

HISTÓRIA E LITERATURA: QUESTÕES INTERDISCIPLINARES

Beatriz Polidori Zechlinski¹

RESUMO: Narrativas ficcionais muitas vezes se apropriam do discurso histórico e trazem a tona questionamentos muito pertinentes à historiografia. Este artigo busca compreender as relações existentes entre história e literatura, principalmente diante da fusão entre o fato e a ficção em meio à trama de um romance histórico. Parte-se do pressuposto que o conhecimento gerado através da interdisciplinaridade entre história e literatura proporciona uma reflexão ampla, fora dos limites disciplinadores gerados pelo cientificismo. Estes limites são reproduzidos na escola e ajudam a perpetuar uma forma ultrapassada de pensar a história. Neste artigo serão abordadas questões teóricas e conceituais que permeiam a historiografia e o ensino de história, como as diferenciações entre fato e ficção, ciência e arte, verdade e invenção, a partir de exemplos de escritores como Gabriel Garcia Márquez e Érico Veríssimo.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia – Literatura – Interdisciplinaridade

Este artigo se propõe a discutir as relações existentes entre história e literatura, buscando uma forma de aproximação entre elas que venha contribuir para a produção do conhecimento histórico e para a penetração (ou interação) deste na comunidade. A motivação que leva ao desenvolvimento desse assunto é a percepção de que a noção de história do senso comum permanece petrificada na visão tradicional da disciplina.

Um dos motivos para que isso aconteça é o fato de que o ensino de história na escola ainda não rompeu com os limites disciplinadores tradicionais. Acredito que a interdisciplinaridade entre história e literatura na escola possa contribuir para modificar esse quadro, visto que proporcionaria um conhecimento mais amplo.

A trama de uma narrativa ficcional pode desenvolver temas relacionados à história, dependendo das pretensões e objetivos do romancista. Estes objetivos muitas vezes se revelam os mesmos dos historiadores: a reflexão sobre os seres humanos, sua vida, seus valores, seus sentimentos. No entanto, esta perspectiva nos leva a uma série de problemáticas teóricas e conceituais que permeiam a historiografia e o ensino de história. As diferenciações entre fato e ficção, ciência e arte, verdade e invenção, que mantém a história e a literatura como formas distintas de conhecimento, fazem parte de uma forma de ver o mundo que esteve por muito tempo solidificada na Academia.

Neste artigo será discutida a forma como os conceitos cientificistas (principalmente no que se refere à divisão do conhecimento e à concepção de verdade) se constituíram e se solidificaram, o que vem sendo atualmente discutido na Academia a esse respeito e como é possível repensar a história e a literatura a partir de uma maneira mais ampla de pensar o conhecimento. Também será discutido como a escola vem transpondo conceitos desenvolvidos pelas ciências sem agir criticamente sobre eles e porquê seria possível melhorar a educação através da interdisciplinaridade. Exemplos serão utilizados para a elucidação da proposta, sendo que o mais largamente desenvolvido diz respeito ao capítulo *Ana Terra, d'O Continente*, livro que compõe a trilogia *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo (2001).

Da Ciência Moderna à Pós-Modernidade

A partir do século XVII a sociedade ocidental, influenciada pelo pensamento iluminista, passou a voltar-se para o homem e para o pensamento racional, tentando deixar em segundo plano as crenças e superstições, identificadas com a Idade das Trevas. As ciências passaram a ter importância social, pois começaram a descobrir o mundo e a ditar suas verdades.

Na matriz da Ciência Moderna acontece, segundo Boaventura Santos (1989: 12), o distanciamento e a estranheza do discurso científico em relação ao discurso do senso comum, ao discurso estático ou ao discurso religioso, ou seja, desde o seu nascimento a Ciência Moderna² colocava-se acima do pensamento dos comuns. O pensamento cientificista adquiriu expressão filosófica em Bacon, Locke, Hobbes e Descartes.

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa "Espaço e Sociabilidades" E-mail: beatrizpz@uol.com.br

² Neste artigo será utilizado a grafia "Ciência Moderna" com maiúsculas, tal qual Boaventura Santos utiliza.

Esse distanciamento se intensificou com o passar do tempo e se dogmatizou nos séculos XVIII e XIX, dos quais fazem parte cientistas que estabeleceram conceitos teóricos ainda presentes na atualidade: Adam Smith, Lavoisier, Darwin, Durkheim, Marx, Max Weber e outros. A busca pela cientificidade, que legitimava os trabalhos dos intelectuais, era acompanhada pela busca do profissionalismo através das disciplinas acadêmicas. No início do século XIX, a sociologia se afirmou como ciência humana, com a força do pensamento durkheimiano, e mais tarde também a história chegaria a esse status.

Na sociedade européia “racional” que se formava, na qual predominavam os novos valores burgueses, difundiu-se o ideal evolucionista – próprio do sistema capitalista e colonizador – pois atrelado ao conceito de cientificidade, estava o conceito de civilidade, que distanciou “cientificamente” as sociedades evoluídas/civilizadas das primitivas. No campo da historiografia, apenas as sociedades evoluídas mereceriam ter sua história investigada.

Desde a antiguidade a história consistia na *narrativa de acontecimentos* políticos e militares, apresentada como os “grandes feitos” dos “grandes homens”. Aristóteles (1987: 28) definiu a história como o relato de fatos particulares, explicando: “relatar fatos particulares é *contar* o que Alcibíades³ fez ou o que fizeram a ele”⁴. Isto é, à história não cabia exercer qualquer papel analítico ou reflexivo – função esta atribuída, pelo o autor, ao que hoje chamamos de literatura – mas apenas narrar o que alguém fez ou o que aconteceu.

Em meados do século XVIII alguns intelectuais começaram a se preocupar com o que seria uma “história da sociedade”, voltando seu olhar para os costumes, a moral, as leis etc. Alguns deles dedicaram-se à reconstrução de valores do passado, outros à história da arte, da música e da literatura.

No entanto, a busca pela profissionalização e cientificismo do século XIX tratou de excluir a história não-política, ou sociocultural, da nova disciplina acadêmica. Nesse século surgiu o positivismo, filosofia sociológica criada por Augusto Comte (1798-1876), que exprimia os ideais burgueses de evolução e progresso. No topo da escala evolutiva positivista, o homem descobria a razão e as ciências, expressão maior do progresso.

As ciências deveriam se basear na observação dos fatos e na experiência e o cientista deveria se abster completamente de expressar suas opiniões ou sentimentos no seu trabalho, mostrando apenas a *verdade*. Nas ciências humanas, como nas naturais, haveria leis imutáveis. A sociedade jamais poderia ser modificada senão através delas. Essa teoria influenciou praticamente toda a produção historiográfica do período (cf. LÖWY, Michael, 1991).

O principal historiador desse tempo foi o alemão Leopold Von Ranke (1795-1886), que acabou instituindo o que chamamos hoje de “paradigma tradicional”. Ranke exprimiu bem o ideal positivista em uma de suas frases mais famosas, dizendo que seu objetivo não era julgar, mas tão somente contar “como realmente aconteceu” (apud FINLEY, M. I., 1994: 64).

Estas novas características foram, sem dúvida, conseqüências da mentalidade européia racional burguesa da época e da necessidade de profissionalização da história, que só viria juntamente com um método científico e isento. Embora outros tipos de história não fossem totalmente excluídos do paradigma tradicional – ao escrever sobre a Reforma, Ranke não rejeitou a história da sociedade e da arte – eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos “verdadeiros historiadores”.

Essa visão de história não deixou de ser contestada no século XIX por alguns historiadores, como Michelet, Burckhardt e Marx – que iniciou a história econômica, dando importância às tensões internas das estruturas socioeconômicas. Ao final desse século muitos historiadores passaram a ser influenciados pelo pensamento de Marx.

No início do século XX as críticas à história política eram particularmente agudas. A *Escola dos Annales* ou *Movimento dos Annales*⁵ sistematizou pela primeira vez essas críticas, com a revista originalmente chamada de *Annales d'histoire économique et sociale*, criada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch, juntamente com intelectuais de outras disciplinas. Febvre e Bloch pensavam de forma *interdisciplinar* (seu grupo de trabalho reunia psicólogos, sociólogos e geógrafos) e em termos de *história-problema*.

A partir de 1968, o tipo de história associado à *Escola dos Annales* passou a ser chamado de “Nova História”. Esta foi responsável por uma grande abertura nos temas, tais como o corpo, a família, a mulher, a criança, a morte. Aconteceu também uma abertura nas fontes, onde os historiadores passaram a utilizar não apenas documentos escritos, mas

³ Aqui “Alcibíades” funciona como “Sicrano” ou “Fulano”.

⁴ O grifo é meu.

⁵ Alguns preferem a denominação “movimento” por não se tratar de uma “escola” com diretrizes fixas, havendo divergências de pensamento.

fotografias, quadros, literatura e depoimentos orais como fonte histórica. O caráter interdisciplinar se fortificou, existindo um contato cada vez mais regular entre historiadores e antropólogos, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos e geógrafos.

Em oposição ao paradigma tradicional, que pressupunha a objetividade do saber histórico, os novos historiadores passaram a discutir a subjetividade na produção do conhecimento, ou seja, a impossibilidade do historiador se desfazer de seus valores e convicções pessoais, deixando de interferir no seu objeto. Hoje em dia a inexistência da neutralidade no trabalho historiográfico já é consenso.

O período, que inclui os dias atuais, é marcado pelas inúmeras possibilidades de “novas abordagens”, o que leva muitos a falarem de “crise de identidade da história”, por não existir um novo paradigma consensual nos trabalhos historiográficos. O marxismo começou a ser colocado em questão por seu determinismo, mecanicismo e sua análise macroeconômica.

O momento atual é um momento de transição. No grupo dos novos historiadores pode-se dizer que acontece uma divisão entre aqueles que dão continuidade ao *Movimento dos Annales* e outros que acabaram por romper com os postulados da *Escola* e começaram a discutir outras questões, que os levam ao caminho da pós-modernidade ou do “irracionalismo”, como preferem alguns. Isto porque tanto a *Escola dos Annales* como o Marxismo revolucionaram a historiografia durante o século XX, mas continuaram se movimentando dentro daqueles postulados que construíram a Ciência Moderna, ou seja, o racionalismo e a cientificidade.

