele fosse o mal da terra, aquele que destruiu toda a vegetação com as queimadas. Não só Monteiro Lobato mais também os outros fazendeiros ricos que não aprovavam a atitude do governo em relação às queimadas.

“A República das Oligarquias foi um período onde as elites rurais passou a controlar a política. As pessoas menos favorecidas só eram vistas nas épocas de eleições.

Monteiro Lobato, que era um fazendeiro rico, mostrou um pouco da história da República Oligárquica através do conto Velha Praga, uma história escrita tentando mostrar a falta de preocupação dos políticos com o que estava acontecendo no Brasil. Ou seja, eles estavam mais preocupados com a Guerra, com os soldados que estavam participando da guerra do que os vários problemas internos que estavam acontecendo no Brasil.

Ele tratava o caboclo como se ele fosse o mal da terra, aquele que destruiu toda a vegetação com suas queimadas. Não só Monteiro Lobato mais também os

outros fazendeiros ricos que não aprovavam a atitude do governo em relação às queimadas” (ACGR - F).

Ainda compondo esse mesmo tipo de compreensão sobre a posição social do autor, podemos examinar a narrativa do aluno TSS (M).

Os contos Urupês e Velha Praga de Monteiro Lobato, há uma comparação com a República Oligárquica, pois relata os momentos em que o Brasil se passava durante a 1ª Guerra Mundial. Monteiro Lobato também faz uma crítica ao cabloco, culpando ele pelos problemas e atrasos do Brasil.

O poder ^(político) naquela época em que o cabloco vivia, estava com os Coronéis (Fazendeiros) Oligárquicos, cujos os votos eram obtidos por "cabresto" e o cabloco só era valorizado no momento de votar.

Por outro lado, Monteiro Lobato faz parte da classe dos fazendeiros e criticava bastante o cabloco. Com o passar do tempo Monteiro Lobato muda seu ponto de vista e passa a ver o cabloco como um miserável, um homem pobre que só vivia da plantação.

“ Os contos *Urupês* e *Velha Praga* de Monteiro Lobato, há uma comparação com a República Oligárquica, pois relata os momentos em que o Brasil se passava durante a 1ª Guerra Mundial. Monteiro Lobato, também faz uma crítica ao cabloco, culpando ele pelos problemas e atrasos do Brasil.

O poder político naquela época em que o caboclo vivia, estava com os coronéis (fazendeiros) oligárquicos, cujos os votos eram obtidos por “cabresto” e o caboclo só era valorizado no momento de votar.

Por outro lado Monteiro Lobato faz parte da classe dos fazendeiros e criticava o caboclo. Com o passar do tempo, Monteiro Lobato muda seu pontos de vista e passa a ver o caboclo como um miserável, um homem pobre que só vivia da plantação”(TSS - M).

Contudo, percebemos , mais uma vez, que nesses dois últimos fragmentos dos escritos produzidos pelos alunos. temos amostras de narrativas restritas, isto é, narrativas que revelam uma interpretação concentrada em um único aspecto sobre o passado. Afinal, podemos verificar que os alunos citados afirmam que os contos são construídos por Monteiro Lobato e que o autor usou como pano de fundo para sua construção o período da República Oligárquica, concluindo que a obra está repleta de informações sobre o período. Porém, revelam apenas a perspectiva daquele que a escreveu, que deixa transparecer, no meio do enredo e personagens fictícios que criou, aspectos da realidade do período no qual vivia. Assim, para esses alunos, o ataque que o caboclo sofre na obra de Monteiro Lobato mostra a posição do próprio autor sobre esse sujeito social.

Mesmo evidenciando que os alunos relacionaram a obra com o contexto em que foi criada, reconhecendo o autor como um sujeito histórico, observamos que ainda há, nessas narrativas, a reincidência de uma análise superficial, focada apenas no lugar de fala do autor e nas representações veiculadas por ele, na obra analisada. Afinal, esses relatos sobre o período da República Velha, produzidos pelos alunos, tendo como fonte os contos de Monteiro Lobato, se restringem, em sua maioria, a reproduzir os sentidos da narrativa do autor, ou seja, os educandos, para contextualizar suas narrações sobre esse período, da história do Brasil, pouco lançam mão da narrativa histórica trabalhada com eles sobre o período, tampouco parecem refletir, nesse exercício, sobre as questões metodológicas relativas à produção de conhecimento histórico com eles trabalhadas.

De qualquer forma, a análise dessas narrativas nos leva a concluir que estes alunos conseguiram estabelecer uma relação entre a realidade da obra e o contexto histórico de sua produção, demonstrando a compreensão de um dos conceitos

históricos considerados de segunda ordem, a saber: a evidência²⁴. Isto quer dizer que os contos foram encarados por eles como um vestígio do passado e não somente como uma produção fictícia.

3.4 Empatia Histórica

Entre as contribuições que a Educação Histórica e suas metodologias buscam promover, a empatia histórica assume um lugar de destaque para o Ensino de História. Com a finalidade de suscitar o reconhecimento da alteridade dos sujeitos históricos no tempo, é o desenvolvimento dessa habilidade que concorre para que os educandos possam olhar para o outro em tempos e espaços diversos.

Esse termo é um dos conceitos de segunda ordem²⁵ que Peter Lee (2001, p.15, apud ROSÁRIO, 2009, p. 15) considera extremamente necessários para que a Educação Histórica aconteça. A empatia, como outros conceitos de segunda ordem, pressupõe uma interação entre os sujeitos e os conteúdos da Histórica ou conceitos substantivos que, em nosso caso, é o período da República Velha, levando-se em consideração suas estruturas política, social e econômica. É através da relação entre os conteúdos e os conceitos de segunda ordem, como tempo, empatia e outros, que a História pode ser compreendida, interpretada e explicada, para que nossas aulas ultrapassem a mera transposição didática, procurando, assim, desenvolver a literacia histórica. Sobre esse aspecto Correia (2013) aponta que

A Educação Histórica, que se baseia na literacia histórica como possibilidade de ler o mundo historicamente, compreende como

²⁴ Alguns autores que abordam a aprendizagem histórica ou literacia estabeleceram uma classificação para os conceitos históricos abordados em sala de aula, a saber, os de primeira ordem, ou conceitos substantivos que são os conteúdos da História (industrialização, renascimento, revolução, etc); e os conceitos de segunda ordem são aqueles exigidos para que qualquer conteúdo seja aprendido (continuidade, progresso, época, etc). Ver sobre SHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2009, p. 23.

²⁵ A educação histórica divide os conceitos fundamentais em história em duas categorias, para que haja a compreensão do conhecimento histórico: conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Os primeiros correspondem aos conteúdos de história como renascimento, revolução, entre outros; já os conceitos de segunda ordem são compreendidos como os conceitos básicos para que possa compreender quaisquer conteúdos substantivos como, por exemplo, progresso, desenvolvimento, época, etc. Ver sobre: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2009, p. 23.

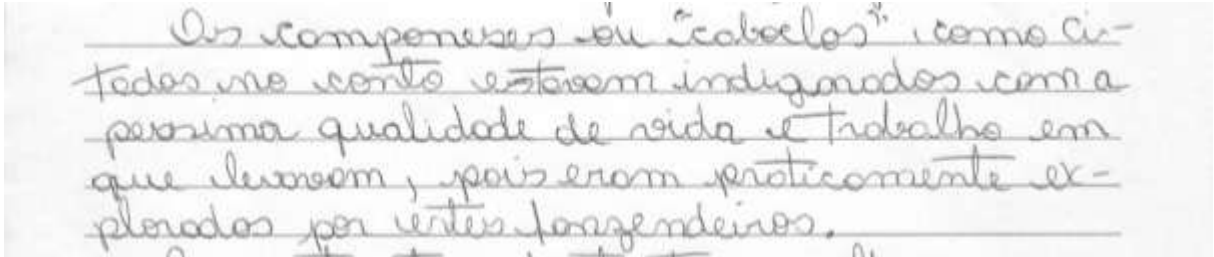
fundamental o uso escolar da fonte documental, bem como: partir do conhecimento prévio do aluno; desenvolver o que se convencionou chamar a partir de Peter Lee de “empatia”, e, desenvolver determinadas habilidades ou sub-literacias históricas, que se referem às habilidades perceptivas, interpretativas e orientativas, que constituem a percepção do passado, presente e futuro em seu delineamento próprio e distinto (...) São essas premissas que sustentam o trabalho com a Educação Histórica, o que para nós significa o referencial tanto para reflexão quanto para a prática no que diz respeito ao uso da literatura como fonte documental em sala de aula. (CORREIA, 2013, p. 24)

No caso específico da relação entre a República Velha e o desenvolvimento da empatia histórica, a fonte literária, nos ofereceu, entre outros recursos, a possibilidade de trabalharmos com a questão da empatia de uma forma mais consistente e produtiva. Com a introdução dos contos, percebemos indícios de que nossos alunos direcionaram seu olhar para as personagens da trama, procurando entender suas motivações e posicionamentos a partir do ponto de vista dos sujeitos dessa época. Desse modo, aplicaram o recurso da imaginação para associar essas personagens aos papéis sociais que estas assumiriam se vivenciassem o contexto da República Velha, colocando-se no lugar do outro e, assim, reconhecendo a alteridade em relação aos sujeitos do passado.

Desse modo não poderíamos nos furtar de observarmos esse aspecto nas narrativas de nossos alunos, buscando diagnosticar o grau de empatia histórica desenvolvido por eles por meio da análise da fonte literária. Primeiramente, se faz necessário apresentarmos que a definição de empatia que utilizamos nessa abordagem está pautada nos pressupostos de Peter Lee (2001, apud ROSÁRIO, 2009) para quem a empatia histórica corresponde à tomada de posição em relação ao outro, fazendo com que o passado passe a ser encarado como uma experiência temporal.

Para o autor, a empatia histórica pode ser classificada em graus, a saber a empatia como realização e a empatia como disposição. O primeiro tipo pode ser entendido como “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram”. (LEE, 2002, p. 20, apud ROSÁRIO, 2009, p. 17). A realização é um dos estágios da empatia histórica mais complexos justamente porque exige uma operação interpretativa mais apurada por parte do aluno em relação aos sentimentos e ideias que levaram as pessoas no

passado a agir como agiram, chegando, assim, a construir uma compreensão dos sujeitos de outra época.



“ Os camponeses ou “caboclos”, como citados no conto estavam indignados com a péssima qualidade de vida e trabalho em que levavam, pois eram praticamente explorados por estes fazendeiros”(MVFS -M).

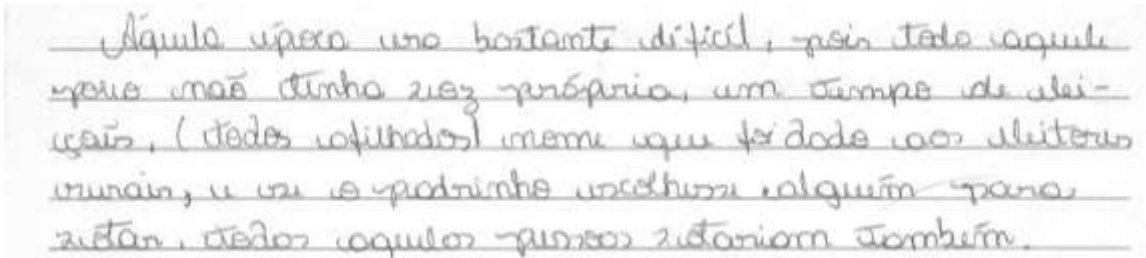
O destaque que o aluno deu a personagem que é alvo das críticas do autor, o levou a buscar menos a motivação de Lobato para criticar o caboclo e se dedicar em tentar justificar o que levaria o matuto a agir conforme os contos relatam. Em seu exercício de empatia, o aluno tentou compreender o papel social da personagem e verificou, com base nos conteúdos estudados, que o grupo social que está representado na figura do camponês é um grupo que assumiu uma posição de subserviência, diante da elite social do período. Essa elite, que possuía além do poder econômico, o poder político, limitava as opções do caboclo, que não oferecia resistência ao sistema e, se o fazia, não era de se admirar que não agisse com ares de contestação e rebeldia.

