

LIÇÕES DE GAUCHISMO PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas
Rosa Maria Hessel Silveira

Resumo

A partir do entendimento de que o livro didático foi e continua sendo um elemento fundamental nas salas de aula do Brasil, o presente artigo tem por objetivo analisar um tipo específico de representação presente em livros didáticos adotados no Rio Grande do Sul, qual seja, a representação de uma identidade gaúcha. O estudo faz considerações a respeito da importância de se analisarem os livros didáticos para, a seguir, examinar como a figura do gaúcho passou a ser relevante nesse material depois de 1950. A análise empreendida toma por base os livros *História do Rio Grande do Sul*, de Fidélis Dalcin Barbosa, de 1983, e *Comunicação em língua nacional*, de J. Milton Benemann e Luís A. Cadore, de 1974, e conclui que a abordagem de ambos diverge em alguns aspectos, estando a do livro de História mais presa ao estereótipo tradicional, enquanto a do livro de Português acolhe novas representações.

Palavras-Chave: Pedagogia Cultural, Pedagogia do Gauchismo, Livro Didático.

GAUCHISM LESSONS PRESENT IN TEXTBOOKS

Abstract

From the understanding that the textbook was and still is a basic element in classrooms in Brazil, the present article aiming to analyze a specific type of representation present in textbooks adopted in the Rio Grande do Sul State, which is, the representation of a gaucho identity. The study made some considerations concerning to the importance of analyze the textbooks for further to exam as the gaucho figure became relevant in this material after the 1950. The analysis performed is based on the books *The Rio Grande do Sul History*, of Fidélis Dalcin Barbosa, of 1983 and the *Communication in national language*, of J. Milton Benemann and Luís A. Cadore of 1974 and conclude that approach from both books diverge in some aspects the book *The Rio Grande do Sul History* is more attached to the traditional stereotype while the book *Communication in national language* welcome new representations.

Keywords: Cultural Pedagogy, Gauchism Pedagogy, Textbooks.

Apesar dos inúmeros avanços tecnológicos dos últimos anos, muitos dos quais, cada vez mais, adentram os portões escolares, o livro didático foi e continua sendo um elemento fundamental nas salas de aula do país. Considerado como um produto cultural de “múltiplas facetas” (Bittencourt, 2004), o livro didático possibilita uma ampla circulação de determinadas representações sociais e culturais, produzindo-as, reproduzindo e criando-as.

A partir dessas considerações iniciais, que adiante ampliaremos, gostaríamos de ressaltar que este trabalho¹ tem por objetivo analisar um tipo específico de representação presente em livros didáticos, principalmente aqueles adotados no Rio Grande do Sul, sobretudo de 1950 em diante, qual seja, a representação de uma identidade gaúcha. Em um primeiro momento, serão feitas considerações a respeito da importância de se analisarem os livros didáticos para, a seguir, observarmos como a figura do gaúcho passou a ser relevante nesse material depois da década de 50. Para finalizar, passaremos à análise dos livros *História do Rio Grande do Sul*, de Fidélis Dalcin Barbosa, de 1983, e *Comunicação em língua nacional*, de J. Milton Benemann e Luís A. Cadore, de 1974.

Os livros didáticos e a produção de identidades

Conforme já foi sinalizado anteriormente, o livro didático ocupa posição privilegiada nos processos pedagógicos, sendo um importante material de referência para alunos, professores, pais e pessoas envolvidas com o ensino de maneira geral. É interessante observar que esse é um fenômeno que não se restringe ao Brasil; Gatti Jr. nos informa que “nos Estados Unidos calcula-se que cerca de 75% do tempo em sala de aula é gasto no trabalho com livros didáticos e que 90% do tempo de estudo em casa é ancorado neste mesmo instrumento educacional” (2004, p.25-26). Apesar de não haver pesquisas de teor semelhante no Brasil – em relação ao tempo dispendido com o uso deste material – nossa experiência

¹ Este estudo integra o projeto de pesquisa de Pós-Doutorado Júnior de Letícia Fonseca Richthofen de Freitas, realizado junto ao grupo de pesquisa do NECCSO (Núcleo de Estudos Sobre Currículo Cultura e Sociedade) da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), com apoio do CNPq, processo 155539/2006-0, sob a supervisão da Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira.

cotidiana corrobora sua relevância, atestada facilmente por memórias e lembranças escolares de professores e alunos relatadas em várias investigações.