Ciro Flamarion Cardoso (1997), em texto sobre o estado atual da história como disciplina, apresenta esta a partir da oposição entre dois paradigmas polares: o “iluminista” e o “pós-moderno”. O paradigma iluminista, do qual faz parte o autor, é a forma de pensamento herdeira do pensamento racionalista dos séculos anteriores, como o próprio nome informa. Os que se inserem nessa vertente escrevem, segundo o autor, uma história científica, analítica, explicativa e estrutural, que expulsa ou delimita o que é irracional, subjetivo e/ou obra do acaso. Para ele, os historiadores que fazem parte dessa corrente são os marxistas e os *Annales*, considerando que toda Nova História – isto é, o que surgiu a partir dos *Annales* em 1968 – está inserida no paradigma pós-moderno, posição com a qual não concordo.⁶

O pensamento pós-moderno, que Cardoso critica dizendo poder levar a um “anticientificismo obscurantista” (1997: 3) ou a um “relativismo radical” (1997: 16), pretende discutir alguns temas tais como a noção de verdade, o papel da linguagem no trabalho historiográfico, a validade das análises macrohistóricas, o lugar do sujeito no texto historiográfico etc. Esse tipo de pensamento valoriza a subjetividade do fazer histórico e seu caráter interpretativo ou hermenêutico, por isso, modifica a essência da historiografia moderna.

Essa nova forma de pensar é válida para a hipótese deste trabalho, permitindo o encontro da história com a literatura. Para que fiquem claros seus pressupostos básicos, utilizarei aqui a forma como Boaventura Santos (1988: 59) sistematizou esse paradigma, que o autor anuncia como “paradigma emergente”, de forma geral para as ciências e não especificamente para a historiografia.

Para Boaventura Santos, a pós-modernidade surge em conseqüência da crise profunda e irreversível da Ciência Moderna, decorrente de uma pluralidade de condições teóricas e sociais. As grandes rupturas aconteceram quando cientistas como Einstein, Heisenberg, Bohr e o matemático Gödel mostraram que os resultados “científicos” muitas vezes não eram “descobertos” mas sim “gerados” pelo próprio cientista e que a interferência do sujeito (cientista) no objeto que está sendo estudado tinha grandes implicações.

Assim como essas, outras teorias balançaram as estruturas da Ciência Moderna, principalmente a respeito de seu conceito de lei e de causalidade, pois estes começaram a se mostrar limitadores da realidade e falhos para explicar o mundo. Além disso, a cientificidade foi desmascarada, pois foram percebidas as interferências humanas que “geravam” os resultados e não os “descobriam”. Por outro lado, as condições sociais mostraram o quanto a Ciência Moderna, utilizada somente em seu lado racional e científico, sem a consideração do lado humano e ético, levou a destruição da natureza e dos homens.⁷

⁶ Já foi colocado anteriormente que acredito haver uma divisão entre os novos historiadores, ou seja, entre aqueles que se inserem no paradigma pós-moderno e os que dão continuidade aos *Annales*.

⁷ Ninguém irá contestar as facilidades que trouxe a tecnologia para a vida moderna. No entanto, é preciso destacar que a ciência sempre esteve comprometida com os centros de poder econômico e político, levando esta à construção de bombas, armas químicas, à poluição e destruição da natureza.

Para Boaventura Santos a crise do paradigma moderno traz consigo o perfil do paradigma emergente. No paradigma pós-moderno a distinção dicotômica entre as ciências naturais e as sociais perde o sentido. Nessa distinção existe uma concepção mecanicista da matéria e da natureza a que se contrapõem os novos conceitos de cultura, sociedade e ser humano. A nova fusão das ciências não significa um retrocesso, porque antes a união se dava através das ciências naturais (estas encabeçavam o processo), na pós-modernidade, ao contrário, as ciências naturais são consideradas tão humanas quanto as sociais, pautadas também por um conhecimento cultural e não apenas científico.

Na Ciência Moderna o conhecimento avança através da especialização, pois ela parte da divisão e classificação do conhecimento, para, depois, poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. A isso vem se contrapor a pós-modernidade, pois encara a disciplinarização como uma forma de pôr barreiras à reflexão e de reprimir ou limitar os profissionais. Segundo Santos (1988: 64):

Sendo um conhecimento disciplinar, tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. É hoje reconhecido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos.

O pensamento pós-moderno propõe uma nova forma de produzir conhecimento, mais abrangente e reflexiva, pois não divide as partes para fazer conexões entre elas, mas se utiliza de temas totalizadores, multidisciplinares, aos quais é possível chegar através das experiências locais ou individuais. Explica Santos (1988: 65):

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem com o horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohn. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas com projetos de vidas locais [...]. a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

Assim, este modo de pensar revaloriza as ações humanas, tão esquecidas nas análises estruturais, trabalhando tanto com as individualidades quanto com os aspectos universais ou totalizadores. A pós-modernidade, volta-se, portanto, para o ser humano e para os estudos humanísticos, tentando captar a multiplicidade da existência humana.

Da forma como as disciplinas isoladas perdem o sentido, a distinção entre elas que determina o que seja verdadeiro, descoberto ou inventado deixa de ser relevante, pois toda expressão de mundo está carregada de valores culturais que interferem desde a escolha do objeto até a forma como o encaramos – todo objeto é continuação do sujeito, dessa forma, qualquer tipo de conhecimento é autoconhecimento. Isto independe do método, da forma ou das regras utilizadas.

Outra característica da pós-modernidade é a tentativa de aproximação do conhecimento científico ao conhecimento de mundo dos “comuns”. Ou seja, a tentativa de romper com a redoma de vidro em que vive o cientista (gerada pela especialização), fazendo com que ele seja capaz de entender o que se passa à sua volta – e não somente o objeto restrito que estuda – e, por outro lado, proporcionando à sociedade o acesso ao conhecimento produzido pelas ciências. Assim, de acordo com Boaventura Santos (1988: 70)

[...] na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara que cumpre a sentença de Wittgenstein, “tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente”.

Entre o fato e a ficção: as relações entre história e literatura

Desde a Antigüidade já existia uma diferenciação entre o que era história e o que era literatura (embora esta palavra ainda não existisse). A diferença não acontecia em termos da forma do texto, já que as duas se constituíam em *narrativas*. A diferença era/é que uma se propunha a contar uma história verdadeira e a outra uma história inventada, além de cumprirem funções sociais diferentes. Na definição de Aristóteles (1987: 28):

Não é em metrificar ou não que diferem o historiador e o poeta; a obra de Heródoto podia ser metrificada; não seria menos uma história com o metro do que sem ele; a diferença está em que um narra acontecimentos e o outro, fatos que podiam acontecer. Por isso, a Poesia encerra mais filosofia e elevação do que a História; aquela enuncia verdades gerais; esta relata fatos particulares. Enunciar verdades gerais é dizer que espécie de coisas um individuo vem a dizer ou fazer verossímil ou necessariamente; a isso visa a Poesia, ainda quando nomeia personagens. Relatar fatos particulares é contar o que Alcibíades fez ou o que fizeram a ele.

Nesse texto, que continua sendo um importante instrumento para a compreensão da literatura, Aristóteles define a história como a narrativa de acontecimentos *que de fato aconteceram* enquanto a literatura seria a narrativa *de fatos que poderiam acontecer*. Como se vê, para o filósofo, narrar o que *poderia* acontecer era mais importante e interessante do que narrar fatos reais, pois encerrava “mais filosofia e elevação”. Em sua concepção as “verdades gerais” do mundo se expressavam através da arte, ou seja, através das histórias inventadas.

Já no século XIX, com a Ciência Moderna estabelecida, a narração do que *realmente aconteceu* foi se transformando cada vez mais num discurso de verdade. As ciências enunciavam as verdades do mundo e a história, sendo uma ciência, passou a enunciar a *verdade histórica*. Através do método científico de descoberta dos *fatos*, estes ganharam o caráter verdadeiro e lhes foram negados todos os elementos fictícios de sua composição.⁸

⁸ Havia, anteriormente, uma distinção ortográfica entre história (realidade) e estória (ficção), proveniente da forma como são escritas em inglês: “history” e “story”.

Desde esse período, a disciplina histórica vem sendo legitimada através do conceito de verdade (mesmo quando superou a história política do positivismo), porque seu *status* e a especificidade de seu conhecimento dependem dele. Para Michel Foucault (2001: 18) – que define os discursos como procedimentos de exclusão – a vontade de verdade é um dos grandes sistemas de exclusão (senão o maior deles). Esta, “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”.

Isto acontece porque há séculos os outros discursos vêm se orientando em sua direção e enquanto esses se tornam cada vez mais incertos e mais frágeis, a vontade de verdade “não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável” (FOUCAULT, 2001: 19). Segundo Foucault, esses procedimentos de exclusão têm estreita ligação com o desejo e com o poder – na vontade de dizer um discurso verdadeiro é exatamente isso que está em jogo.

A partir da década de 70, com a crise da Ciência Moderna (comentada anteriormente), teorias como a de Michel Foucault trouxeram reflexões sobre o conceito de verdade. Muitos concordam que é impossível se chegar a uma verdade absoluta sobre o passado ou sobre o presente, pois a verdade em que as pessoas acreditam depende de convicções, de grupo social, da época ou de outros fatores. Paul Veyne (1987: 139), chegou à conclusão que vivemos em “programas de verdade”, compostos de imaginações, de forma que cada época, cada local, cada grupo, vive verdades que devem ser consideradas tão verdadeiras quanto as de outro. Assim, as massas de imaginações não devem ser consideradas nem falsas, nem verdadeiras. Para o autor, “a verdade é que a verdade varia”.

Esta frase é válida tanto para o nosso dia-a-dia, quanto para a produção do conhecimento. No caso do conhecimento histórico, a visão de um fato passado está sempre se modificando conforme passam os anos e conforme as convicções de quem escreve. Assim, é possível dizer que a história está sendo sempre *recriada*. Isso nos leva a encarar o trabalho historiográfico como interpretação ou representação da realidade, afastando-o do conceito de *verdade histórica*. Dessa forma, a subjetividade ganha lugar na produção do conhecimento.