Em outras narrativas, por outro lado, percebemos que o exercício de se colocar no lugar do outro foi mais superficial. Nesses casos, ocorreu o que Lee denominou empatia como disposição²⁶. Esse tipo não ultrapassa o sentido mais comum da palavra empatia. É como se fosse apenas o exercício mais elementar que poderíamos fazer ao encararmos os sujeitos históricos no tempo, sem o risco de os julgarmos com base em nosso tempo, mas, ainda assim, motivados pelo presente

Tomando como base a Teoria da História de Jörn Rüsen, parece plausível afirmar que a disposição de se relacionar com um determinado passado

²⁶ Ver sobre empatia por disposição e empatia por realização. LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Portugal, 2002.

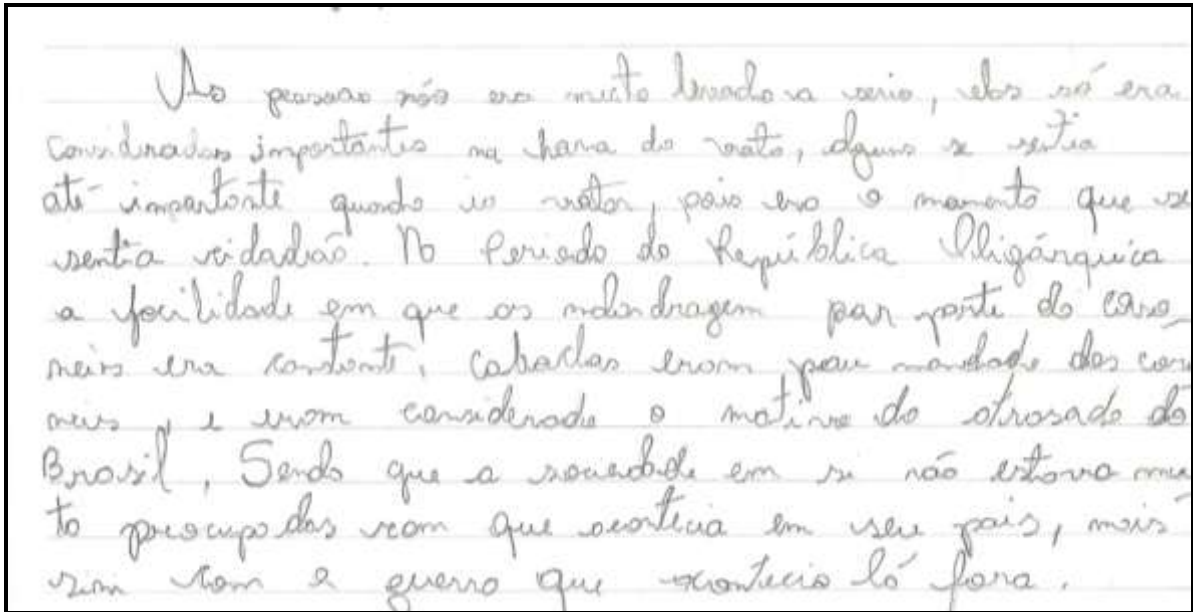
provém das carências de orientação da vida prática dos sujeitos, enquanto que a realização é um produto do processo cognitivo histórico desenvolvido pelos sujeitos. Pode-se dizer que a disposição de compreensão é o primeiro passo para a realização da compreensão. (ROSÁRIO, 2009, p. 21).



“Aquele época era bastante difícil, pois todo aquele povo não tinha voz própria, em tempo de eleições, (todos afilhados), nome que foi dado aos eleitores rurais, e se o padrinho escolhesse alguém para votar, todas aquelas pessoas votariam também.” (LSM-F).

Nessa narrativa a aluna faz uma análise sobre o processo eleitoral da época e os papéis atribuídos aos os sujeitos nesse processo. Ela demonstra como ocorriam as relações de apadrinhamento político e como essas relações forçavam a população sertaneja a se submeter às determinações da elite rural que a mantinha em posição de subserviência.

O desenvolvimento da empatia histórica tem sua relevância ao disponibilizar recursos para que a relação passado/presente seja trabalhada com nossos alunos, partindo do exercício de identificação das particularidades do passado. Por meio dela, acreditamos que os alunos podem desenvolver a capacidade de se interessar por outras sociedades, tornando-os sensíveis ao reconhecimento das diferenças entre sujeitos de épocas distintas sem julgá-los anacronicamente. Desse modo, essa habilidade contribui, ao mesmo tempo, para a compreensão das pessoas do passado e para a compreensão de nós mesmos.



“As pessoas não eram muito levadas a sério, eles só eram considerados importantes na hora do voto, alguns se sentiam até importantes quando iam votar, pois era o momento em que se sentia cidadão. No período da República Oligárquica a facilidade em que as malandragem por parte dos coronéis era constante, caboclos eram pau-mandados dos coronéis e eram considerados o motivo do atraso do Brasil. Sendo que a sociedade em si não estava muito preocupada com que acontecia em seu país, mas sim com a guerra que acontecia lá fora” (LLR –F).

A aluna reflete sobre a questão da cidadania no período da República Oligárquica que, de acordo com a sua narrativa, estava restrita apenas ao voto. Além disso, ela destaca o papel de domínio que os coronéis exerciam sobre os caboclos como *malandragem*, deixando passar o exercício da empatia histórica, ao se colocar no lugar dos caboclos. Porém, mesmo reconhecendo que os caboclos agiam como pau-mandados dos coronéis, reproduz a opinião de Monteiro Lobato ao considerar esse sujeito social como responsável pelo atraso do país, descartando qualquer relação entre esta condição do caboclo e as restrições de sua cidadania e de sua participação no novo regime político, desconsiderando, em sua análise, o fato do autor ser um representante da elite rural, que comandava o país nesse contexto histórico.

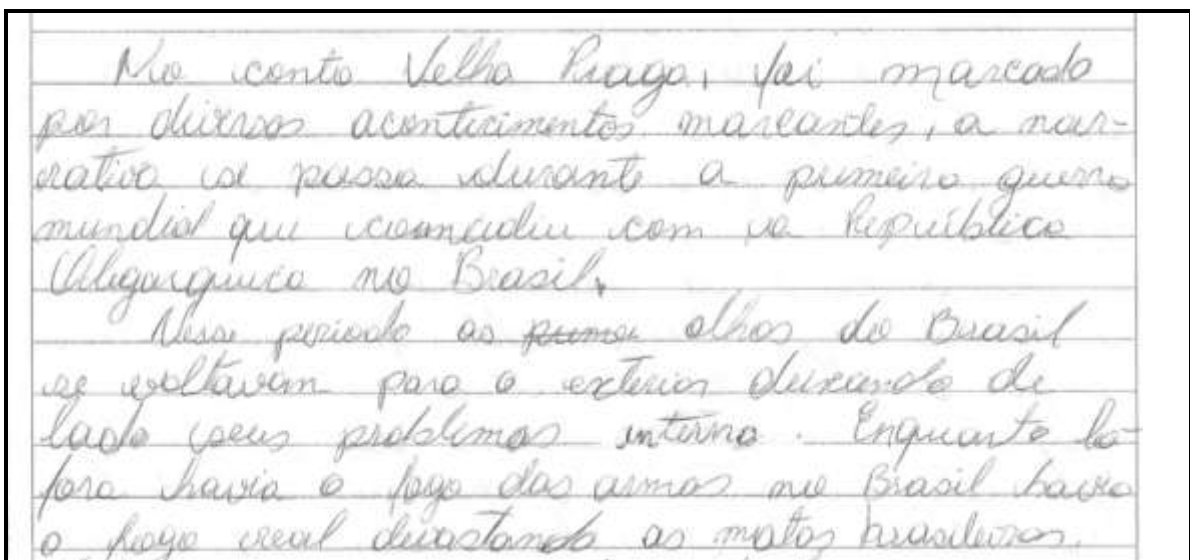
3.5 O Tempo

No Ensino de História, o tempo é uma das categorias fundamentais que devem ser trabalhadas em sala de aula. No entanto, a habilidade mental exigida para que essa categoria tão abstrata seja aprendida pelos alunos, transforma o tratamento com o tempo, em um dos maiores desafios do professor de História.

Percebemos em algumas narrativas, que alguns alunos conseguiram estabelecer o que Shimidt e Cainelli (2009) chamam de dimensões da relação presente-passado. A primeira é a interpretação de que o passado ajuda a explicar o presente, e a segunda é levar em consideração que o passado possui particularidades. (SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 98).

Ao analisarmos as narrativas dos alunos em relação ao elemento tempo, reconhecemos, também, os seus esforços em identificar algumas características peculiares do seu próprio tempo. Partindo da análise dos contos, os educandos puderam compreender o tempo para além de uma mera sequência cronológica, lidando com algumas noções temporais como: sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências/continuidades, etc. (SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 98). Essas noções contribuem para ordenar os acontecimentos, para que o aluno possa estabelecer as relações de causalidade, além de contribuírem para que os alunos possam explicar o presente por meio da análise do passado e, ao mesmo tempo, considerar o passado em meio às suas peculiaridades.

É o caso da narrativa da aluna KBK(F), que procurou destacar em seu texto algumas particularidades sobre o período, relacionando os problemas apresentados nas queixas do autor às conjunturas da época.



Me conto Velha Braga, foi marcado por diversos acontecimentos marcantes, a narrativa se passa durante a primeira guerra mundial que coincidiu com a República Velha no Brasil.

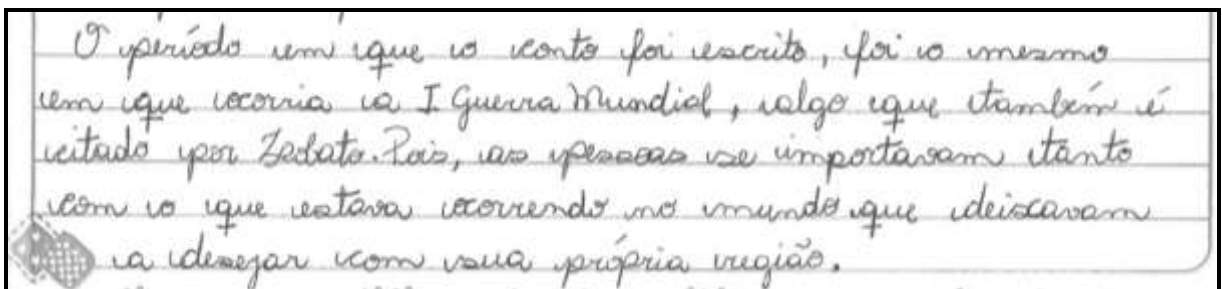
Nesse período os olhos de Brasil se voltavam para o exterior durante de lado seus problemas internos. Enquanto lá fora havia o fogo das armas no Brasil havia o fogo real durante os muitos brasileiros.

“No conto Velha Praga, foi marcado por diversos acontecimentos marcantes, a narrativa se passa durante a Primeira Guerra Mundial que coincidiu com a República Oligárquica no Brasil.

Nesse período, os olhos do Brasil se voltavam para o exterior, deixando de lado seus problemas internos. Enquanto lá fora havia o fogo das armas, no Brasil havia o fogo real devastando as matas brasileiras”(KBK-F).