Além disso, assume-se também o papel ativo da linguagem no texto historiográfico, que foi durante muito tempo escamoteado pelos historiadores. Quando o grupo dos *Annales* e os marxistas chamaram para si uma história analítica e problematizadora, negaram a forma narrativa do texto historiográfico, acreditando que um formato não narrativo daria maior legitimidade ao texto (pretensamente científico). Assim, a forma do texto tornou-se também um discurso de verdade – as histórias inventadas se constituíam em narrações, a história verdadeira seria, então, diferenciada.

As discussões pós-modernas questionaram esta negação do formato narrativo e muito se ouviu falar em “volta da narrativa” no texto historiográfico. Porém, é importante destacar aqui que a negação da presença da narrativa não significou seu abandono, pois para contar alguma história é necessária a presença da narração. Hoje, pode-se dizer que os historiadores estão conscientes da existência da narrativa nos seus textos. Nas palavras de Chartier (2002: 14):

Os historiadores sabem bem hoje em dia que também são produtores de textos. A escritura da história, mesmo a mais quantitativa, mesmo a mais estrutural, pertence ao gênero da narrativa, com o qual compartilha as categorias fundamentais. Narrativas de ficção e narrativas de história têm em comum uma mesma maneira de fazer agir seus ‘personagens’, uma mesma maneira de construir a temporalidade, uma mesma concepção de causalidade. Essas constatações tornaram-se clássicas pelas obras de Michel de Certeau e de Paul Ricoeur. Eles lembram, de início, que considerando a dependência fundamental de toda a história, qualquer que seja, em relação às técnicas da *mise en intrigue*⁹, o repúdio da história factual não significou absolutamente o abandono da narrativa. O que é uma boa maneira de dizer que os historiadores, assim como os outros, nem sempre fazem o que pensam fazer e que as rupturas orgulhosamente reivindicadas mascaram com frequência continuidades ignoradas.

Reconhecer que a linguagem faz parte do labor histórico é conferir-lhe uma dimensão literária, ampliando as definições tradicionais da história e da metodologia histórica. Segundo Kramer (1995: 132), há atualmente uma espécie de “batalha historiográfica” entre as forças literárias e aqueles que desejam manter a história em seus limites tradicionais. Os críticos literários Hayden White e Dominick LaCapra, conforme destaca o autor, são os principais combatentes em favor da história sob uma perspectiva literária.

Hayden White (1994) põe em dúvida a existência de um saber especificamente histórico, ou seja, questiona as fronteiras que separam a história da literatura e da filosofia. Estas fronteiras forçam a distinção entre fato e ficção, que se tornou um tabu da historiografia

⁹ Composição de uma intriga.

desde o positivismo. Segundo White (1994: 29), “toda disciplina é constituída por um conjunto de restrições ao pensamento e à imaginação, e nenhuma é mais tolhida por tabus do que a historiografia profissional”. O autor acredita que uma maior atenção às perspectivas crítico-literárias pode ajudar os historiadores a romper esses tabus disciplinares, porque enquanto a história permanece situada dentro dos limites dos paradigmas que datam do século XIX, a literatura já os superou há muito tempo. Porém, muitos historiadores encaram essa perspectiva – de olhar a história a partir de uma visão literária – como uma ameaça ao seu trabalho.

O tabu da distinção entre fato e ficção pode ser abalado quando a imaginação que está presente no texto historiográfico for de fato admitida. Existem *brechas* deixadas pelos documentos, que Finley (1994: 81) chama de “momentos de espaçamento temporal”, onde o historiador junta os fragmentos para *montar* a história, atribuindo a ela uma lógica. Esta lógica só acontece através da linguagem. Dessa forma, o historiador imagina, supõe, interpreta e cria, em busca de sentido para as ações passadas. Para Hayden White [...] as narrativas históricas revelam uma coerência, integridade e plenitude que só podem ser imaginárias.

Assim, chega-se à conclusão que não é somente o formato narrativo que é compartilhado pelo texto ficcional e historiográfico, mas estes têm muito mais elos do que se poderia supor há algum tempo atrás. O que acontece é que, enquanto historiadores tentam suprimir/escamotear ao máximo possível os elementos imaginativos de seus trabalhos, os literatos utilizam-se largamente da imaginação para que sua história tenha sentido.

Antônio Cândido (2000: 13) assinala que devemos ter consciência que a relação do trabalho artístico com a realidade é arbitrária e deformante. Para o autor, a liberdade de “deformação” da realidade é o que garante a eficácia do trabalho literário como representação do mundo, pois o torna mais expressivo:

Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento de verdade se constitui no leitor graças a essa traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo [...]

Assim, devemos ter consciência de que não existe obra literária que transponha a realidade para o texto. Porém, parece claro que essa mesma consciência é necessária para o texto não artístico, que também não estabelece com o mundo uma relação de transposição da verdade, mas sim de interpretação, que é, inevitavelmente, deformante. Uma maneira interessante de entender esta relação da escrita com o mundo exterior é a forma como Michel de Certeau (1994: 152) a enxerga: para ele, a “arte de dizer” cria uma realidade em seu próprio texto, de forma que *produz* o real, porque essa arte é ao mesmo tempo teoria e prática – a arte de dizer é ao mesmo tempo uma arte de fazer.

Desde Aristóteles a literatura é *imitação* da realidade, se constituindo através da *verossimilhança*, ou seja, não é a verdade, nem a realidade em si¹⁰, mas tem equivalência na verdade, expressa semelhanças com a verdade¹¹. Aristóteles coloca que as histórias ficcionais relatam o que *poderia* acontecer, ou seja, são imaginadas dentro das possibilidades reais. Na literatura, a verossimilhança é necessária tanto em relação à realidade exterior ao texto quanto à interior, pois um texto ficcional deve ser coerente nas ações dos personagens e no desenrolar da história.

Quanto à relação da literatura com os objetos de estudo da história – estudo de processos políticos ou econômicos, de mentalidades, do imaginário, de formas de vida, de relações de poder – há uma maior ou menor aproximação dependendo do autor e de seu tema. Há obras que contam histórias muito pessoais e únicas ou histórias fantásticas. Por outro lado, inúmeras obras expressam, através da trama e dos personagens, valores, visões de mundo, pensamentos de grupos sociais, relações sociais e políticas localizadas no tempo e no espaço. É preciso destacar, ainda, que mesmo em histórias fantásticas às vezes é possível perceber uma crítica social ou uma relação com a história. A profundidade reflexiva e o nível de crítica da obra dependem das aptidões do autor. Este, dependendo do tema de seu enredo, precisará pesquisar e investigar tal qual o historiador, para que sua trama faça sentido.

Em muitas narrativas literárias, através dos personagens são resgatadas *vidas* do passado ou do presente, porque, mesmo que eles não tenham existido na realidade, *representam* pessoas reais. Essas histórias pessoais foram construídas dentro de contextos

¹⁰ Escolas literárias do século XIX acreditavam que seria possível chegar até a realidade, visão abandonada já há algum tempo.

¹¹ Considero aqui a verdade vivida pelo grupo, ou pela época, dentro dos “programas de verdade” de que fala Paul Veyne.

históricos, por processos quer dependentes de suas próprias atitudes ou de uma conjuntura, assim, fazem parte da história. Essas *vidas* foram e são muitas vezes suprimidas da historiografia através das análises *macro*, que se tornam distantes e destituídas de significado. Na visão pós-moderna é justamente das experiências individuais ou de grupos que se deve partir para produzir um conhecimento global.

A literatura, por contar sempre a história de alguém, é capaz de valorizar as ações humanas e a sua interferência no espaço, isto é, valoriza o papel do sujeito na construção da sociedade. Também através da trama é capaz de demonstrar os mecanismos de poder que funcionam no nível das pequenas ações cotidianas de que nos fala Foucault (1996).

Atualmente, a discussão teórica a respeito dessas questões gerou na historiografia uma “modalidade” nova, a microhistória, que se propõe justamente a contar experiências *micro* (de grupo ou individuais), para depois partir para a generalização. Uma história como a do moleiro de “O queijo e os vermes”, do historiador Carlo Ginzburg (1987) gera perguntas como: o que existe de individual na história de Menocchio e o que existe de geral? Esse tipo de pergunta, se feita a uma obra literária, pode produzir o mesmo tipo de reflexão: o que este personagem tem de único e o que ele apresenta de geral na sociedade em que está contextualizado? Assim, percebe-se na microhistória uma aproximação da estrutura literária. No entanto, apesar de obras terem sido magistralmente escritas nesse sentido, como a de Ginzburg, nota-se ainda uma resistência na academia de valorizar tal modo de escrever história.

O que talvez a historiografia que podemos chamar de “tradicional” não perceba é que a escrita literária também é uma forma de produzir conhecimento, conforme destacam Welck e Warren (s.d.: 24), que possui vantagens em comparação com o modo de escrita dito “científico”. Uma das vantagens mais importantes é a relação que o texto literário estabelece com o leitor. Segundo Roland Barthes (1999: 14), o autor de uma obra ficcional procura o leitor (mesmo sem saber onde ele está) e *joga* com ele.

A literatura traz à tona questões humanas, dos sentimentos e das emoções, permitindo que o leitor se sinta *na pele* de personagens, identificando-se com eles. Através da imaginação, sua narrativa faz com que o leitor se transfira para o ambiente onde se desenrola a história. Sua capacidade de recriação da realidade permite a quem lê emocionar-se e impactar-se com ela, levando assim à reflexão e à possibilidade, por um momento, de uma pessoa tão distante no espaço e no tempo destes personagens estar na pele deles por um instante e compreendê-los. Os textos ficcionais normalmente são prazerosos, não por serem rasos (destituídos de profundidade ou reflexão), mas por se relacionarem com os leitores.

A historiografia muitas vezes se esquece de que precisa manter contato com os leitores leigos, com a sociedade em geral e com a escola. Dessa forma, a produção historiográfica volta-se para dentro da academia, ou seja, é feita de historiadores para historiadores. No entanto, se os resultados dessa produção e a reflexão gerada por eles não chegarem até a sociedade, não há razão para sua existência.

A liberdade conferida à literatura (por lhe ser atribuído o caráter artístico) torna o texto literário mais interessante para o leitor. A história (por ser considerada e considerar-se ciência) ficou durante muito tempo presa aos limites do cientificismo, mostrando na atualidade um evidente redirecionamento. No entanto, essa nova direção parece não ter chegado ainda até à escola e à sociedade, não cumprindo, portanto, um dos pressupostos básicos da pós-modernidade destacado por Boaventura Santos (1988): de que o conhecimento só faz sentido quando se converte em senso-comum. Acredito que uma das formas possíveis de realizar essa premissa é através da interdisciplinaridade escolar no ensino de história e literatura.

A divisão disciplinar da escola

A atual divisão do conhecimento escolar em disciplinas é uma decorrência da forma de pensar o conhecimento em geral produzido pela Ciência Moderna, de que para melhor conhecer é necessário dividir e classificar. No entanto, percebemos que esse método não tem sido capaz de unir novamente as partes, o que impossibilita a compreensão do todo. Este formato dificulta a produção de conhecimento crítico, pois o especialista, conhecendo apenas um objeto (ou um aspecto de um objeto) torna-se incapaz de compreender o mundo à sua volta e de interagir com as outras formas de conhecimento.

Na escola, a divisão disciplinar impede que alunos e professores entendam a totalidade do processo educacional, pois as partes são estudadas de forma desconexa e descontextualizadas. Segundo Santomé (1998: 25), “em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes

disciplinas”. Assim, os conteúdos parecem aos alunos algo sem sentido e distante da realidade cotidiana, o que dificulta o prazer em aprender e a vontade de participar efetivamente do processo educacional.

Para o autor, a divisão disciplinar da escola pode ser vista também como uma forma de controle dos alunos e de imposição de autoridade, já que quanto mais avançado o processo de divisão, mais difícil se torna a democratização do conhecimento. De acordo com ele, esse sistema escolar é uma reprodução do processo de desqualificação e atomização de tarefas ocorrido nas fábricas.

O sistema de divisão do processo produtivo implementado nas indústrias a partir do século XIX, o “taylorismo”, além de gerar maior acúmulo de capital e de meios de produção por poucos, se constituiu na desapropriação do conhecimento dos trabalhadores e na impossibilidade desses de participar da elaboração de objetivos e das tomadas de decisões. Isso aumentou ainda mais a separação entre trabalho manual e intelectual, pois dividiu as pessoas entre as que pensam e decidem e as que executam, ou seja, obedecem – formou-se, portanto, um sistema hierárquico de autoridade. Este sistema dificulta que os trabalhadores entendam a totalidade do processo produtivo e o sentido de suas funções, impedindo-os assim de apresentar iniciativas e propostas.

Na sala de aula, a divisão disciplinar, além de controlar os estudantes, tolhe sua criatividade e suas iniciativas. A divisão confere limites aos alunos e aos seus pensamentos, pois, sem entender o sentido das partes estudadas, estes se tornam meros receptores de informações, modalidade própria da “educação bancária” de que fala Paulo Freire (2001: 57). Esse tipo de educação é uma forma de opressão, pois impõe a autoridade do professor em relação ao conhecimento, desconsiderando a possibilidade de construção de conhecimento por alunos e professores em conjunto. Segundo Santomé (1998: 13) “as análises de currículos ocultos evidenciam que o que realmente se aprende nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e a submissão à autoridade”.

Resolver estes problemas demanda toda uma modificação curricular, avaliando as possibilidades de integração das diversas disciplinas, dentro de um projeto político e educacional mais amplo que vem sendo discutido por educadores. Embora o movimento pedagógico em favor da globalização¹² e interdisciplinaridade tenha surgido há bastante tempo, a discussão é atual, pois não há consenso entre educadores e a maior parte das escolas brasileiras continuam estruturadas no sistema de divisão disciplinar tradicional.

Além disso, a simples integração de disciplinas não gera por si só a melhora do processo de ensino e aprendizagem, necessitando ser feita uma reavaliação de objetivos educacionais que os direcionem para o exercício da cidadania e da democracia (cf. PARO, 2001: 9). Isto pressupõe uma educação que seja essencialmente prática da liberdade, em que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2001: 69).

História e literatura na sala de aula

Pequenas ações interdisciplinares, como a junção de História e Literatura a partir de determinadas obras, podem ajudar os alunos a vislumbrarem um conhecimento mais amplo, abrangente e crítico e que entenda o estudante como um agente do processo educacional juntamente com o professor.

Quando o ensino de história foi implementado na escola brasileira, se apresentava através dos moldes positivistas e dos conceitos da Ciência Moderna. Ou seja, estudavam-se os “grandes homens” e seus “grandes atos”, através de uma linearidade temporal e uma noção etapista de evolução. Além disso, o ensino positivista ensinava que a verdade sobre o passado era aquela única, pois estava devidamente comprovada nos documentos.

¹² Entende-se aqui “globalização”, como conhecimento percebido de forma global.

Hoje em dia parece que o ensino de história recebeu algumas influências de outros paradigmas, mas não rompeu com os pressupostos básicos de seu surgimento. A educadora Flávia Heloísa Caimi (1999) estudou recentemente a forma como os paradigmas historiográficos se expressam no livro didático brasileiro.¹³ A autora chega à conclusão que enquanto a produção historiográfica se renovou com relativa rapidez, o livro didático de história, embora apresente uma grande inovação visual, resiste a modificações muito profundas.

De acordo com ela, o paradigma positivista continua presente em boa parte das obras, principalmente no que se refere ao modelo de periodização adotado, ou seja, a linearidade temporal com uma lógica evolutiva. Ao mesmo tempo, a maioria apresenta orientação marxista quanto à concepção de história, enfocando a produção material da vida. Quase ausente na produção didática está a Nova História, cujas influências aparecem de forma periférica e não no conteúdo das obras.

Uma das questões que a autora coloca em relação ao livro didático é como este apresenta os sujeitos históricos. Ela chega à conclusão que apesar da orientação marxista, que compreende a história como possibilidade de transformação social através da ação dos homens, o texto do livro didático não consegue fazer com que se perceba de fato como as pessoas “comuns” do passado foram sujeitos da história. Isso dificulta que os estudantes se sintam também agentes de um processo histórico.

De acordo com a autora, em muitos desses livros permanece a idéia da existência de “heróis”. Apenas foi trocado o foco de ação do senhor para o escravo, do colonizador para o índio, sem avançar nesses limites. Ou seja, ainda não são valorizadas as ações diárias (de todas as pessoas), do cotidiano, que permitem ao estudante perceber que suas ações do dia-dia têm tanto significado quanto os “grandes acontecimentos”, isto é, fazem parte de um processo histórico, de uma visão de mundo.

Além disso, segundo Caimi, o livro didático apresenta uma história pronta, acabada, que não oferece espaço para construção de conhecimento histórico na sala de aula. Isto porque ainda permanece neles a idéia de uma verdade absoluta dos fatos, sem apresentar reflexão sobre o processo de construção do conhecimento histórico, de produção historiográfica, de construção da memória etc. Assim, visto que as aulas são em grande maioria pautadas pelos livros, a própria aula se torna um discurso de verdade imposto ao aluno, sem permitir que este crie seu próprio conceito de história e sua opinião sobre os acontecimentos históricos.

Na minha concepção, assim como o texto historiográfico, o ensino de história pode se tornar mais interessante, prazeroso e significativo para os estudantes do que se mostra hoje em dia, permitindo que o conhecimento histórico seja *produzido* na sala de aula e não imposto. Isso exige, em primeiro lugar, que jamais se separe a história passada da presente, isto é, que se considere a vivência dos alunos e sua percepção de mundo. Relacionar a história passada com a presente não significa inserir uma noção de causalidade, mas valorizar a reflexão sobre o que vivemos hoje e o que foi vivido no passado, privilegiando conceitos que façam do conhecimento histórico um instrumento para que as pessoas sejam capazes de perceber criticamente a sociedade em que vivem e possam ter um posicionamento crítico sobre ela.

Para direcionar dessa forma o ensino de história, é imprescindível que a liberdade, de que fala Freire (2001: 83), seja de fato exercida na sala de aula, pois não é possível aprender sobre a liberdade sem exercê-la. Esta liberdade tem em sua essência o diálogo, que começa, segundo Freire, na busca do conteúdo programático, quando o “educador-educando” se pergunta em torno do que irá dialogar com os “educandos-educadores”. Aí está um dos grandes problemas do ensino de história na atualidade, que é a dependência dos professores em relação ao livro didático e aos conteúdos programáticos pré-estabelecidos. Estes apresentam uma história que é fruto de uma seleção da qual não fizeram parte nem professores, nem alunos, impondo-se a eles como uma forma absoluta e definitiva.

Se não houvesse esta dependência, os professores poderiam introduzir em suas aulas novos temas e novos instrumentos de ensino, como proporcionar a leitura de obras literárias na aula de história. Na sala de aula, a leitura de obras ficcionais juntamente com uma discussão desenvolvida na aula de história, poderia proporcionar aos alunos mais prazer em estudar e um

¹³ Para avaliar quais linhas predominam atualmente no ensino de história, a autora pesquisou nove livros, apresentados em um quadro na página 77. Entre eles estão os mais utilizados pelos professores de Passo Fundo (cidade onde foi feita a pesquisa) e aqueles que apresentaram alguma inovação teórica ou metodológica. Segundo Caimi, o livro didático é atualmente o principal (às vezes o único) instrumento pedagógico de ensino de história, por isso, seria correto afirmar que o livro didático é o elo de ligação entre a produção acadêmica e o professor de história.

entendimento diferenciado dos processos históricos que a literatura pode trazer, com reflexão e imaginação.