Nessa narrativa é possível afirmar que a aluna utilizou a noção temporal da simultaneidade para reconhecer que a falta de solução para o problema das queimadas na Serra da Mantiqueira, estava relacionada à guerra na Europa, que ocorria contemporaneamente. Por meio dessa observação, a aluna também afirmou que esse fato representava a prioridade que a sociedade brasileira concedia às questões externas, em detrimento do que ocorria no país. O trecho da narrativa, que melhor releva essa simultaneidade, ocorre em torno do jogo de sentidos agregados pela aluna à palavra *fogo*, ressaltando que o “fogo real” estava atingindo o Brasil com maior impacto do que o “fogo da armas” da Primeira Guerra Mundial.

Vejamos a seguir outra narrativa, produzida pela aluna LBAS (F) que também deixou perpassar o reconhecimento da simultaneidade.



“O período em que o conto foi escrito, foi o mesmo em que ocorria a I Guerra Mundial, algo que também é citado por Lobato. Pois, as pessoas se importavam tanto com o que estava ocorrendo no mundo que deixavam de desejar com sua própria região”(LBAS-F).

Do mesmo modo como ocorreu na narrativa anterior, esta também destaca a preocupação da sociedade brasileira com a guerra externa como algo pejorativo. Podemos interpretar esse aspecto como sendo uma das formas encontradas pelas alunas para localizarem-se no tempo, utilizando a Primeira Guerra Mundial,

provavelmente por ser uma referência temporal mais fácil de ser assimilada, do que o período da República Velha. Isso, tendo em vista que o tempo é uma categoria mental não espontânea, construída por meio de representações do tempo histórico que “são influenciadas por um número determinado de marcos temporais como os progressos tecnológicos, as guerras, as revoluções”(SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 100).

Além dessas leituras a cerca do elemento tempo, é importante levarmos em consideração que a História é sempre uma interpretação e que existe uma estreita relação entre esta e a narrativa. Sobre essa questão, Shimidt e Cainelli (2009) consideram alguns exemplos de como os alunos podem organizar as suas narrativas, revelando níveis diferenciados de compreensão sobre o passado, através do uso de fontes, em sala de aula.

Nesse sentido, observamos que as narrativas que revelam uma interpretação mais consistente sobre a temporalidade, podem ser denominadas, de acordo com Shimidt e Cainelli (2009), como compreensão global sobre o passado. Este tipo de concepção é caracterizado pela habilidade do aluno em compreender de forma ampla e indicar por meio de narrativas suas interpretações sobre as diferenças e similitudes entre o passado e o presente apresentando-as de modo pessoal.(SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 68).

Nesse modelo interpretativo, espera-se que as narrativas também revelem uma tentativa do aluno em recorrer ao passado buscando uma explicação para o presente estabelecendo noções de causalidade entre os acontecimentos históricos, partindo de uma perspectiva própria dos agentes e dos contextos em que estes estão inseridos, bem como dos eventos históricos a eles relacionados.

Podemos constatar que nessas narrativas estão presentes as tentativas dos alunos em criar argumentos e hipóteses que possam esclarecer alguns problemas ou conjunturas atuais com base nas informações contidas nas fontes sobre elementos ocorridos no passado. É que verificamos na narrativa do aluno JVCF (M).

No conto "Velha Praga" o autor denuncia as queimadas praticadas pelos caboclos nômades da Serra Mantiqueira e os problemas por eles causados. Ao mesmo tempo, mostra o descaso em que essas pessoas vivem.

O "Caboclo" como o autor se refere a estas pessoas no conto, são pobres camponeses que vivem em pedaços de terra arrendados de fazendeiros e sem recursos para sobreviverem. Muitos deles trabalham em fazendas de grandes pessoas da elite agrária. O conto tem grande semelhança com o período da República Oligárquica, pois nessa época a elite governadora dos municípios eram os coronéis, donos de grandes fazendas e que tinham um certo poder sobre a classe mais pobre da sociedade ou seja os camponeses e trabalhadores de suas fazendas isso fez com que surgissem movimentos culturais para reivindicação de melhores condições de vida e de trabalho para os mesmos que trabalhavam para grandes fazendeiros.

"No conto 'Velha Praga' o autor denuncia as queimadas praticadas pelos caboclos nômades da Serra Mantiqueira e os problemas por eles causados. Ao mesmo tempo, mostra o descaso em que essas pessoas vivem.

O 'Caboclo', como o autor se refere a estas pessoas no conto, são pobres camponeses que vivem em pedaços de terra arrendados de fazendeiros e sem recursos para sobreviverem. Muitos deles trabalham em fazendas de grandes pessoas da elite agrária.

O conto tem grande semelhança com o período da República Oligárquica, pois nessa época a elite governadora (sic) dos municípios eram os coronéis, donos de grandes fazendas e que tinham um certo poder sobre a classe mais pobre da sociedade ou seja, os camponeses e trabalhadores de suas fazendas, isso fez com

que surgissem movimentos rurais para reivindicação de melhores condições de vida e de trabalho para os mesmos, que trabalhavam para o grandes fazendeiros” (JVCF - M)

Aqui, assim como os exemplos anteriores, as informações centrais dos contos estão em evidência, no entanto, o que merece destaque é o que aparece de singular na sua escrita. Primeiramente, o aluno conseguiu estabelecer a semelhança entre o conto e o período histórico em que ele foi escrito, reconhecendo a obra como fonte histórica. Por conseguinte, podemos pressupor que esse reconhecimento lhe trouxe a sensação de que poderia ir além da informação contida no conto e sua relação com o período da República Velha e, dessa forma, conseguiu definir, através do enredo do conto, que os conflitos agrários e todas as suas ramificações, as lutas de classes no campo, são um problema da sociedade brasileira há muitos anos, e que, na interpretação dele, os movimentos de luta pela terra, que ocorrem hoje, são uma consequência de como a questão agrária foi tratada no Brasil desde a República Oligárquica.

Outra característica que este tipo de compreensão do passado demonstra é a presença das três dimensões da aprendizagem histórica: a experiência, que subentende compreender o passado como um tempo histórico, portanto apresentando características diferenciadas em relação ao tempo presente; a interpretação, que concorre para a formação da capacidade de dar significado aos acontecimentos históricos tornando-os compreensíveis; e a orientação que é responsável pelo desenvolvimento da aptidão para situar-se no tempo por meio das explicações acerca do passado com o presente e com o futuro (SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 71). Essas três dimensões apenas podem ocorrer concomitantemente de modo que se interpreta por meio da experiência e é essa interpretação que assegura uma orientação no tempo.

Diante disso, podemos reconhecer essa característica por meio da narrativa do aluno MGS (M), que apresentou uma interpretação bem singular em relação às dos demais colegas que também analisaram o conto Urupês.

O tema dos contos, principalmente o Urupês, ajudou a facilitar o melhor entendimento do conteúdo, já que quem o escreveu foi Monteiro Lobato, escritor que viveu na República Oligárquica, um dos tantos momentos políticos brasileiros, sendo alvo de críticas e reclamações, por parte dos escritores da época.

O livro Urupês faz menção as tantas características da República Oligárquica, mesmo que em quase sua totalidade características negativas. Monteiro Lobato ia muito além de seu tempo e quase sempre em seus livros e comentários criticava algo ou alguém. E nesse conto não foi diferente, criticando desde os coronéis até os caboclos, que na sua visão era a escória da sociedade.

Os alvos de suas críticas no conto Urupês eram exatamente as mesmas das características da República vivida, fato esse por fazer parte dela, pois era dono de grandes fazendas herdadas de seu avô. Toda a problemática da nova República indignava Lobato. Os caboclos tocando fogo em tudo, os currais eleitorais, a sociedade elitizada no estrangeiro, principalmente pela eclosão da Primeira Grande Guerra. E através de sua indignação passada no conto, é um complemento por lá que podemos aprender mais sobre a história brasileira através da literatura.

“O tema dos contos, principalmente Urupês, ajudou e facilitou o melhor entendimento do conteúdo, já que quem o escreveu foi Monteiro Lobato, escritor que viveu na República Oligárquica, um dos tantos momentos políticos brasileiros, sendo alvo de críticas e reclamações, por parte dos escritores da época.

O livro Urupês faz menção as tantas características da República Oligárquica, mesmo que, em quase sua totalidade, características negativas. Monteiro Lobato, ia muito além de seu tempo, e quase sempre em seus livros e comentários, criticava algo ou alguém. E, nesse conto, não foi diferente, criticando desde os coronéis até os caboclos, que na sua visão era a escória da sociedade.

Os alvos de suas críticas no conto Urupês eram exatamente em cima das características da República vivida, fato esse por fazer parte dela, pois era dono de grandes fazendas herdadas de seu avô. Toda a problemática da nova República indignava Lobato. Os caboclos tocando fogo em tudo, os currais eleitorais, a sociedade elitizada no estrangeiro, principalmente pela eclosão da Primeira Grande

Guerra. E através de sua indignação passada no conto, é um complemento para que possamos aprender mais sobre a história brasileira através da literatura”(MSG-M).

Uma das primeiras observações que podemos fazer sobre essa narrativa é a maneira como o aluno considera a época para além de uma periodização da História do Brasil, encarando-a como algo que foi vivido ao utilizar a expressão “república vivida”. É significativo mencionar que essa expressão não fez menção a um período histórico propriamente dito, mas revela a importância dada para ação dos sujeitos sociais que viveram nesse período.

Em relação aos agentes sociais envolvidos, o aluno MSG (M), não concebe o autor como um integrante dos principais grupos conflituosos do conto; os coronéis e os caboclos. Mesmo indicando que Monteiro Lobato fizesse parte do grupo dos fazendeiros, o aluno afirma que o autor também tecia suas críticas a esse grupo, ou seja, Lobato, mesmo sendo um fazendeiro, possuía algumas características que o diferenciavam dos demais coronéis, pois criticava a forma com que os poderosos estabeleciam os seus currais eleitorais e contribuía para os problemas causados pelos caboclos. Essa narrativa ainda apresenta uma importante conclusão do aluno sobre a importância da análise de fontes literárias. Ele chega a afirmar que todas as críticas que Monteiro Lobato faz, em seus contos, contribuem para a aprendizagem histórica, o que nos leva a propor que, para o aluno, os contos analisados foram capazes de revelar muitos indícios da República Oligárquica, a tornando melhor compreendida historicamente.

Diante do exposto, podemos afirmar que, com a prática do procedimento didático pedagógico proposto, além de conseguirmos oportunizar, aos alunos, uma melhor compreensão da República Velha e, principalmente, uma maior reflexão e entendimento sobre questões cruciais relativas à compreensão do passado e dos meandros da produção do saber histórico, contribuimos para que nossos discentes tenham uma melhor leitura histórica, do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História é o caminho que homens percorrem para tentar encontrar sentido em suas trajetórias ao longo do tempo. Mas além de ser um meio de encontrar explicações sobre o passado, dela devem vir as orientações sobre as quais os grupos humanos se projetam para o futuro, levando-se em consideração seus anseios do tempo presente. Assim é a narrativa histórica. Uma explicação do passado, a partir do presente, agregando, a si, os direcionamentos para os tempos vindouros.

Essa narrativa é substancialmente importante para que o homem possa interpretar a si mesmo e ao seu mundo (RÜSEN, 2001, p. 149). Isso se dá, pois a narrativa histórica tem como função desenvolver uma maneira de pensar o mundo historicamente, racionalizando as ações dos sujeitos em tempos e espaços diferentes e desenvolver a consciência histórica.

No entanto, pensar historicamente não é uma habilidade nata e, portanto, precisa ser desenvolvida, e a forma mais circunstancial para que essa habilidade seja potencializada é por meio do Ensino de História, mas não o Ensino de História como o conhecemos. Com todos os entraves e metodologias que não ultrapassam a transposição didática de conteúdos, a forma como a disciplina vem sendo aplicada para os alunos da educação básica, desde sua implantação, no Brasil, não oferece condições para que estes desenvolvam as três competências narrativas da aprendizagem histórica estabelecidas por Rüsen (2007): a competência experimentativa, a competência interpretativa e a competência orientativa.

Diante da necessidade de novas metodologias para o Ensino de História, lançamos mão da narrativa literária como forma de promover, junto aos alunos, a construção de saberes históricos. Pois, por meio dessa prática, acreditamos oportunizar, ao educando a construção de competências que promovam a literacia histórica, isto é, esse procedimento busca proporcionar um Ensino de História que se desocupe das habilidades cognitivas universais e passe a investir em uma educação que busque desenvolver habilidades cognitivas específicas da História (SHIMIDT, 2009, p. 9).

A escolha da narrativa literária se deve, em parte, pelas as aproximações existentes entre a História e a Literatura. Ambas são representações sobre a realidade, são constructos de seus autores e possuem o que alguns teóricos consideram como elementos ficcionais. Cabe ressaltar que, no caso da história, como foi demonstrado, no primeiro capítulo, esses elementos apresentam-se de forma controlada.

Essas duas narrativas também possuem como ponto de confluência a chamada verossimilhança, isto é, um efeito de verdade através de referências que essas fazem ao oferecer um ponto de vista sobre uma dada sociedade em uma época específica. No caso da literatura, o escritor cria um universo para a obra, porém esse universo fictício para criação dos personagens, enredos e tramas, se alimenta do imaginário de uma época pois, só assim, eles serão críveis e aceitáveis pelo leitor.

Por estar situada em um processo histórico, a narrativa literária deve ser interrogada como um testemunho histórico, que revela representações de uma realidade específica, pautada, assim como a História, na verossimilhança. Além disso, a literatura deixa perpassar, também, as sensibilidades sobre uma época, um lugar, um povo. Estas são as formas pelas quais indivíduos e grupos se dão a perceber, comparecendo como um reduto de tradução da realidade por meio das emoções e dos sentidos. Desse modo, consideramos que a narrativa literária pode facilitar a compreensão do passado ao ser utilizada como fonte em sala de aula, pois promove uma identificação entre os alunos com o passado a partir das “pessoas” ou personagens, observando suas emoções e experiências, como comiam, vestiam, reconhecendo como estas viviam em outro tempo.

Para o ensino de História, a literatura, além de ser um atrativo a mais, foi um recurso importante na construção de saberes históricos, na sala de aula. Mesmo reconhecendo que alguns de nossos objetivos não foram alcançados, foi possível averiguar, diante do produto final, elaborado pelos alunos, indícios, em graus diferenciados, de que eles desenvolveram reflexões que dizem respeito às questões referentes à construção de conhecimento histórico. Exemplo disso pode ser dado pelas reflexões sobre o trabalho do historiador ou sobre as especificidades da fonte literária, ou ainda o papel do escritor como porta voz da sociedade em que está inserido, entre outros elementos que estão indicados nas narrativas dos educandos.

Durante todo o processo de aplicação dessa prática de ensino de História, observamos que nossos alunos se dispuseram a ampliar sua perspectiva sobre a disciplina, desde a apresentação e discussão do material que elaboramos para orientá-los, nessa prática. Além disso, em nossos encontros, destinados ao debate do material, bem como dos contos, percebemos que essa prática contribuiu para construção de conhecimento em sala de aula, principalmente em relação aos questionamentos sobre a realidade da turma.

Percebemos que, para esses alunos, um texto nunca mais será encarado com um relato ou testemunho fiel de um momento e que os mesmos já são capazes de buscar reconhecer as intencionalidades e posicionamentos de escritores ao reconhecê-los como sujeitos que carregam consigo um lugar social de fala. Desse modo, os alunos identificaram quais as representações que Monteiro Lobato compartilhava com o segmento social no qual estava inserido e, por isso, havia uma resistência, dele, ao modo de vida do caboclo. Esse conflito observado na reconfiguração do imaginário, está presente nas representações que Monteiro Lobato nos oferece em seus contos, ao eleger o Jeca como um símbolo da inércia sócio-política-econômica do caboclo e ao comprovar essa inercia por meio da postura corporal adotada por este já que “em todos os atos da vida, o Jeca , antes de agir, acocora-se.”

Sobre esses aspectos, Lima (1980) afirma que o corpo não é o símbolo em si mesmo, mas o ritual torna-se simbólico já que este “apenas condensa um investimento [simbólico] que se cumpre diariamente” (LIMA, 1980, p. 70) e é por meio desses rituais que os “membros de uma sociedade qualquer tendem a se ver nos que lhes são iguais e marcar sua diferença quanto aos outros seja o ‘bárbaro’, o ‘goy’, o ‘payo’ [ou o caboblo]” (LIMA, 1980, p. 72).

Outro aspecto importante, que foi observado, em nossa prática, foi o exercício da empatia histórica, efetivado por nossos alunos. Pois, por meio dela, os discentes ultrapassaram a visão mais comum e anacrônica sobre os sujeitos de tempos diferentes, na qual o julgamento das ações praticadas no passado é alicerçado na realidade do presente, em que os alunos estão inseridos. Desse modo, verificamos que alguns discentes conseguiram refletir, tanto sobre a postura de Monteiro Lobato, quanto em relação à apregoada apatia social e política do caboclo, buscando compreender as motivações e influências que, as conjunturas da época, impunham aos seus posicionamentos e ações.

Ademais, é possível deduzir que a turma, com a prática proposta, também desenvolveu reflexões sobre o tempo, o que para nós é considerado um avanço extremamente importante para aprendizagem histórica, tendo em vista que a temporalidade é uma das habilidades que devem ser priorizadas no Ensino de História e que pressupõe “ter o tempo como significante para que o sujeito, a partir de temporalidades diversas, possa perceber que aprender história é reconhecer em outros tempos e sujeitos, experiências, valores e práticas sociais” (SHIMIDT; CAINELLI, 2009, p. 106). O tempo, nesse caso, é anunciado não apenas como um recorte ou coordenadas que localizariam nossos alunos, mas como uma categoria que precisa ser compreendida minimamente e, sem esta compreensão, o ensino de História não pode atingir seus principais objetivos. Por ser uma categoria extremamente abstrata, a maneira que encontramos para tratá-la está pautada na demonstração das mudanças estruturais que são passíveis de observação em relação às nuances de cada época, de modo que o passado seja encarado para além da interpretação simplista do que é antigo e ultrapassado e possa ser considerado como aquilo é diferente em relação ao presente, mediante a transubstanciação do olhar de nossos alunos, para que estes percebam o passado como o outro e ao mesmo tempo, como o elemento aglutinador das identidades.

Além desses resultados positivos, alcançados com o procedimento didático-metodológico adotado, destacamos que a nossa prática possibilitou o diagnóstico de alguns fatores que podem ser considerados lacunas ou dificuldades do processo de ensino-aprendizagem em história, na turma em questão. Dentre esses, detectamos que há, no grupo trabalhado, diferentes graus de compreensão do passado, entre seus componentes. Além disso, observamos que os discentes tiveram dificuldades para entender a linguagem rebuscada, dos contos. E, sem dúvida, tais diagnósticos permitem intervenções do professor, em sala de aula, que, por meio de atividades e metodologias próprias, pode estimular a superação dessas lacunas por parte de seus alunos.

De qualquer forma, a principal dificuldade dos alunos, nessa prática de produção de conhecimento histórico, em sala de aula, foi a de construir um conhecimento novo, pautado na relação dos seus conhecimentos históricos prévios, sobre o período e a narrativa literária, fonte empírica do trabalho. Afinal, os discentes mantiveram-se muito presos aos sentidos assumidos pela narrativa literária de Monteiro Lobato, nessa prática e, apesar de demonstrarem a possibilidade de

construção de conceitos e de refletirem sobre questões cruciais para o conhecimento e entendimento do fazer histórico com a metodologia proposta, não há, nas narrativas elaboradas por nossos alunos, a produção de um conhecimento histórico que evidencie uma compreensão das metodologias que embasam a produção desse conhecimento e nem indícios que permitam vislumbrar a consciência, por parte desses educandos, do papel subjetivo e social, do historiador, nesse processo.

Contudo, acreditamos que parte dessas dificuldades se deve ao fato de que poucas metodologias de ensino em História, terem sido aplicadas, com o intuito de promover a construção da literacia histórica com esses alunos e, sem esse exercício, o ensino de História não pode levar nossos alunos a compreensão de que a História “é em si uma realização histórica, com suas próprias regras metodológicas e práticas, guiadas pela teoria” (LEE, 2006, p. 135) e que esta fez parte da trajetória humana, desde os primeiros grupos humanos, que procuravam formas de explicação sobre o tempo presente por meio de narrativas que contassem suas origens.

De qualquer forma, torna-se importante ressaltarmos que, a descrição e análise do procedimento didático metodológico proposto, nesse trabalho, bem como seus resultados, tem o fito de indicar, somente, a nossa experiência com tal prática. Pois, sem dúvida, em cada realidade, em cada grupo de alunos e professores, em que um procedimento, dessa modalidade, é aplicado no processo de ensino e aprendizagem em história, os resultados serão sempre diferentes. Contudo, acreditamos que, por termos atingido resultados positivos, no que consiste à promoção da reflexão e do entendimento de questões relativas a construção de conhecimento histórico, por parte dos alunos, essa prática pode potencializar a construção de uma melhor leitura histórica, do mundo, por parte dos nossos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACZKO, Bonislaw. **Imaginação Social**. In: Enciclopédia Einaudi. Vol. 5. Anthropos-Homem, (1985), p. 296-332.

BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**, MEC, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed.

São Paulo: Cortez. 2011

BLOCH, Marc. **Apologia da História**, ou, O ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Zahar,

2001.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. In.: Componente curricular: Histórica. Obra em 3 v. Conteúdo: 1. Das origens da humanidade à expansão marítima europeia – 2. Da conquista da América ao século XIX – 3. Do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais. – 3ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013

CAMPOS, Maria Antonieta de. **História e Ficção: fronteiras do ensino de História**. Revista Tempo e Argumento. V.2, n. 1, p. 176-199. Jun/jul 2010.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHALLOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda (org.). **A História contada**: capítulos de História social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista das revistas. Estudos Avançados 11(5), 1991, p.173-190

_____, **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a.

_____, **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

CORREIA, Janaína dos Santos. **Uso da fonte literária no Ensino de História**: diálogo com o romance “Úrsula” (final do século XIX). História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 179-201, jul./dez. 2012

ECO, Umberto. **Ensaio sobre a Literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GAY, Peter. **Represálias Selvagens**: realidade e ficção na literatura de Charles Dickens, Gustave Flaubert e Tomas Mann. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira**: nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____, **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOTLIB, Nácia Battella, **Teoria do conto.** 11 .ed. São Paulo: Ática, 2006

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5 ed.- Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** *Educar em Revista.* Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006, p. 131-150.

LIMA, Luís Costa. **Mimeses e Modernidade: formas das sombras.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

LOBATO, Monteiro. **Urupês.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____, **Urupês.** 2ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2009.

MATTOS, CLG. **Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil.**

In MATTOS, CLG.,and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online].Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 25-48.

MARTINS, Estevão. **História e Teoria na Era dos Extremos.** Revista de História e Estudos Culturais, 2006, p. 1-9.

NASCIMENTO, Naira de Almeida. **Ficção histórica contemporânea: desdobramentos e deslocamentos.** In.: WEINHARDT, Marilene (org.). **Ficção histórica: teoria e crítica.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011, p. 57-94.