O livro literário, por ser ficcional, permite que haja maior interação entre o aluno e a história, pois o bom livro (um clássico, por exemplo) não enuncia uma verdade pronta, acabada, imposta, ele instiga o leitor/estudante a buscar nele as respostas que procura. Segundo Ítalo Calvino (1993: 11) “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha pra dizer. [...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.” Portanto, a leitura de uma obra ficcional torna a educação dinâmica e sempre nova, podendo ser discutida ora uma questão, ora outra, mas haverá sempre alguma dúvida, o que possibilita maior liberdade de pensamento e criação.

Proporcionar aos estudantes a leitura de boas obras literárias, além de fazer com que o aluno desenvolva o gosto pela leitura, desenvolve sua constituição como ser humano, cujos valores e intenções dependem em muito das influências da juventude. Sobre a importância da literatura na juventude para a formação do futuro adulto, escreve Calvino (1993: 10):

De fato, as leituras na juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência da vida. Podem ser ao mesmo tempo formativas no sentido que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular na obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente. A definição que dela podemos dar então será:
Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.

Outro dos conceitos que Calvino (1993: 15) desenvolve sobre os clássicos é de que eles persistem “como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.” Assim, as reflexões que trazem as boas obras literárias não ficam estancadas na época em que foram escritas, elas sempre têm algo a dizer para o presente vivido pelo leitor/aluno – terá significado para quem lê, pois (como foi colocado anteriormente), há uma identificação entre leitor e personagem.

Além disso, a leitura também desenvolve a escrita do estudante, fornecendo a este conhecimentos intuitivos de gramática, conforme destaca Sírio Possenti (2000), cuja opinião é de que o espaço do texto deve ser aumentado na sala de aula, diminuindo-se o de ensino de gramática. Percebe-se, então, que as disciplinas humanas caminham em conjunto e que foram separadas por um desastre ocasional do passado.

Segundo Ítalo Calvino, a escola deve fazer com que o aluno conheça bem ou mal um certo número de clássicos. Mas o que acontece no dia-a-dia da escola brasileira é que a divisão disciplinar atual não permite tempo suficiente para que isso seja possível na aula de literatura. Dessa forma, a integração dos conteúdos, ou apenas a interdisciplinaridade das aulas de história e literatura, e, por que não, de português, geografia e filosofia, contribuiriam para mudar esse quadro.

Além disso, a ligação entre história e literatura contribuiria para que os alunos entendessem melhor o sentido da literatura na sociedade, compreendendo que além de sua “função psicológica” (individual) ela exerce uma “função política” (cf. DACANAL, 1995: 12), ou seja, é uma referência das relações histórico-sociais na comunidade em que se insere. Por isso mesmo, ajuda em muito no entendimento de processos históricos, na relação do homem com o tempo, do entendimento das ações cotidianas, das relações de poder, de mentalidades etc.

Farei algumas propostas e darei exemplos das várias formas possíveis de utilização da narrativa ficcional para a compreensão da história. Se a leitura de romances inteiros torna-se muito difícil na escola, é possível utilizar novelas, contos, crônicas ou poesia, que são formas literárias mais curtas. Aqui proponho três formas a serem utilizadas na escola. Numero-as para melhor compreensão:

1) Utilizar a obra literária como “documento”, isto é, alunos e professores podem, a partir da leitura de uma obra ficcional, extrair informações do período em que a obra foi escrita. Os historiadores, após a “abertura das fontes” promovida pela Nova História, já perceberam que a literatura tem muito a oferecer como “documento”. Então, esta espécie de oficina na sala de aula permitiria que os alunos agissem como historiadores, investigando o passado através da literatura. Se o literato está criticando a sociedade em que vive ou contribuindo para a perpetuação dos valores da mesma, caberá a educandos e educadores descobrir.

Antônio Cândido (2000: 4) nos dá um bom exemplo de romance que aponta costumes e valores da sociedade em que foi escrito e ao mesmo tempo faz crítica social, podendo ser perfeitamente um tema de história e literatura ao mesmo tempo. Trata-se de “Senhora”, de José de Alencar (1829-1877), publicado pela primeira vez em 1875:

Senhora [...] possui certas dimensões sociais evidentes, [...] referências a lugares, modas, usos; manifestações de atitudes de grupo ou de classe; expressão de um conceito de vida entre burguês e patriarcal. [...] além disso, o próprio assunto repousa sobre condições sociais que é preciso compreender e indicar, a fim de penetrar no significado. Trata-se da compra de um marido; e teremos dado um passo a diante se refletirmos que essa compra tem um sentido social simbólico, pois é ao mesmo tempo representação e desmascaramento de costumes vigentes na época, como o casamento por dinheiro. Ao inventar a situação crua do esposo que se vende em contrato, mediante pagamento estipulado, o romancista desnuda as raízes da relação, isto é, faz uma análise socialmente radical, reduzindo o ato ao seu aspecto essencial de compra e venda.

2) Utilizar obras literárias que trazem metáforas referentes à história. Existem livros que falam a respeito de um tema, porém, utilizam uma metáfora para produzir a reflexão sobre ele. A história pode ser inclusive de realismo fantástico, pois trabalha justamente com o recurso da metáfora. Podemos, por exemplo, traçar um paralelo entre o conto “A incrível e triste história de Cândida Erêndira e sua avó desalmada”, de Gabriel Garcia Márquez, e a exploração na época colonial e o posterior endividamento dos países da América Latina com os países que anteriormente foram seus colonizadores/exploradores.

Na história de Márquez, Erêndira mora com sua avó em uma mansão no meio do deserto e faz todo o trabalho doméstico da mansão, além de servir a avó em seus caprichos (dar banho, pentear o cabelo etc.). Um dia a menina está tão cansada do trabalho que dorme e esquece de apagar uma vela. Então, a vela é derrubada pelo vento contra as cortinas e gera o incêndio de toda a casa. A partir daí a avó passa a lhe cobrar o prejuízo e Erêndira é obrigada a se prostituir para pagar. Acontece que a menina, além de pagar a dívida, é obrigada a pagar todos os custos que as duas têm a partir de então, de modo que a “dívida” de Erêndira só aumenta, em vez de diminuir, enquanto a avó sobrevive às custas de sua prostituição. Escreve o autor:¹⁴

Só para dar corda e acertar os relógios, Erêndira precisava de seis horas. No dia em que começou a sua desgraça, não teve este trabalho, pois os relógios tinham corda até a manhã seguinte, mas em troca devia banhar e vestir a avó, esfregar os pisos, fazer o almoço e lustrar os cristais. [...] Ao meio dia estava lustrando as últimas taças de champanha quando percebeu um aroma de sopa nova, e teve de fazer um milagre para chegar correndo até a cozinha sem provocar, na passagem, um desastre de cristais de Veneza.

Mal pôde tirar a panela, que começava a derramar no forno. Prontamente pôs ao fogo um guisado que preparara, e aproveitou a ocasião para sentar-se e descansar num banco da cozinha. Fechou os olhos, abriu-os depois com uma expressão descansada, e começou a por a sopa na sopeira. Trabalhava dormindo.

A avó se sentara, só, na extremidade de uma mesa de banquete, com candelabro de prata e serviço para doze pessoas. Fez soar a campainha e quase no mesmo instante Erêndira acudiu com a sopa fumegante. No momento em que servia a sopa, a avó percebeu seus modos de sonâmbula, e lhe passou a mão diante dos olhos, como se limpasse um vidro invisível. A menina não viu a mão. A avó seguiu-a com o olhar e, quando Erêndira lhe deu as costas para voltar à cozinha, gritou-lhe:

— Erêndira.

Despertada do chofre, a menina deixou cair a sopa no tapete.

— Não é nada filha — disse-lhe a avó com uma ternura verdadeira— você dormiu caminhando.

— É o cansaço — desculpou-se Erêndira.

Recolheu a sopeira, ainda aturdida pelo sono, tratou de limpar a mancha do tapete.

— Deixe-o assim — persuadiu a avó —, você o lava esta tarde.

De modo que, além dos trabalhos costumeiros da tarde, Erêndira teve de lavar o tapete da sala de jantar, e aproveitou que estava no tanque para lavar também a roupa da segunda-feira, enquanto o vento dava voltas ao redor da casa, buscando um vão para entrar. Teve tanto que fazer que a noite lhe caiu em cima sem que percebesse, e quando recolocou o tapete no lugar, era a hora de se deitar. [...] Quando acabou de examinar os ferrolhos das janelas a apagou as últimas luzes, pegou um candelabro na sala de jantar e foi iluminando o caminho até o seu quarto, enquanto os silêncios do vento se enchiam com a respiração suave e marcada da avó adormecida.[...]

Cansada dos rudes trabalhos do dia, Erêndira não teve ânimo para despir-se, pôs o candelabro na mesa da cabeceira e se atirou na cama. Pouco depois, o vento de sua desgraça meteu-se no quarto como uma matilha de cães e derrubou o candelabro contra as cortinas.

Ao amanhecer, quando afinal o vento acabou, começaram a cair umas gotas grossas e espaçadas de chuva, que apagaram as últimas brasas e endureceram as cinzas fumegantes da

¹⁴ Nos exemplos usarei recortes das obras, porém, nas aulas devem ser utilizadas as obras inteiras, para que elas façam sentido para alunos e professores.

mansão. [...] Quando a avó se convenceu de que muito pouca coisa ficara intacta entre os escombros, olhou a neta com pena sincera.

— Minha pobre pequena — suspirou — Você não terá vida bastante para pagar este prejuízo.

Começou a pagá-lo naquele mesmo dia, debaixo do estrondo da chuva, quando a levou ao tendeiro do povoado, um viúvo esquelético e novo, muito conhecido no deserto porque pagava a virgindade a um bom preço. [...]

Depois de passados seis meses do incêndio, a avó teve uma visão total do negócio.

Se as coisas continuam assim — disse a Erêndira —, você me pagará a dívida dentro de oito anos, sete meses e onze dias. [...] Claro que tudo isso sem contar o pagamento e a comida dos índios, e outros gastos menores.

Este tipo de história é um recurso para o professor trabalhar questões como por que países como o Brasil nunca conseguem pagar sua dívida externa, que é uma consequência da própria exploração dos países colonizadores.