NEVES, Margarida de Souza. **Os cenários da República: O Brasil na virada do século XIX para o século XX.** In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida. (org.). **O Brasil Republicano – Vol. 1 – O tempo do liberalismo excludente: da**

Proclamação da república à Revolução de 1930 – 5ª ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, p. 13 – 44.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, **Fronteiras da ficção**. Diálogos da história com a literatura. Revista História das Ideias – Instituto História e Teoria das Ideias – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vol. 21, 2000, p. 33-57.

_____, **Este mundo verdadeiro das coisas de mentira**: entre a arte e a história. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 30, 2002, p. 56-75.

_____, **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____, **O mundo como texto**: leituras da História e da Literatura. História da Educação, ASPHE/UFPel, Pelotas, nº 14, p. 31-45, set. 2003.

PRATS, Joaquín. **Ensinar História no contexto das Ciências Sociais**: princípios básicos. Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006. Editora UFPR.

RAMOS, Darnival Venâncio. **Clio e Calíope**: notas sobre a investigação histórica do romance latino-americano e caribenho. In.: VIEIRA, Martha Victor; ALMEIDA, Vasni de (org.). **Caminhos da História**: sugestões para pesquisa no ensino superior. Curitiba-PR: CRV, 2013, p. 139-145.

RIBEIRO, Aurení Moraes; CHAVES, Elton da Silva. **O conhecimento histórico a partir de Hayden White e Paul Ricoeur**. Revista Convergência Crítica. DOSSIÊ Direitos Humanos, nº 3, 2013.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. -vol.1- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RÜSEN, Jörn. **A Razão histórica**: a teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

_____, **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

_____, **A História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Unb, 2007.

SÁ, Roberto Novaes. **As contribuições de Dilthey para uma fundamentação hermenêutica das ciências humanas.** Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 37, Maio/ago. 2012, p. 73-91.

_____: **Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI.** História & Ensino, Londrina, vol. 15, p. 9-22, ago. 2009.

_____; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** 2ª ed. – São Paulo: Scipione, 2009.

SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. **POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA LITERATURA INFANTIL DE FICÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 6.º ANO DO ENSINO BÁSICO** História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2014.

TOCANTINS, **ESTRUTURAS CURRICULARES ENSINO MÉDIO- CURSO MÉDIO BÁSICO E DIREITO DE APRENDER-R.33-2014 E R.45-2014,** 2014.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** In.:FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** - São Paulo :Cortez, 2008.

ANEXOS

VELHA PRAGA

1914

Andam todos em nossa terra por tal forma estonteados com as proezas infernais dos belacíssimos “vons” alemães, que não sobram olhos para enxergar males caseiros.

Venha, pois, uma voz do sertão dizer às gentes da cidade que se lá fora o fogo da guerra lavra implacável, fogo não menos destruidor devasta nossas matas, com furor não menos germânico.

Em agosto, por força do excessivo prolongamento do inverno, “von Fogo” lambeu montes e vales, sem um momento de tréguas, durante o mês inteiro.

Vieram em começos de setembro chuvinhas de apagar poeira e, breve, novo “verão de sol” se estirou por outubro a dentro, dando azo a que se torrasse tudo quanto escapara à sanha de agosto.

A serra da Mantiqueira ardeu como ardem aldeias na Europa, e é hoje um cinzeiro imenso, entremeado aqui e acolá, de manchas de verdura – as restingas úmidas, as grotas frias, as nesgas salvas a tempo pela cautela dos aceiros. Tudo mais é crepe negro.

À hora em que escrevemos, fins de outubro, chove. Mas que chuva caínha! Que miséria d’água! Enquanto caem do céu pingos homeopáticos, medidos a contagotas, o fogo, amortecido mas não dominado, amoita-se insidioso nas piúcas²⁷, a fumegar imperceptivelmente, pronto para rebentar em chamas mal se limpe o céu e o sol lhe dê a mão.

Preocupa à nossa gente civilizada o conhecer em quanto fica na Europa por dia, em francos e cêntimos, um soldado em guerra; mas ninguém cuida de calcular os prejuízos de toda sorte advindos de uma assombrosa queima destas. As velhas camadas de humus destruídas; os sais preciosos que, breve, as enxurradas deitarão fora, rio abaixo, via oceano; o rejuvenescimento florestal do solo paralisado e retrogradado; a destruição das aves silvestres e o possível advento de pragas insetiformes; a alteração para piora do clima com a agravação crescente das secas; os vedos e aramados perdidos; o gado morto ou depreciado pela falta de pastos; as

²⁷ Tocos semi-carbonizados.

cento e uma particularidades que dizem respeito a esta ou aquela zona e, dentro delas, a esta ou aquela “situação” agrícola.

Isto, bem somado, daria algarismos de apavorar; infelizmente no Brasil subtrai-se; somar ninguém soma...

É peculiar de agosto, e típica, esta desastrosa queima de matas; nunca, porém, assumiu tamanha violência, nem alcançou tal extensão, como neste tortíssimo 1914 que, benza-o Deus, parece aparentado de perto com o célebre ano 1000 de macabra memória. Tudo nele culmina, vai logo às do cabo, sem conta nem medida. As queimas não fugiram à regra.

Razão sobeja para, desta feita, encarnarmos a sério o problema. Do contrário a Mantiqueira será em pouco tempo toda um sapezeiro sem fim, erisipelado de samambaias – esses dois términos à uberdade das terras montanhosas.

Qual a causa da renitente calamidade?

E mister um rodeio para chegar lá.

A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como o “Argas” o é aos galinheiros ou o “Sarcoptes mutans” à perna das aves domésticas. Poderíamos, analogicamente, classificá-lo entre as variedades do “Porrigo decalvans”, o parasita do couro cabeludo produtor da “pelada”, pois que onde ele assiste²⁸ se vai despojando a terra de sua coma vegetal até cair em morna decrepitude, nua e descalvada. Em quatro anos, a mais ubertosa região se despe dos jequitibás magníficos e das perobeiras milenárias – seu orgulho e grandeza, para, em achincalhe crescente, cair em capoeira, passar desta à humildade da vassourinha e, descendo sempre, encruar definitivamente na desdita do sapezeiro – sua tortura e vergonha.

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau²⁹ e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiro, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se.

²⁸ Reside; está estabelecida.

²⁹ Espingarda de carregar pela boca.

É de vê-lo surgir a um sítio novo para nele armar a sua arapuca de “agregado; nômade por força de vago atavismos, não se liga à terra, como o campônio europeu “agrega-se”, tal qual o “sarcopte”, pelo tempo necessário à completa sucção da seiva convizinha; feito o que, salta para diante com a mesma bagagem com que ali chegou.

Vem de um sapezeiro para criar outro. Coexistem em íntima simbiose: sapé e caboclo são vidas associadas. Este inventou aquele e lhe dilata os domínios; em troca o sapé lhe cobre a choça e lhe fornece fachos para queimar a colméia das pobres abelhas.

Chegam silenciosamente, ele e a “sarcopta” fêmea, esta com um filhote no útero, outro ao peito, outro de sete anos à orelha da saia – este já de pitinho na boca e faca à cinta. Completam o rancho um cachorro sarnento – Brinquinho, a foice, a enxada, a picapau, o pilãozinho de sal, a panela de barro, um santo encardido, três galinhas pévas e um galo índio. Com estes simpes ingredientes, o fazedor de sapezeiros perpetua a espécie e a obra de esterilização iniciada com os remotíssimos avós.

Acampam.

Em três dias uma choça, que por eufemismo chamam casa, brota da terra como um urupê. Tiram tudo do lugar, os esteios, os caibros, as ripas, os barrotes, o cipó que os liga, o barro das paredes e a palha do teto. Tão íntima é a comunhão dessas palhoças com a terra local, que dariam idéia de coisa nascida do chão por obra espontânea da natureza – se a natureza fosse capaz de criar coisas tão feias.

Barreada a casa, pendurado o santo, está lavrada a sentença de morte daquela paragem.

Começam as requisições. Com a picapau o caboclo limpa a floresta das aves incautas. Pólvora e chumbo adquire-os vendendo palmitos no povoado vizinho. É este um traço curioso da vida do caboclo e explica o seu largo dispêndio de pólvora; quando o palmito escasseia, raream os tiros, só a caça grande merecendo sua carga de chumbo; se o palmital se extingue, exultam as pacas: está encerrada a estação venatória.

Depois ataca a floresta. Roça e derruba, não perdoando ao mais belo pau. Árvores diante de cuja majestosa beleza Ruskin choraria de comoção, ele as derriba, impassível, para extrair um mel-de-pau escondido num ôco.

Pronto o roçado, e chegado o tempo da queima, entra em funções o isqueiro. Mas aqui o “sarcopte” se faz raposa. Como não ignora que a lei impõe aos roçados um aceiro de dimensões suficientes à circunscrição do fogo, urde traças para iludir a lei, cocando dest’arte a insigne preguiça e a velha malignidade.

Cisma o caboclo à porta da cabana³⁰.

Cisma, de fato, não devaneios líricos, mas jeitos de transgredir as posturas com a responsabilidade a salvo. E consegue-o. Arranja sempre um álibi demonstrativo de que não esteve lá no dia do fogo.

Onze horas.

O sol quase a pino queima como chama. Um “sarcopte” anda por ali, ressabiado. Minutos após crepita a labareda inicial, medrosa, numa touça mais seca; oscila incerta; ondeia ao vento; mas logo encorpa, cresce, avulta, tumultua infrene e, senhora do campo, estruge fragorosa com infernal violência, devorando as tranqueiras, estorricando as mais altas frondes, despejando para o céu golfões de fumo estrelejado de faíscas.

É o fogo-de-mato!

E como não o detém nenhum aceiro, esse fogo invade a floresta e caminha por ela a dentro, ora frouxo, nas capetingas³¹ ralas, ora maciço, aos estouros, nas moitas de taquaruçú; caminha sem tréguas, moroso e túbio quando a noite fecha, insolente se o sol o ajuda.

E vai galgando montes em arrancadas furiosas, ou descendo encostas a passo lento e traiçoeiro até que o detenha a barragem natural dum rio, estrada ou grota noruega³².

Barrado, inflete para os flancos, ladeia o obstáculo, deixa-o para trás, esgueira-se para os lados – e lá continua o abrasamento implacável. Amordaçado por uma chuva repentina, alapa-se nas piúcas, quieto e invisível, para no dia seguinte, ao esquentar do sol, prosseguir na faina carbonizante.

Quem foi o incendiário? Donde partiu o fogo?

Indaga-se, descobre-se o Nero: é um urumbeva qualquer, de barba rala, amoitado num litro³³ de terra litigiosa.

³⁰ Verso de Ricardo Gonçalves

³¹ Capins de mato dentro, sempre ralos, magrelas.

³² Grota fria onde não bate o sol.

³³ A terra se mede pela quantidade de milho que nela pode ser plantada; daí, um alqueire, uma quarta, um litro de terra.

E agora? Que fazer? Processá-lo?

Não há recurso legal contra ele. A única pena possível, barata, fácil e já estabelecida como praxe, é “tocá-lo”.

Curioso este preceito: “ao caboclo, toca-se”.

Toca-se, como se toca um cachorro importuno, ou uma galinha que vareja pela sala. E tão afeito anda ele a isso, que é comum ouvi-lo dizer: “Se eu fizer tal coisa o senhor não me toca?”

Justiça sumária – que não pune, entretanto, dado o nomadismo do paciente.

Enquanto a mata arde, o caboclo regala-se.

- Éta fogo bonito!

No vazio de sua vida semi-selvagem, em que os incidentes são um jacú abatido, uma paca fígada n’água ou o filho novimensal, a queimada é o grande espetáculo do ano, supremo regalo dos olhos e dos ouvidos.

Entrado setembro, começo das “águas”, o caboclo planta na terra em cinzas um bocado de milho, feijão e arroz; mas o valor da sua produção é nenhum diante dos males que para preparar uma quarta de chão ele semeou.

O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cinquenta alqueires de terra para extrair deles o com que passar fome e frio durante o ano. Calcula as sementeiras pelo máximo da sua resistência às privações. Nem mais, nem menos. “Dando para passar fome”, sem virem a morrer disso, ele, a mulher e o cachorro – está tudo muito bem; assim fez o pai, o avô; assim fará a prole empanzinada que naquele momento brinca nua no terreiro.

Quando se exaure a terra, o agregado muda de sítio. No lugar fica a tapera e o sapezeiro. Um ano que passe e só este atestará a sua estada ali; o mais se apaga como por encanto. A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimondo, do Jéca Tatú ou outros sons ignaros, de dolorosa memória para a natureza circunvizinha.

URUPÊS

1914

Esboroou-se o balsâmico indianismo de Alencar ao advento dos Rondons que, ao invés de imaginarem índios num gabinete, com reminiscências de Chateaubriand na cabeça e a *Iracema* aberta sobre os joelhos, metem-se a palmilhar sertões de Winchester em punho.

Morreu Peri, incomparável idealização dum homem natural como o sonhava Rousseau, protótipo de tantas perfeições humanas que no romance, ombro a ombro com altos tipos civilizados, a todos sobrelevava em beleza d'alma e corpo.

Contrapôs-lhe a cruel etnologia dos sertanistas modernos um selvagem real, feio e brutesco, anguloso e desinteressante, tão incapaz, muscularmente, de arrancar uma palmeira, como incapaz, moralmente, de amar Ceci.

Por felicidade nossa – a de D. Antonio de Mariz – não os viu Alencar; sonhou-os qual Rousseau. Do contrário lá teríamos o filho de Arará a moquear a linda menina num bom braseiro de pau brasil, em vez de acompanhá-la em adoração pelas selvas, como o Ariel benfazejo do Paquequer.

A sedução do imaginoso romancista criou forte corrente. Todo o clã plumitivo deu de forjar seu indiozinho refogado de Peri e Atala. Em sonetos, contos e novelas, hoje esquecidos, consumiram-se tabas inteiras de aimorés sanhudos, com virtudes romanas por dentro e penas de tucano por fora.

Vindo o público a bocejar de farto, já céptico ante o crescente desmantelo do ideal, cessou no mercado literário a procura de bugres homéricos, inúbias, tacapes, borés, piágas e virgens bronzeadas. Armas e heróis desandaram cabisbaixos, rumo ao porão onde se guardam os móveis fora de uso, saudoso museu de extintas pilhas elétricas que a seu tempo galvanizaram nervos. E lá acamam poeira cochichando reminiscências com a barba de D. João de Castro, com os frankisks de Herculano, com os frades de Garrett e que tais...

Não morreu, todavia.

Evoluiu.

O indianismo está de novo a deitar copa, de nome mudado. Crismou-se de “caboclismo”. O cocar de penas de arara passou a chapéu de palha rebatido à testa; o ocará virou rancho de sapé; o tacape afilou, criou gatilho, deitou ouvido e é hoje

espingarda troxadal o boré descaiu lamentavelmente para pio de inambu; a tanga ascendeu a camisa aberta ao peito.

Mas o substrato psíquico não mudou: orgulho indomável, independência, fidalguia, coragem, virilidade heróica, todo o recheio em suma, sem faltar uma azeitona, dos Perís e Ubirajaras.

Estes setembrino rebrotar duma arte morta inda se não desbagoou de todos os frutos. Terá o seu “I Juca Pirama”, o seu “Canto do Piaga” e talvez dê ópera lírica.

Mas, completado o ciclo, virão destroçar o inverno em flor da ilusão indianista os prosaicos demolidores de ídolos – gente má e sem poesia. Irão os malvados esgaravatar o ícone com as curetas da ciência. E que feias se hão de entrever as caipirinhas cor de jambo de Fagundes Varela! E que chambões e sornas os Peris de calça, camisa e faca à cinta!

Isso, para o futuro. Hoje ainda há perigo em bulir no vespeiro: o caboclo é o “Ai Jesus!” nacional.

É de ver o orgulhoso entono com que respeitáveis figurões batem no peito exclamando com altivez: sou raça de caboclo!

Anos atrás o orgulho estava numa ascendência de tanga, inçada de penas de tucano, com dramas íntimos e flechaços de curare.

Dia virá em que os veremos, murchos de prosápia, confessar o verdadeiro avô: – um dos quatrocentos de Gedeão trazidos por Tomé de Souza¹ num barco daqueles tempos, nosso mui nobre e fecundo “Mayflower”.

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígene de tabuinha no beijo, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé.

Quando Pedro I lança aos ecos o seu grito histórico e o país desperta estrouvinhado à crise duma mudança de dono, o caboclo ergue-se, espia e acocora-se de novo.

Pelo 13 de Maio, mal esvoaça o florido decreto da Princesa e o negro exausto larga num uf! o cabo da enxada, o caboclo olha, coça a cabeça, ‘magina e deixa que do velho mundo venha quem nele pegue de novo.

A 15 de Novembro troca-se um trono vitalício pela cadeira quadrienal. O país bestiffica-se ante o inopinado da mudança.² O caboclo não dá pela coisa.

Vem Florianol estouram as granadas de Custódiol Gumercidndo bate às portas de Roimal Incitatus derranca o país.³ O caboclo continua de cócoras, a modorrar...

Nada o esperta. Nenhuma ferroteada o põe de pé. Social, como individualmente, em todos os atos da vida, Jéca, antes de agir, acocora-se.

Jéca Tatu é um piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie.

Hei-lo que vem falar ao patrão. Entrou, saudou. Seu primeiro movimento após prender entre os lábios a palha de milho, sacar o rolete de fumo e disparar a cusparada d'esguicho, é sentar-se jeitosamente sobre os calcanhares. Só então destrava a língua e a inteligência.

- "Não vê que..."

De pé ou sentado as idéias se lhe entramam, a língua emperra e não há de dizer coisa com coisa.

De noite, na choça de palha, acocora-se em frente ao fogo para "aquentá-lo", imitado da mulher e da prole.

Para comer, negociar uma barganha, ingerir um café, tostar um cabo de foice, fazê-lo noutra posição será desastre infalível. Há de ser de cócoras.

Nos mercados, para onde leva a quitanda domingueira, é de cócoras, como um faquir do Bramaputra, que vigia os cachinhos de brejaúva ou o feixe de três palmitos.

Pobre Jeca Tatu! Como és bonito no romance e feio na realidade!

Jéca mercador, Jéca lavrador, Jéca fisólofo...

Quando comparece às feiras, todo mundo logo advinha o que ele traz: sempre coisas que a natureza derrama pelo mato e ao homem só custa o gesto de espichar a mão e colher – cocos de tucum ou jissara, guabiobas, bacuparis, maracujás, jataís, pinhões, orquídeas ou artefatos de taquara-poca – peneiras, cestinhas, samburás, tipitis, pios de caçador ou utensílios de madeira mole – gamelas, pilõesinhos, colheres de pau.

Nada Mais.

Seu grande cuidado é espremer todas as conseqüências da lei do menor esforço – e nisto vai longo.

Começa na morada. Sua casa de sapé e lama faz sorrir aos bichos que moram em toca e gargalhar ao João-de-Barro. Pura biboca de bosquimano. Móvel, nenhuma. A cama é uma espigada esteira de peri posta sobre o chão batido.

Às vezes se dá ao luxo de um banquinho de três pernas – para hóspedes. Três pernas permitem equilíbrio inútil, portanto, meter a Quarta, o que ainda o obrigaria a nivelar o chão. Para que assentos, se a natureza os dotou de sólidos, rachados calcanhares sobre os quais se sentam?

Nenhum talher. Não é a munheca um talher completo – colher, garfo e faca a um tempo?

No mais, umas cuias, gamelinhas, um pote esbeçado, a pichorra e a panela de feijão.

Nada de armários ou baús. A roupa, guarda-a no corpo. Só tem dois pares de sapatos um que traz no uso e outro na lavagem.

Os mantimentos apaióla nos cantos da casa.

Inventou um cipó preso à cumieira, de gancho na ponta e um disco de lata no alto, ali pendura o toucinho, a salvo dos gatos e ratos.

Da parede pende a espingarda picapau, o polvarinho de chifre, o S. Benedito defumado, o rabo de tatu e as palmas bentas de queimar durante as fortes trovoadas. Servem de gaveta os buracos da parede.

Seus remotos avós não gozaram maiores comodidades. Seus netos não meterão Quarta perna ao banco. Para que? Vive-se bem sem isso.

Se pelotas de barro caem, abrindo seteiras na parede, Jéca não se move a repô-las. Ficam pelo resto da vida os buracos abertos, a entremostrarem nescas de céu.

Quando a palha do teto, apodrecida, greta em fendas por onde pinga a chuva, Jéca, em vez de remendar a tortura, limita-se, cada vez que chove, a aparar numa gamelinha a água gotejante...

Remendo... Para que? Se uma casa dura dez anos e faltam “apenas ” nove para que ele abandone aquela? Esta filosofia economiza reparos.

Na mansão de Jéca a parede dos fundos bojou para fora um ventre empanzinado, ameaçando ruir; os barrotes, cortados pela umidade, oscilam na podriqueira do baldrame. Afim de neutralizar o desaprumo e prevenir suas conseqüências, ele grudou na parede uma Nossa Senhora enquadrada em moldurinha amarela – santo de mascate.

- “Por que não remenda essa parede, homem de Deus?

- “Ela não tem coragem de cair. Não vê a escora?

Não obstante, “por via das dúvidas” , quando ronca a trovoadas Jéca abandona a toca e vai agachar-se no ôco dum velho embirussu do quintal – para se saborear de longe com a eficácia da escora santa.

Um pedaço de pau dispensaria o milagre! mas entre pendurar o santo e tomar da foice, subir ao morro, cortar a madeira, atorá-la, baldeá-la e especar a parede, o sacerdote da Grande lei do Menor Esforço não vacila. É coerente.

Um terreirinho descalvado rodeia a casa. O mato o beira. Nem árvores frutíferas, nem horta, nem flores – nada revelador de permanência.

Há mil razões para isso; porque não é sua a terra porque se o “tocarem” não ficará nada que a outrem aproveite; porque para frutas há o mato; porque a “criação” come; porque...

- “Mas, criatura, com um vedozinho por ali... A madeira está à mão, o cipó é tanto...”

Jéca, interpelado, olha para o morro coberto de moirões, olha para o terreiro nu, coça a cabeça e cuspiha.

- “Não paga a pena”.

Todo o inconsciente filosofar do caboclo grulha nessa palavra atravessada de fatalismo e modorra. Nada paga a pena. Nem culturas, nem comodidades. De qualquer jeito se vive.

Da terra só quer a mandioca, o milho e a cana. A primeira, por ser um pão já amassado pela natureza. Basta arrancar uma raiz e deitá-la nas brasas. Não impõe colheita, nem exige celeiro. O plantio se faz com um palmo de rama fincada em qualquer chão. Não pede cuidados. Não a ataca a formiga. A mandioca é sem vergonha.