3) Utilizar obras ficcionais que são historicamente contextualizadas, os chamados romances históricos. São narrativas em que o autor escreve sobre um outro período histórico, proporcionando ao leitor ao mesmo tempo o conhecimento de aspectos daquele período e a reflexão sobre ele, podendo também possibilitar uma reflexão geral sobre a sociedade e as atitudes humanas.

Os exemplos poderiam ser muitos, mas acredito que uma obra exemplifica de forma ideal essa terceira possibilidade.¹⁵ Trata-se da trilogia *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo (1997a; 1997b; 2001). Na impossibilidade de avaliar toda obra neste artigo e a igual impossibilidade de um professor fazer o mesmo em suas aulas, devido à extensão da obra, deter-me-ei apenas no capítulo *Ana Terra* do livro *O Continente* (VERÍSSIMO, Érico, 2001: 73-152). Este capítulo já foi publicado separadamente como livro e poderia perfeitamente ser lido na escola, considerando que toda a trilogia ou todo *O Continente* seriam textos muito longos para serem trabalhados.

Primeiramente serão feitas algumas considerações sobre Érico Veríssimo e o significado geral de *O Tempo e o Vento*. Após, serão destacados alguns aspectos importantes do capítulo *Ana Terra*, que poderiam ser desenvolvidos e discutidos em sala de aula de forma a contribuir para o ensino de história e para a produção do conhecimento histórico.

Érico Veríssimo e O tempo e o vento

Toda obra de Érico Veríssimo (1905-1975) é marcada pelo compromisso entre o literário e o social. Segundo Chaves (1999: 39), isso “é o que determina, simultaneamente, a ética do escritor e sua maneira (o ‘estilo’, se quiserem) de construir a narrativa”. Érico expressa através da ficção o seu ponto de vista humanista, para quem, antes da propriedade, de partidos ou da igreja, está o homem.

Sem nunca se subordinar a um determinado partido, o escritor assumiu sempre posições políticas públicas e corajosas, que exprimiam seus ideais de justiça social, solidariedade humana e paz. Para Antônio Cândido (2000: 13), ele era “um escritor que sabia ver a sociedade com olhos retos, descrevendo com complacência as classes dominantes e manifestando grande solidariedade em relação aos fracos e oprimidos”.

O texto de Érico Veríssimo traz uma prosa clara e simples, fazendo com que qualquer leitor seja envolvido pela trama e entenda seu ponto de vista. Cândido (2001: 14) nos fala sobre as qualidades do texto de Érico:

[...] há, em primeiro lugar, como já disse, a simplicidade expressiva de sua prosa, que traduz uma visão íntegra e correta da realidade. Em seguida é preciso salientar um traço importante: sua capacidade de inserir bem o tempo na estrutura literária, seja injetando-o no tecido da narrativa, seja quebrando-o por meio do relato descontínuo. Aí ele geralmente acerta a mão. Um terceiro traço positivo é a capacidade de se tornar convincente tanto para o leitor culto como para o leitor mais simples.

O Tempo e o Vento é a obra em que Érico Veríssimo alcança sua melhor forma, pois rompe com o sentimentalismo exagerado de alguns livros anteriores. Publicada de 1949 a 1962, a trilogia redimensionou a relação história-ficção na literatura brasileira, sendo, para Gonzaga (1999: 88) “seguramente, o mais importante romance histórico já escrito no país”.

Nessa obra, o leitor acompanha as trajetórias das famílias Terra e Cambará (nomes que simbolizam a relação do Rio Grande do Sul com a terra e com a natureza: Cambará é o nome de uma árvore), de 1745 a 1945, em Santa Fé (cidade imaginária). Através de O

¹⁵ A divisão de possibilidades foi feita por motivos didáticos, no entanto, esta terceira facilmente funde-se com a primeira, por falar de um outro período, mas também trazer características e questionamentos da época em que é escrita.

Continente (1949), *O Retrato* (1951) e *O Arquipélago* (1961/1962), o escritor reflete sobre o desenvolvimento e o destino do estado e do país, pois as histórias dos personagens se entrelaçam com a história do Rio Grande do Sul.

Em *O Continente* (Érico Veríssimo, 2001), que abrange cento e cinquenta anos da história (1745–1895), é traçada a origem da sociedade rio-grandense, marcada pelo controle de uma elite latifundiária e pela violência das guerras fronteiriças e das revoluções fratricidas. Em *O Retrato*, que se passa nas primeiras décadas do século XX, são mostradas a urbanização e a substituição dos velhos oligarcas por seus filhos *ilustrados*. Em *O Arquipélago*, há o fim de uma ideologia liberal e a decadência política dos estancieiros gaúchos.

A idealização, por parte do autor, de um romance que abrangesse duzentos anos da história do Rio Grande do Sul, constituiu-se, conforme destacou Zilberman (1998: 155), na necessidade de desmitificá-lo, pois desde o século XIX o passado sulino vinha sendo escrito de forma a engrandecê-lo, segundo uma ótica que, a Érico Veríssimo, parecia mitificadora e falsa. O resultado foi uma narração onde a *história* sobrepõe-se ao *mito*, não sendo possível, em nenhum momento, subtrair os personagens do contexto em que estão inseridos.

Nessa obra, Érico Veríssimo demonstrou sua grande capacidade de unir realidade e ficção. O texto é convincente porque produz “os efeitos de verossimilhança que dão a cada palavra e a cada gesto o peso de seu significado” (LEENHARDT, 2001: 25). Além disso, o autor foi capaz de produzir no texto uma sensação verdadeira de tempo e espaço. Para Cândido (2001: 17), “ele tem um profundo senso da história, do tempo que passa e da diferença entre as épocas”.

Os elementos que dão ao texto maior veracidade não ocorrem por acaso, eles são frutos das fontes privilegiadas que o autor utilizou para fazer a sua interpretação do passado, nas quais estão incluídos principalmente depoimentos de viajantes estrangeiros que estiveram no sul do Brasil durante o século XIX, entre eles: Nicolau Dreys, Arsène Isabelle e Auguste de Saint-Hilaire (cf. CHAVES, 1994: 53).

Mas a obra vai além da representação da formação social do Rio Grande do Sul. Segundo Gonzaga (1999: 90):

Em seu conjunto, **O tempo e o vento** não é apenas o mais notável romance histórico brasileiro, tampouco uma criação artística centrada exclusivamente sobre a formação social rio-grandense e suas origens épicas e míticas, passando pela longa hegemonia política e econômica dos estancieiros até a sua derrocada, na década de 1940. É mais do que isso, é uma sutil discussão sobre o significado da existência.

Nesse sentido, se verifica na obra uma forte oposição entre as ações humanas que levam à destruição, corrosão e morte e aquilo que se traduz em resistência e esperança. A obra traz uma noção de tempo histórico dúbia, do que fica e do que passa, do que rompe e do que permanece, daquilo que destrói e do que constrói. Assim, Érico Veríssimo consegue, na estrutura de sua trama, apresentar uma posição epistemológica sobre a história, “na medida em que ela tece juntamente, segundo diversas estratégias textuais, duas concepções opostas, repetitivas e progressivas da história” (LEENHARDT, 2001: 26).

Essa dubiedade é traduzida pelo título da obra. O *tempo* representa uma noção cíclica, de uma contínua repetição, em que nada parece mudar, principalmente ao que se refere à estrutura social de classes e à acumulação de poderes. A repetição pode ser notada também pelas características genéticas que se repetem nos personagens. Já o *vento*, que também é um conceito temporal, representa na trama as transformações. Podemos notar isso em algumas passagens de *O Continente* (Érico Veríssimo, 2001) como, “sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando – costumava dizer Ana Terra” (2001: 71) e “Noite de vento noite dos mortos” (2001: 152) – já que a morte de alguém marca muitas vezes uma ruptura familiar.

Ao mesmo tempo em que o livro se conclui retornando ao início – com o personagem Floriano Cambará escrevendo um romance sobre o Rio Grande do Sul – numa noção cíclica, há passagens em que a ruptura ganha força, como, por exemplo, no momento em que Ana Terra promete ao filho que, depois de morta, não voltará em espírito para trabalhar na roca como fazia sua mãe. Além disso, o aconselha a enterrar a roca, para assim livrar a neta da sina das mulheres (Érico Veríssimo, 2001: 185). Essas rupturas não acontecem necessariamente em uma determinada direção, pois o vento é um princípio irregular e aleatório.

Sobre a questão das guerras, Érico Veríssimo expressa sua ética humanista e avessa à violência. Faz isso através de uma oposição entre a visão masculina do mundo, que gera a barbárie e a devastação, e a visão feminina, marcada principalmente pelos personagens Ana

Terra, Bibiana e Maria Valéria, nas quais a força, paciência, perseverança, coragem e moral são as principais características. Fica implícito no decorrer do romance que enquanto os homens se envolvem em conflitos sanguíneos e desumanos, a resistência das mulheres assegura a continuidade da família e da sociedade.

Assim, o autor atribui às mulheres uma importância crucial na história do Rio Grande do Sul, elas representam a sensatez e a humanidade em uma sociedade marcada pelas rivalidades. Isso se expressa claramente na seguinte passagem, em que Maria Valéria discute com o primo e cunhado Licurgo, durante o cerco ao “Sobrado” (a casa da família) em meio à Revolução Federalista:

- Peça trégua. Diga que sua mulher vai ter um filho. Os maragatos compreendem.
- Os maragatos são uns cobardes.
- A resposta vem rápida e rascante:
- Não são. O senhor sabe que não são.
- Licurgo fecha-se num silêncio soturno. A cunhada prossegue:
- O senhor sabe que eles são tão bons e tão valentes como os republicanos. É a mesma gente, só que com idéias diferentes.
- Que é que a senhora entende de idéias? – vocifera Licurgo.
- [...]
- Ter filhos é negócio de mulher, eu sei – continua Maria Valéria. Criar filhos é negócio de mulher. Cuidar da casa é negócio de mulher. Pois fique sabendo que esta revolução também é negócio de mulher. Nós também estamos defendendo o Sobrado. Alguma de nós já se queixou? Alguma já lhe disse que passa o dia com dor de estômago, como quem comeu pedra, e pedra salgada? Alguma já lhe pediu para entregar o sobrado? Não. Não pediu. Elas também estão na guerra (VERÍSSIMO, 2001: 11).