Bem ponderado, a causa principal da lombeira do caboclo reside nas benemerências sem conta da mandioca. Talvez que sem ela se pusesse de pé e andasse. Mas enquanto dispuser de um pão cujo preparo se resume no plantar, colher e lançar sobre brasas, Jéca não mudará de vida. O vigor das raças humanas está na razão direta da hostilidade ambiente. Se a poder de estacas e diques o holandês extraiu de um brejo salgado a Holanda, essa jóia do esforço, é que ali nada o favorecia. Se a Inglaterra brotou das ilhas nevoentas da Caledônia, é que lá não medrava a mandioca. Medrasse, e talvez os víssemos hoje, os ingleses,

tolhiços, de pé no chão, amarelentos, mariscando de peneira no Tamisa. Há bens que vêm para males. A mandioca ilustra este avesso de provérbio.

Outro precioso auxiliar da calaçaria é a cana. Dá rapadura, e para Jéca, simplificador da vida, dá garapa. Como não possui moenda, torce a pulso sobre a cuia de café um rolete, depois de bem massetados os nós; açucara assim a beberagem, fugindo aos trâmites condutores do caldo de cana à rapadura.

Todavia, *est modus in rebus*. E assim como ao lado do restolho cresce o bom pé de milho, contrasta com a cristianíssima simplicidade do Jéca a opulência de um seu vizinho e compadre que “está muito bem.” A terra onde mora é sua. Possui ainda uma égua, monjolo e espingarda de dois canos. Pesa nos destinos políticos do país com o seu voto e nos econômicos com o polvilho azedo de que é fabricante, tendo amealhado com ambos, voto e polvilho, para mais de quinhentos mil réis no fundo da arca.

Vive num corrupio de barganhas nas quais exercita uma astúcia nativa muito irmã da de Bertoldo. A esperteza última foi a barganha de um cavalo cego por uma égua de passo picado. Verdade é que a égua mancava das mãos, mas ainda assim valia dez mil réis mais do que o rossinante zanaga.

Esta e outras celebrizaram-lhe os engrimanços potreiros num raio de mil braças, grangeando-lhe a incondicional e babosa admiração do Jéca, para quem, fino como o compadre, “home” ... nem mesmo o vigário de Itaóca!

Aos domingos vai à vila bifurcado na magreza ventruda da Serena; leva apenso à garupa um filho e atrás o potrinho no trote, mais a mulher, com a criança nova enrolada no chale. Fecha o cortejo o indefectível Brinquinho, a resfolgar com um palmo de língua de fora.

O fato mais importante de sua vida é sem dúvida votar no governo. Tira nesse dia da arca a roupa preta do casamento, sarjão furadinho de traça e todo vincado de dobras, entala os pés num alentado sapatão de bezerro; ata ao pescoço um colarinho de bico e, sem gravata, ringindo e mancando, vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lho retém para maior garantia da fidelidade partidária.

Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos a que chama “sua graça”.

Se há tumulto, chuchurrea de pé firme, com heroísmo, as porretadas oposicionistas, e ao cabo segue para a casa do chefe, de galo cívico na testa e colarinho sungado para trás, afim de novamente lhe depor nas mão o “diploma”.

Grato e sorridente, o morubixaba galardoa-lhe o heroísmo, flagrantemente documentado pelo latejar do couro cabeludo, com um aperto de munheca e a promessa, para logo, duma inspetoria de quarteirão.

Representa este freguês o tipo clássico do sitiante já com um pé fora da classe. Exceção, díscolo que é, não vem ao caso. Aqui tratamos da regra e a regra é Jéca Tatu.

O mobiliário cerebral de Jéca, à parte o succulento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, o gancho de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de idéias: são as noções práticas da vida, que recebeu do pai e sem mudança transmitirá aos filhos.

O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive. Sabe que o mundo é grande, que há sempre terras para diante, que muito longe está a Corte com os graúdos e mais distante ainda a Bahia, donde vêm baianos pernósticos e cocos.

Perguntem ao Jéca quem é o presidente da República.

- “O homem que manda em nós tudo?”

- “Sim.

- “Pois de certo que há de ser o imperador.

Em matéria de civismo não sobe de ponto.

- “Guerra? T’esconjuro! Meu pai viveu afundado no mato p’ra mais de cinco anos por causa da guerra grande. (4) Eu, para escapar do “reclutamento”, sou inté capaz de cortar um dedo, como o meu tio Lourenço...

Guerra, defesa nacional, ação administrativa, tudo quanto cheira a governo resume-se para o caboclo numa palavra apavorante – “reclutamento”.

Quando em princípios da Presidência Hermes andou na balha um recenseamento esquecido a Offenbach, o caboclo tremeu e entrou a casar em massa. Aquilo “havera de ser reclutamento”, e os casados, na voz corrente, escapavam à redada.

A sua medicina corre parêlhas com o civismo e a mobília – em qualidade. Quantitativamente, assombra. Da noite cerebral pirilampejam-lhe apozemas, cerotos, arrobes e eletuários escapos à sagacidade cômica de Mark Twain.

Compendia-os um Chernoviz não escrito, monumento de galhofa onde não há rir, lúgubre como é o epílogo. A rede na qual dois homens levam à cova as vítimas de semelhante farmacopéia é o espetáculo mais triste da roça.

Quem aplica as mezinhas é o “curador”, um Eusébio Macário de pé no chão e cérebro trancado como muita de taquaruçu. O veículo usual das drogas é sempre a pinga – meio honesto de render homenagem à deusa Cachaça, divindade que entre eles ainda não encontrou heréticos.

Doenças hajam que remédios não faltam.

Para bronquite, é um porrete cuspir o doente na boca de um peixe vivo e soltá-lo: o mal se vai com o peixe água abaixo...

Para “quebranto de ossos”, já não é tão simples a medicação. Tomam-se três contas de rosário, três galhos de alecrim, três limas de bico, três iscas de palma benta, três raminhos de arruda, três ovos de pata preta (com casca; sem casca desanda) e um saquinho de picumã! mete-se tudo numa gamela d’água e banha-se naquilo o doente, fazendo-o tragar três goles da zurrapa. É infalível.

O específico da brotoeja consiste em cozimento de beijo de pote para lavagens. Ainda há aqui um pormenor de monta; é preciso que antes do banho a mãe do doente molhe na água a ponta de sua trança. As brotoejas saram como por encanto.

Para dor de peito que “responde na cacunda”, cataplasma de “jasmim de cachorro” é um porrete.

Além desta alopatia, para a qual contribui tudo quanto de mais repugnante e inócuo existe na natureza, há a medicação simpática, baseada na influência misteriosa de objetos, palavras e atos sobre o corpo humano.

O ritual bizantino dentro de cujas maranhas os filhos do Jéca vêm ao mundo, e do qual não há fugir sob pena de gravíssimas conseqüências futuras, daria um in-fólio d’alto fôlego ao Sívio Romero bastante operoso que se propusesse a compendiá-lo.

Num parto difícil nada tão eficaz como engolir três caroços de feijão mouro, de passo que a parturiente veste pelo avesso a camisa do marido e põe na cabeça, também pelo avesso, o seu chapéu. Falhando esta simpatia, há um derradeiro recurso: colar no ventre encruado a imagem de S. Benedito.

Nesses momentos angustiosos outra mulher não penetre no recinto sem primeiro defumar-se ao fogo, nem traga na mão caça ou peixe. A criança morreria

pagã. A omissão de qualquer destes preceitos fará chover mil desgraças na cabeça do chorincas recém-nascido.

A posse de certos objetos confere dotes sobrenaturais. A invulnerabilidade às facadas ou cargas de chumbo é obtida graças à flor da samambaia.

Esta planta, conta Jéca, só floresce uma vez por ano, e só produz em cada samambaial uma flor. Isto à meia noite, no dia de S. Bartolomeu. É preciso ser muito esperto para colhe-la, porque também o diabo anda à cata. Quem consegue pegar uma, ouve logo um estouro e tonteia ao cheiro de enxofre – mas livra-se de faca e chumbo pelo resto da vida.

Todos os volumes do Larousse não bastariam para catalogar-lhes as crendices, e como não há linhas divisórias entre estas e a religião, confundem-se ambas em maranhada teia, não havendo distinguir onde pára uma e começa outra.

A idéia de Deus e dos santos torna-se jéco-cêntrica. São os santos os graúdos lá de cima, os coronéis celestes, debruçados no azul para espreitar-lhes a vidinha e intervir nela ajudando-os ou castigando-os, como os metediços deuses de Homero. Uma torcedura de pé, um estrepe, o feijão entornado, o pote que rachou, o bicho que arruinou – tudo diabruras da corte celeste, para castigo de más intenções ou atos.

Daí o fatalismo. Se tudo movem cordéis lá de cima, para que lutar, reagir? Deus quis. A maior catástrofe é recebida com esta exclamação, muito parenta do “Allah Kébir” do beduíno.

E na arte?

Nada.

A arte rústica do campônio europeu é opulenta a ponto de constituir preciosa fonte de sugestões para os artistas de escol. Em nenhum país o povo vive sem a ela recorrer para um ingênuo embelezamento da vida. Já não se fala no camponês italiano ou teutônico, filho de alfobres mimosos, propícios a todas as florações estéticas. Mas o russo, o hirsuto mujique a meio atolado em barbarie crassa. Os vestuários nacionais da Ucrânia nos quais a cor viva e o sarapantado da ornamentação indicam a ingenuidade do primitivo, os isbas da Lituânia, sua cerâmica, os bordados, os móveis, os utensílios de cozinha, tudo revela no mais rude dos campônios o sentimento da arte.

No samoieda, no pele-vermelha, no abexim, no Papua, un arabesco ingênuo costuma ornar-lhes as armas – como lhes ornam a vida canções repassadas de ritmos sugestivos.

Que nada é isso, sabido como já o homem pré-histórico, companheiro do urso das cavernas, entalhava perfis de mamutes em chifres de rena.

Egresso à regra, não denuncia o nosso caboclo o mais remoto traço de um sentimento nascido com o troglodita.

Esmerilhemos o seu casebre: que é que ali denota a existência do mais vago senso estético? Uma chumbada no cabo do relho e uns ziguezagues a canivete ou fogo pelo roliço do porretinho de guatambú. É tudo.

Às vezes surge numa família um gênio musical cuja fama esvoaça pelas redondezas. Ei-lo na viola concentra-se, tosse, cuspiha o pigarro, fere as cordase “tempera”, E fica nisso, no tempero.

Dirão: e a modinha?

A modinha, como as demais manifestações de arte popular existentes no país, é obra do mulato, em cujas veias o sangue recente do europeu, rico de atavismos estéticos, borbulha d’envolta com o sangue selvagem, alegre e são do negro.

O caboclo é soturno.

Não canta senão rezas lúgubres.

Não dança senão o cateretê aladainhado.

Não esculpe o cabo da faca, como o cabila.

Não compõe sua canção, como o felá do Egito.

No meio da natureza brasílica, tão rica de formas e cores, onde os ipês floridos derramam feitiços no ambiente e a infolhescência dos cedros, às primeiras chuvas de setembro, abre a dança dos tangarás; onde há abelhas de sol, esmeraldas vivas, cigarras, sabiás, luz, cor, perfume, vida dionisíaca em escachôo permanente, o caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas.

Só ele não fala, não canta, não ri, não ama.

Só ele, no meio da tanta vida, não vive...

APÊNDICE

Manual de Introdução aos Estudos Históricos

Prof.^a Lucialine Duarte Silva Viana³⁴

Uma das grandes questões que motivou os homens no decorrer do tempo foi a busca pela sua origem. Essa curiosidade, ou melhor dizendo, essa necessidade de investigação foi responsável pelo surgimento de várias áreas do conhecimento e, entre elas, a História, mas não a História como a conhecemos hoje.