É importante destacar o fato da historiografia só ter se dedicado à história da mulher, ou seja, aos significados das particularidades do gênero e à importância da presença feminina nos processos históricos, na década de 1970 (cf. BURKE, 1997: 80). Já *O Continente* foi publicado em 1946. Assim, pode-se concluir que Érico Veríssimo antecipou em mais de vinte anos, na ficção, a história das mulheres.

Ana Terra

No capítulo *Ana Terra* (Érico Veríssimo, 2001: 73-152), o substrato histórico é a ocupação do território rio-grandense por famílias vindas de São Paulo e a fundação dos primeiros povoados. Este é um capítulo marcante de *O Tempo e o Vento*, porque traduz a dura vida de famílias de poucas posses tentando construir uma base sólida na região, através do cultivo da terra e da criação de gado. Corresponde ao espaço temporal de 1777 a 1811. Como em todo o livro, as passagens estão permeadas de crítica social, principalmente em relação à violência e aos privilégios que originaram uma sociedade onde terra é sinônimo de desigualdade.

A família de Ana Terra vem de Sorocaba para o Rio Grande do Sul porque seu pai, Maneco Terra, tinha esperanças de melhorar sua vida através da terra. A reflexão sobre a divisão de terras e a injustiça social transparece através da figura de Maneco, homem trabalhador e honesto. O personagem indigna-se com o fato de muitas sesmarias serem dadas sempre para os mesmos homens:

Maneco recordava sua última visita a Porto Alegre, onde fora comprar ferramentas, pouco antes de vir estabelecer-se ali na estância. Achara tudo uma porcaria. Lá só valia quem tinha título, um posto militar ou então quem vestia batina. Esses viviam a tripa forra. O resto, o povinho, andava mal de barriga, de roupa e de tudo. Era verdade que havia alguns açorianos que estavam enriquecendo com o trigo. Esses prosperavam, compravam escravos, pediam e conseguiam mais sesmarias e de pequenos lavradores iam se transformando em grandes estancieiros. Mas o governador não entregava as cartas de sesmaria assim sem mais aquela... Se um homem sem eira nem beira fosse ao paço pedir terras, botavam-no para fora com um pé no traseiro. Não senhor. Terra é para quem tem dinheiro, pra quem pode plantar, colher, ter escravos, povoar campos.

Maneco ouvira muitas histórias. Pelo que contavam, todo o Continente ia sendo aos poucos dividido em sesmarias. Isso seria muito bom se houvesse justiça e decência. Mas não havia. Em vez de muitos homens ganharem sesmarias pequenas, poucos homens ganhavam campos demais, tanta terra que a vista nem alcançava. Tinham lhe explicado que o governo fazia tudo que os grandes estancieiros pediam porque precisava deles. Como não podia manter no Continente guarnições muito grandes de soldados profissionais, precisava contar com esses fazendeiros, aos quais apelava em caso de guerra. Assim, transformados em coronéis e generais, eles vinham com seus peões e escravos para engrossar o exército da Coroa, que até pouco tempo era ali no Continente constituído dum único regimento de dragões. E como recompensa de seus serviços, esses senhores de grandes sesmarias ganhavam às vezes títulos de nobreza, privilégios, terras e mais terras. Era claro que quando havia uma questão entre esses graúdos e um pobre diabo, era sempre o rico quem tinha razão (VERÍSSIMO, 2001: 94).

Enquanto Maneco representa o homem trabalhador cheio de princípios e moral, que luta para poder crescer e possuir mais terras, os personagens de Ana Terra e sua mãe Henriqueta são figuras essenciais na luta pela sobrevivência da família. Os afazeres femininos (dessa classe) aparecerem como sendo tão sacrificantes quanto os masculinos ou até mais. Além disso, as mulheres têm de servir aos homens e se submeter a eles. Por isso, quando Henriqueta morre, Ana não sofre, já que tem consciência da vida infeliz que levava a mãe:

Ana não chorou. Seus olhos ficaram secos e ela estava até alegre, porque sabia que a mãe finalmente tinha deixado de ser escrava. Podia haver outra vida depois da morte, mas também podia não haver. Se houvesse, estava certa de que D. Henriqueta iria para o céu; se não houvesse, tudo ainda estava bem, porque sua mãe ia descansar para sempre. Não teria mais que cozinhar, ficar horas e horas pedalando na roca, em cima do estrado, fiando, suspirando e cantando as cantigas tristes de sua mocidade. Pensando nessas coisas, Ana olhava para o pai que se achava ao seu lado, de cabeça baixa, ombros encurvados, tossindo muito, os olhos riscados de sangue. Não sentia pena dele. Por que havia de ser fingida? Não sentia. Agora ele ia ver o quanto valia a mulher que Deus lhe dera. Agora teria de se apoiar na nora ou nela, Ana, pois precisava de quem lhe fizesse a comida, lavasse a roupa, cuidasse da casa. Precisava, enfim, de alguém a quem pudesse dar ordens, como a uma criada. Henriqueta Terra jazia imóvel sobre a mesa e seu rosto estava tranqüilo (VERÍSSIMO, 2001: 115).

Apesar de Ana pensar que sua mãe finalmente livrou-se da “vida de escrava”, Henriqueta volta em espírito e, à noite, continua a trabalhar na roca. Ana tem pena da mãe: “Nem mesmo na morte a infeliz se livrara de sua sina de trabalhar, trabalhar, trabalhar...” (2001: 116).

Ana Terra, em sua mocidade, é um personagem solitário e ao mesmo tempo inconformado, que tem desejos e esperanças. Mais tarde mostrará sua força e coragem. O Rio Grande é, para ela, um lugar em que nada existe além da solidão, do medo e do trabalho. Logo no início do capítulo o autor/narrador expressa os sentimentos que aquele lugar causava na moça:

Tinha vinte e cinco anos e ainda esperava casar. Não que sentisse muita falta de homem, mas acontecia que casando poderia ao menos ter alguma esperança de sair daquele cafundó [...]. Ali na estância a vida era triste e dura. Moravam num rancho de paredes de taquaraçu e barro, coberto de palha e com chão de terra batida. [...] Passavam-se meses sem que nenhum cristão cruzasse aquelas paragens. Às vezes era até bom mesmo que eles vivessem isolados, porque quando aparecia alguém era pra trazer incômodo ou perigo (VERÍSSIMO, 2001: 73).

A solidão se expressa em Ana principalmente através do seu erotismo, que fica acentuado com o aparecimento de Pedro – um índio sobrevivente da guerra missioneira que acaba ficando como agregado da família Terra. Como uma moça que vive naquele “fim-de-mundo” onde nada se vê além do campo e com ninguém se fala além de, vez que outra, tropeiros rudes, Ana sente em seu corpo o desejo pelo índio. Do ponto de vista historiográfico, os desejos de uma mulher no século XVIII não são tão palpáveis quanto a divisão de terras registradas em documentos. Porém, são perfeitamente imagináveis dentro dos limites do possível:

Ana estava inquieta. No fundo ela bem sabia o que era, mas envergonhava-se dos seus sentimentos. Queria pensar noutra coisa, mas não conseguia. E o pior é que sentia os bicos dos seios (só o contato com o vestido dava-lhe arrepios) e o sexo como três focos ardentes. Sabia o que aquilo significava. Desde os seus quinze anos a vida não tinha mais segredos para ela. Muitas noites quando perdia o sono, ficava pensando em como seria a sensação de ser beijada, penetrada por um homem. Sabia que esses eram pensamentos indecentes que devia evitar. Mas sabia também que eles ficariam dentro de sua cabeça e de seu corpo, para sempre escondidos e secretos, pois nada nesse mundo a faria revelar a outra pessoa –nem à mãe, nem mesmo à imagem da Virgem ou a um padre no confessionário– as coisas que sentia e desejava. [...] Pensava nas cadelas em cio e tinha nojo de si mesma (VERÍSSIMO, 2001: 96).

Ana não resiste e acaba entregando-se a Pedro. Mais tarde fica grávida dele. Ao descobrir o fato, Maneco Terra manda os irmãos, Antônio e Horácio, matarem Pedro longe da fazenda. Após o assassinato do índio, Ana demonstrará sua capacidade de resistência e suas estratégias de sobrevivência. Ela suporta o desprezo que os irmãos e o pai lhe têm, por ter perdido sua honra e carregar um filho sem pai, pois sabe que, na verdade, esses homens que lhe acusam carregam uma culpa muito mais grave do que a dela: a do assassinato. Assim, quando vê a oportunidade, joga na cara dos irmãos e do pai as palavras que durante muito tempo guardou: “– Assassinos! – repetiu Ana – Todos deviam estar mas era na cadeia com os outros bandidos!” (VERÍSSIMO, 2001: 113).

A coragem de Ana Terra se expressa novamente quando sua casa é saqueada por

castelhanos. Naquele período, a incessante disputa territorial entre portugueses e espanhóis havia gerado um espaço de violência, onde atrocidades, vandalismos, pilhagem, assassinatos e estupro eram comuns.

Em *Ana Terra*, a família é avisada que um grupo de bandidos está chegando no local. Então, Maneco e Antônio –Horácio a esta altura mora na cidade – mandam Ana e Eulália (mulher de Antônio) esconderem-se no mato com as crianças (Pedrinho, filho de Ana, e a filha de Eulália). Mas Ana fica, mesmo sabendo o que vai lhe acontecer, para assim salvar as crianças e a cunhada: “– Se eu me escondo eles nos procuram no mato, porque logo vão ver pelas roupas do baú que tem mulher em casa. Se eu fico, eles pensam que sou a única e assim Eulália e as crianças se salvam” (VERÍSSIMO, 2001: 120).

A casa é saqueada, Maneco Terra, Antônio e dois escravos que tinham são assassinados e ela é estuprada sucessivas vezes pelos bandidos. Depois de tudo que aconteceu, Ana – com a pouca ajuda da cunhada e das crianças – enterra o pai, o irmão e os dois escravos. Ainda assim tem forças para querer uma vida nova e pensa que deve lutar pelo que deseja:

Ana sentia-se animada, com vontade de viver, sabia que por piores que fossem as coisas que estavam por vir, não podiam ser tão horríveis como as que já tinha sofrido. Esse pensamento dava-lhe uma grande coragem. E ali deitada no chão a olhar para as estrelas, ela se sentia agora tomada por uma resignação que chegava quase a ser indiferença. Tinha dentro de si uma espécie de vazio: sabia que nunca mais teria vontade de rir nem de chorar. Queria viver, isso queria, e em grande parte por causa de Pedrinho, que afinal de contas não tinha pedido a ninguém para vir ao mundo. Mas queria viver também de raiva, de birra. A sorte andava sempre virada contra ela. Pois Ana estava agora decidida a contrariar o destino. Ficara louca de pesar no dia em que deixara Sorocaba para vir morar no Continente. Vezes sem conta tinha chorado de tristeza e de saudade naqueles cafundós. Vivia com o medo no coração, sem nenhuma esperança de dias melhores, sem a menor alegria, trabalhando como uma negra, e passando frio e desconforto... Tudo isso por quê? Porque era a sua sina. Mas uma pessoa pode lutar contra a sorte que tem. Pode e deve. E agora ela tinha enterrado o pai e o irmão e ali estava, sem casa, sem amigos, sem ilusões, sem nada, mas teimando em viver. Sim, era pura teimosia. Chamava-se Ana Terra. Tinha herdado do pai o gênio de mula (VERÍSSIMO, 2001: 127).

Então, aproveitando que uma família passa pelo local, Ana, Eulália e as crianças viajam até Santa Fé, um povoado fundado por um estancieiro, o Cel. Amaral, que durante muitos anos será o senhor do local. Ana Terra começa uma nova vida ao lado de seu filho e transforma-se na parteira do local – ela simboliza a continuidade e o valor da vida.

Mais tarde, Pedro, que está com vinte anos, é recrutado juntamente com outros homens do povoado para mais uma guerra de fronteira contra os castelhanos. Indignada com a imposição do Cel. Amaral de que todos os homens devam se alistar, Ana Terra vai até o coronel pedir para que livre o seu filho da guerra. Mas na casa do Cel. Amaral é humilhada por ele. Ana sabe que a guerra nada trará de benefícios para ela e para seu filho, sabe que a guerra serve somente para os grandes estancieiros e tem vontade de dizer tudo isso ao Cel. Amaral, mas não o faz:

Ana Terra sentiu uma revolta crescer-lhe no peito. Teve ganas de dizer que não tinha criado o filho para morrer na guerra, nem para ficar aleijado brigando com os castelhanos. Guerra era bom para homens como o Cel. Amaral e outros figurões que ganhavam como recompensa de seus serviços medalhas e terras, ao passo que os pobres soldados às vezes nem o soldo recebiam. Quis gritar todas essas coisas mas não gritou. A presença do homem –aquelas botas pretas, grandes e horríveis!– a acovardava. Fez meia volta e se foi em silêncio. [...]

Dois ou três dias depois Ana Terra disse adeus ao filho. Apertou-o contra o peito, cobriu-lhe o rosto de beijos e a muito custo conteve as lágrimas. Outras mulheres despediam-se chorando de seus homens. Havia um ar de desastre e luto em todas as caras (VERÍSSIMO, 2001: 142).

Ana põe-se a esperar seu filho, sozinha (pois Eulália casou-se novamente), cuidando da casa e do pequeno rancho que possuem. Quando chegam notícias que a guerra está para terminar, Ana reflete mais uma vez sobre o significado da guerra, para quê e para quem elas servem:

– Agora todos esses campos até o Uruguai são nossos!

Ana Terra sacudiu a cabeça, mas sem compreender. Para que tanto campo? Para que tanta guerra? Os homens se matavam e os campos ficavam desertos. Os meninos cresciam, faziam-se homens e iam para outras guerras. Os estancieiros aumentavam suas estâncias. As mulheres continuavam esperando. Os soldados morriam ou ficavam aleijados. Voltou a cabeça na direção dos Sete Povos, e seu olhar perdeu-se vago sobre as coxilhas (VERÍSSIMO, 2001: 144).

Pedro volta dessa guerra com vida e mais tarde será recrutado novamente: portugueses e espanhóis ainda não resolveram a questão. O capítulo conclui-se e Ana está mais uma vez esperando, trabalhando e escutando o vento.

Notamos, então, que os questionamentos dos personagens, principalmente de Ana, são os questionamentos do autor e são muito pertinentes ao estudo de história. Através da trama podemos refletir sobre a guerra, as mulheres, a honra, a terra, a solidão, as diferenças sociais e outros aspectos que não puderam ser colocados aqui. Nele vemos os personagens construir e serem construídos pelos processos históricos. Sentimos com Ana sua tristeza, seu desalento e sua indignação. Ao mesmo tempo, somos tocados por sua esperança e coragem. Através dela podemos nos transportar para um “lugar” tão distante quanto é o Rio Grande do Sul do século XVIII.

Conclusão

“Tudo o que não é vida é literatura”, disse o revisor ao historiador, na obra de José Saramago *A história do cerco de Lisboa*. “A história também”¹⁶, pergunta o historiador, “a história sobretudo, sem querer ofender”, responde o revisor. As simples palavras de um personagem fictício podem traduzir folhas e folhas de discursos acadêmicos. Isso é percebido em obras de Érico Veríssimo, Gabriel Garcia Márquez, José Saramago e muitos outros escritores. Acredito ter podido mostrar que a escrita ficcional, inventando histórias, produz nos leitores sensações e reflexões de uma forma muito mais fácil do que a escrita acadêmica.

História e literatura por muito tempo estiveram distanciadas, como se falassem sobre assuntos diferentes em línguas distintas. Realmente, com o passar do tempo a linguagem historiográfica foi se diferenciando da literária, principalmente porque a disciplina histórica acreditava que a forma “científica” do texto poderia levá-la até a verdade. Sabemos hoje em dia que a escrita cientificista e acadêmica é tão vulnerável quanto qualquer outra, pois se constitui em linguagem e, assim sendo, está necessariamente impregnada de representações sociais e culturais.

Não estou defendendo aqui que toda forma de conhecimento deva ser imediatamente transformada em ficção – história com trama e personagens. Até mesmo porque para produzir conhecimento nunca devemos estar limitados a um determinado formato. O objetivo deste trabalho foi mostrar que a leitura de obras literárias poderia contribuir para pensarmos a história. Para que isso aconteça é necessário romper com as barreiras impostas pelo cientificismo e pela atual divisão disciplinar.

ABSTRACT: Fictional narratives often take possession of historical speech and bring to surface questions very relevant to historiography. This article aims to understand the relations between history and literature, especially in the face of the fusion between the fact and the fiction in the side of historical novel. Presuppose that the knowledge produced through interdisciplinary between history and literature provides an ample possibility of considerations out of limits provided by the scientificism. These limits are reproduced in the school and help to perpetuate an obsolete way to think the history. In this article will be approached theoretical and conceptual questions concerning the historiography and the history learning, like as the difference between fact and fiction, science and art, truth and invention, through examples of writers as Gabriel Garcia Marquez and Érico Veríssimo.

KEY-WORDS: Historiography – Literature – Interdisciplinary.

Referências

ARISTÓTELES, *A Poética Clássica*. 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

BARTHES, Roland. *O Prazer do Texto*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. 7ª reimpressão. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

¹⁶ Saramago não usa a interrogação, mas a frase tem a entonação de uma pergunta.

CAIMI, Flávia Heloisa. O livro didático: algumas questões. In: DIEHL, Astor Antônio (Org.) *O livro didático e o currículo de história em transição*. 1ª ed. Passo Fundo: EDUPF, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, Antônio. Entrevista com Antônio Cândido. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. *Érico Veríssimo: o romance da história*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

_____. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8ª ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e Paradigmas Rivais. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). *Domínios da História – ensaios de teoria e metodologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Quotidiano, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

CHAVES, Flávio Loureiro. *História e Literatura*. 2ª ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 1991.

_____. *Matéria e Invenção, Ensaios de literatura*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1994.

DACANAL, José Hidelbrando. *Era uma vez a literatura*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1995.

FINLEY, M.I. *História Antiga: testemunhos e modelos*. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. *A ordem do discurso*. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Cia. de Letras, 1987.

GONZAGA, Sergius. O romance de 30: O Continente e São Bernardo. In: MARTINS, Altair et al. *Leituras obrigatórias*. Porto Alegre: Novo Século, 1999.

KRAMER, Lloyd S. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick Lacapra. In: HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. 1ª reimpressão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEENHARDT, Jacques. Narrativa e história em O tempo e o vento. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. *Érico Veríssimo: o romance da história*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LÖWY, Michael. *Ideologia e Ciência Social – elementos para uma análise marxista*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARQUEZ, Gabriel García. *A incrível e triste história de Cândida Erêndira e sua avó desalmada*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. 1ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v. 2, nº 2, p.46-71, 1988.

SARAMAGO, José. *História do cerco de Lisboa*. 10ª reimpressão. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

VERÍSSIMO, Érico. *O tempo e o vento - O Continente* 44ª ed. São Paulo: Globo, 2001.

VERÍSSIMO, Érico. *O tempo e o vento - O Retrato*. 24ª ed., v I e II, São Paulo: Globo, 1997a.

VERÍSSIMO, Érico. *O tempo e o vento - O Arquipélago*. 19ª ed., v I, II e III, São Paulo: Globo, 1997b.

VEYNE, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* Lisboa: Edições 70, 1987.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da Literatura*. 5ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América, (s.d.).

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Ed. da USP, 1994. (Ensaio de Cultura, vol. 6)

ZILBERMAN, Regina. O Tempo e o Vento: História, Mito, Literatura. In: LEENHARDT, Jacques e PESAVENTO, Sandra. (Orgs.) *Discurso Histórico e Narrativa Literária*. Campinas: Ed. da Unicamp. 1998.