A princípio, por não ter acesso a todas as respostas, cada sociedade associava todos os fenômenos que não conseguiam compreender à ação de um ser mágico ou divindade. A essa primeira forma de explicação chamamos de mito. Embora a mitologia grega seja muito conhecida, existe uma quantidade enorme de mitos referentes a outros povos, muitos deles tratam de questões em comum como a origem da Terra e dos homens. Além disso, muitos trazem explicações sobre os elementos da natureza.

No entanto, o mito não conseguia convencer um grupo de estudiosos gregos que, insatisfeitos com as explicações que envolviam deuses e heróis, buscavam compreender a natureza e como ela se desenvolveu a partir do uso da lógica e da razão. Assim, por volta do século IV a.c., temos o surgimento da filosofia combatendo os mitos em busca de uma compreensão racional do mundo.

A filosofia é a mãe de todas as ciências: matemática, biologia, astronomia, etc. É através da sua defesa da construção de conhecimentos por meio de explicações racionais que a história surge com o objetivo de investigar e pesquisar os grupos humanos. Heródoto (484a.c. – 425a.c.), que é considerado o pai da História, foi o primeiro homem a tentar um estudo ordenado e objetivo das inter-relações entre os eventos históricos. É dele a frase a seguir: *“Eis aqui a exposição da investigação realizada por Heródoto de Halicarnasso para impedir que as ações realizadas pelos homens se apague com o tempo”*. (BORGES:1993, p. 19).

Contemporâneo a Heródoto, destacamos Tucídides (460a.c. – 395a.c.), outro grego que se dedicou a história investigativa. Enquanto Heródoto se aplicava à escrever sobre outros povos, Tucídides mantinha-se voltado para conhecer os próprios gregos. Numa de suas obras mais importante ele escreve sobre a Guerra

³⁴Mestranda em Ensino de História em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA) pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, professora da Rede Particular de Ensino em Araguaiana/TO.

do Peloponeso, uma guerra entre gregos, enquanto que Heródoto escreve sobre as Guerras entre gregos e persas, as Guerras Médicas.

A partir desses dois historiadores, podemos perceber que o objetivo da escrita da história é alcançar a verdade do fato ocorrido e isso por meio de uma pesquisa ou investigação. Desse modo, com o objetivo de alcançar essa verdade, historiadores, ao longo do tempo, buscaram metodologias para dar crédito à História.

No século XIX, inspirados pela filosofia positivista, os historiadores seguiam um modo de pesquisa que se apresentava como científico que, portanto, alcançaria a *verdade absoluta* sobre o passado. Essa história verdadeira era justificada pelo tipo de fonte utilizada para a pesquisa: documentos escritos e oficiais. Essa corrente historiográfica, que foi denominado pelos teóricos do século XX como historicizante ou positivista, sofreu inúmeras críticas por defender a produção de conhecimento histórico tendo como primazia a busca pela imparcialidade e pela objetividade da História, isto é, ao defender a especialização da ciência histórica tendo como pressuposto o estudo rigoroso das fontes e a preocupação em estabelecer objetividade à pesquisa histórica. Além da objetividade, outra reivindicação dessa proposta foi a busca pela imparcialidade. Daí as produções do período serem marcadas pelas narrativas de personagens históricos de destaque, bem como de batalhas, heróis, enfim, os grandes feitos.

No século XX, as novas correntes de historiadores, insatisfeitos com o modo como a história era escrita no século anterior, defenderam novos modelos de produção de conhecimento histórico. De início citaremos os marxistas, que inspirados por Karl Marx, focavam nas relações sociais e principalmente no capitalismo, propondo uma solução para os conflitos entre as classes sociais. Para estes, esses conflitos são responsáveis pelas transformações ocorridas na história dos homens desde a pré-história aos dias atuais.

Outro grupo que defendeu uma nova forma de escrita da História ficou conhecido como *Annales*. Esse grupo combatia a história apenas factual e política, pois acreditava que outros aspectos das comunidades humanas deveriam ser levados em consideração como as estruturas (política, economia, cultura, religião, etc.). Foram eles os responsáveis por promover uma *revolução documental* defendendo a utilização de outros tipos de fontes que eram desprezadas anteriormente. Nesse contexto, as imagens, os escritos pessoais (cartas, diários,

etc.), objetos (ferramentas, utensílios domésticos, etc.), literatura entre outros passam a ter grande valor para a pesquisa historiográfica.

Vejamos alguns desses tipos de fontes:

ORAL	Transmitida de geração a geração através de costumes, contos e lendas.
FONTES ESCRITAS	A mais utilizada pelos historiadores, pois facilitam compreender melhor o pensamento da época, como as sociedades se organizavam (instituições), hábitos diversos daquela cultura, etc.; materializam as ações humanas no decorrer do tempo. Existem diversos tipos de fontes escritas.
FONTES ICONOGRÁFICAS	Representam imagens (uma gravura, uma fotografia, um filme).
FONTES MATERIAIS	São os vestígios materiais da atividade humana e que incluem as fontes arqueológicas em geral, os instrumentos de trabalho, os monumentos, as moedas, entre muitas outras.
FONTES AUDIOVISUAIS	Nesta categoria, encontram-se o cinema, a televisão e os registros sonoros em geral.

Com a possibilidade de fontes variadas, era necessário criar métodos específicos para cada tipo de fonte. Além disso, as fontes limitam o tipo de objeto de pesquisa, pois suas especificidades apenas dão conta de registrar alguns aspectos do passado dos homens.

Então quer dizer que, dependendo do tipo de fonte, a história de uma mesma época pode apresentar resultados diferentes? Como saber qual deles corresponde à verdade? Existe verdade absoluta em história?

As respostas a essas perguntas promoveram grandes debates entre os historiadores, e alguns elementos ainda vem sendo discutidos entre eles. Mas, para que nos foquemos nessa questão sobre as fontes e a verdade da História, vamos nos ater em alguns aspectos já estabelecidos pelos historiadores.

Primeiro, como cada tipo de pesquisa, dependendo do que o historiador deseja investigar, depende de um tipo de fonte específica, a história construída em relação a uma mesma época, ao ser encarada por pontos de vista diferentes, pode revelar aspectos diversos sobre esse mesmo período. Por exemplo, se é do interesse do historiador descobrir como os povos primitivos do neolítico armazenavam comida e cozinhavam, ele vai lançar mão de fontes materiais, como pedaços de cerâmica ou outros utensílios domésticos fabricados nessa época; mas se ele deseja compreender como esses mesmos homens registravam seu cotidiano, o tipo de fonte utilizada será iconográfica, como as pinturas rupestres por exemplo ou fontes orais como lendas e mitos. Nesses dois exemplos, a fonte escrita, que era

o tipo mais utilizado no século XIX, não será viável, pois, nem sequer existia uma escrita criada por esses povos.

Em segundo lugar, de acordo com esse mesmo exemplo, cada tipo de fonte pode revelar *uma verdade* sobre o período estudado, no entanto, não quer dizer que uma verdade acabe por excluir outra. Assim, podemos afirmar que não existe verdade absoluta.

Observe a imagem a seguir.



Percebemos que a verdade por ser apresentada sob pontos de vista diferentes, e, se levarmos em consideração que nenhuma das afirmações sobre a imagem são falsas, chegaremos a conclusão de que existem várias verdades em relação ao mesmo objeto. Em história isso não é diferente. Os fatos históricos podem ser observados por diferentes perspectivas e, embora algumas delas acrescentem elementos novos em relação à pesquisas anteriores, cada uma se configura com uma verdade sobre o fato estudado.

Além da perspectiva proporcionada pelo tipo de fonte, outra questão que pode influenciar em diferentes resultados é a interpretação do historiador. Uma pesquisa histórica se faz com base em fontes, em um método específico para cada tipo de fonte e a análise do historiador. Esse, por sua vez, receberá influência da sua formação pessoal e profissional, além de seus princípios e de sua forma de compreender o mundo. Observe as figuras



Então, com base no que foi exposto anteriormente, podemos afirmar que não existe uma única verdade em História, mas várias facetas da verdade sobre um fato ou período histórico.

Mas vamos nos aprofundar mais um pouco. Se as fontes são apenas vestígios deixados pela humanidade sobre sua atuação e, se esses vestígios, de acordo com seu tipo, trazem consigo apenas algumas respostas, indícios sobre o que ocorreu no passado, cabe ao historiador definir quais os questionamentos que ele deseja solucionar.

Mas como utilizar essas fontes para responder essas questões? Vamos usar como exemplo especificamente a fonte literária. A literatura é um tipo de fonte riquíssima para nos trazer *representações*³⁵ de uma da sociedade em uma dada época. Ela pode nos revelar o *imaginário*³⁶ que os grupos humanos constroem sobre si mesmos como crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, etc. Assim como a história, a literatura é uma das formas que possibilitam ver o mundo, sendo que a história tem a pretensão de alcançar o real acontecido e a literatura não tem esse mesmo compromisso.

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.(PESAVENTO: 2004,p. 82)

O que um historiador procura ao utilizar uma fonte literária é conhecer as sensibilidades, isto é, os sentimentos, as sensações, as emoções, a subjetividade de uma época. Dificilmente, essa fonte será usada com o intuito de identificar os fatos históricos, como a Queda da Bastilha, por exemplo, mas para revelar as sensibilidades da sociedade francesa em relação à Queda da Bastilha.

Existem três categorias de análise para a fonte literária.

³⁵ Formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a coesão do grupo dando sentido a eles. (PESAVENTO:2004,p.39)

³⁶ Sistemas de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo. (PESAVENTO:2004,p.43)

Quando o texto fala de seu tempo	Quando o texto fala do passado	Quando o texto é Ficção Científica
<ul style="list-style-type: none"> • O historiador busca as sensibilidades da época em que o autor viveu e produziu a obra. 	<ul style="list-style-type: none"> • O historiador não busca a verdade sobre o passado apresentado na obra, mas busca saber como a sociedade da época da produção da obra enxergava o esse passado. 	<ul style="list-style-type: none"> • O historiador pode encontrar a forma como uma época pensava sobre o futuro.

Em todos os casos, deve-se levar em consideração que o autor, mesmo abordando épocas diferentes da qual se encontra, sempre carrega consigo as influências do seu cotidiano. É com base nos seus anseios e subjetividades que ele caracteriza os seus personagens e busca dar credibilidade a eles, alimentando a sua obra com elementos que ele retira da realidade na qual ele vive, revelando-a em sua escrita.

Outro aspecto fundamental que deve ser levado em consideração ao analisarmos a fonte literária está relacionado ao autor. É nele que encontramos o vínculo da obra com a realidade que ela representa, já que “a obra depende estritamente do artista e das condições sociais que determinam sua posição”(CANDIDO, 2001, p. 40). Assim, devemos nos atentar para as características que definem o autor, procurando identificar o grupo social ao qual ele pertence, quais os posicionamentos que ele assume, além de buscar reconhecer em sua narrativa seus anseios e aspirações, tendo como premissa que a literatura pode assumir dois posicionamentos, que Candido (2011) classifica como “arte de agregação e arte de segregação”, isto é, um arte que defende o sistema vigente ou uma arte de contestação busca mudar essa realidade.

Agora, que já conhecemos como o historiador realiza seu trabalho vamos tentar analisar uma obra literária e buscar identificar as sensibilidades que ela nos apresenta.

REFERÊNCIAS

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez. 2011

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____, **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, **Fronteiras da ficção**. Diálogos da história com a literatura. Revista História das Ideias – Instituto História e Teoria das Ideias – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vol. 21, 2000, p. 33-57.

_____, **Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte e a história**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, nº 30, 2002, p. 56-75.

_____, **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

_____, **O mundo como texto: leituras da História e da Literatura**. História da Educação, ASPHE/UFPel, Pelotas, nº 14, p. 31-45, set. 2003.