Nesse sentido, Bittencourt afirma que “o livro didático tem sido, desde o século XIX, o principal instrumento de trabalho de professores e alunos, sendo utilizado nas mais variadas salas de aula e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (2006, p. 72).

Por outro lado, há que se considerar também que o livro didático é frequentemente alvo de críticas, sobretudo por parte de pesquisadores e de professores universitários, que lhe atribuem a responsabilidade por um excessivo atrelamento do fazer docente, por uma homogeneização indesejável de abordagens e textos, assim como por um esvaziamento de uma possível riqueza pedagógica na sala de aula. Tais críticas, entretanto, não impedem que os manuais continuem no centro do fazer pedagógico (haja vista os pesados investimentos governamentais em programas como o Programa Nacional do Livro Didático) e tal importância é facilmente atestada pelo volume de pesquisas que sobre eles se debruçam.

Nesse sentido, Bittencourt sublinha o fato de que, na década de 1960, houve uma tendência de os estudos denunciarem o caráter ideológico dos textos presentes nos manuais, a partir de análises que privilegiavam seu conteúdo. Apesar de tal abordagem ainda ocupar um lugar de destaque nas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países, há que se considerar novas tendências de investigação, sobretudo reflexões de caráter epistemológico, essenciais para a compreensão da constituição dos saberes e das disciplinas escolares. Por outro lado, algumas das críticas emergentes nos primeiros estudos foram contempladas pela reformulação de tais livros, assim como por uma avaliação mais rígida de seus textos verbais e imagéticos pelos programas governamentais. Ainda de acordo com Bittencourt, a partir dos anos de 1980, “muitos dos problemas relacionados ao conteúdo ou ao processo de produção e uso do livro didático por professores e alunos passaram a ser analisados em uma perspectiva histórica, constituindo-se tais análises em uma das vertentes mais importantes desse campo de investigação” (2004, p.472).

As análises dos livros didáticos sob uma perspectiva histórica podem apresentar diferentes facetas. Podemos concebê-los, por exemplo, como “um depositário dos conteúdos escolares” (BITTENCOURT,

2006), entendendo esses últimos como conhecimentos escolhidos (e escolarizados), em uma determinada sociedade e época, para socializar as novas gerações. Dessa forma, é possível entendermos os conceitos e as representações legitimadas de um determinado período histórico e contexto, inclusive em relação a padrões identitários. Afinal, nos livros didáticos, em seus textos verbais e imagéticos, fazem-se presentes as mais variadas representações de identidades – nacionais, regionais, de classe, de gênero, de raça, de etnia, etc.

Em relação à identidade gaúcha, tema deste trabalho, na seção seguinte, serão abordados aspectos relativos à sua constituição, assim como algumas aproximações ao tema do gauchismo no espaço pedagógico.

A inserção dos temas ligados ao gauchismo nos espaços pedagógicos

Antes de passarmos à análise da inserção da figura do gaúcho nos livros didáticos, faremos aqui uma breve referência ao período histórico que se segue à criação do primeiro Centro de Tradições Gaúchas (CTG), no Estado do Rio Grande do Sul, em 1948. A criação do primeiro CTG teve como uma de suas consequências a valorização da história do Rio Grande do Sul em uma de suas versões, qual seja a que narra de forma grandiosa algumas das lutas ocorridas no território sul-rio-grandense e descreve a região, seus aspectos físicos, geográficos e humanos como se fossem transcendentais e não contingentes. Ela, a terra gaúcha, o “pampa”, aparece narrada desde sempre como um prenúncio, uma promessa que “naturalmente” viria a ser cumprida. Nesse sentido, vale lembrar que a história regional “não leva em conta o fato de que uma época ou um espaço não preexistem aos enunciados que os exprimem, nem às visibilidades que os preenchem” (ALBUQUERQUE JR., 1999, p.29). Ou seja: dentro desse enfoque, os discursos que integram as histórias regionais selecionam, interpretam, (re)criam os fatos, os heróis e as identidades convenientes. Central ao discurso historiográfico regionalista sul-rio-grandense é o estabelecimento da figura mítica do gaúcho, este também narrado como uma promessa gloriosa, herói que teria atravessado altivamente guerras e adversidades, tipo humano rude – mas “gentil” - que assim se constituiu somente por uma necessidade imposta pelo meio, conforme argumenta um dos representantes do tradicionalismo gaúcho:

Embora rude, o gaúcho era extremamente gentil para com as mulheres e destemido na defesa da honra dos indefesos. As constantes carnações, o churrasco meio cru, sua familiarização à lida campeira constante, o contato com o sangue, tornava-o sempre preparado para a guerra. (...) Na descendência telúrica encontramos as razões para um ser tão rude, forte e corajoso, ligado profundamente à terra, que chamou, carinhosamente, de Torrão (LAMBERTY, 2000, p. 16).

Da citação acima, podemos perceber algumas das características básicas do chamado “mito do gaúcho”: a oscilação entre a rudeza e a gentileza, a coragem e a bravura, a prontidão para a peleia, o amor à terra, ao “pago”, tão presentes hoje em dia no discurso tradicionalista, sendo todas estas características supostamente adquiridas pela influência do meio e transmitidas aos gaúchos.

Segundo Oliven, “há vários momentos nesse culto à figura do gaúcho” (1993, p.25), e ele deve ser entendido como fazendo parte de várias condições históricas que tornaram possível tanto esta construção imagético-discursiva do gaúcho, quanto o seu aspecto encomiástico.

De acordo com Maciel, no início do século XX, o termo *gaúcho* ainda não era utilizado generalizadamente como sinônimo de sul-riograndense, sendo que “é no decorrer do século XX que, aos poucos, o uso se estabelece para toda a população do Rio Grande do Sul” (2000, p. 86). No final do século XIX e início do século XX, surgem vários discursos a respeito do gaúcho que concorrem para a formação discursiva tradicionalista. Gutfreind assinala o período entre 1920 e 1970 como sendo aquele que “privilegia a construção do mito do gaúcho brasileiro” (1998, p. 148). Pois bem: para tal emergência, contribuíram alguns eventos, como um que ocorreu em 1947. Naquele ano, alguns jovens do Colégio Estadual Júlio de Castilhos², em Porto Alegre, criaram o Departamento de Tradições Gaúchas do Grêmio Estudantil, organizando a primeira Ronda Gaúcha³, de 7 a 20 de setembro daquele ano. Também naquele ano, foi instituída a Chama Crioula: “tomando uma centelha do Fogo Simbólico da pira da Pátria antes de sua extinção às 24 horas do dia 7 de setembro, transportaram-na até o saguão do Colégio Júlio de

² O Colégio Estadual Júlio de Castilhos foi considerado, por várias décadas, um colégio público padrão da rede estadual de ensino.

³ A Ronda Gaúcha corresponde atualmente à Semana Farroupilha.

Castilhos onde acenderam a “Chama Crioula” num candieiro de galpão” (OLIVEN, 1990, p. 11).

Na sequência dessas iniciativas, foi fundado, em 24 de abril de 1948, o 35 CTG – Centro de Tradições Gaúchas, numa referência ao ano de deflagração da Revolução Farroupilha, em 1835. No início, seus fundadores pretendiam que o centro fosse uma agremiação de, no máximo, trinta e cinco participantes, mas depois foi decidido que ela estaria aberta para todos os que dela quisessem participar. O grupo passou então a se reunir aos sábados, para tomar chimarrão e imitar os hábitos do interior, como as charlas dos peões nos galpões das estâncias.

À criação do primeiro Centro de Tradições Gaúchas, seguiu-se a “criação” de várias tradições, a fim de incrementar os hábitos e os costumes da região da Campanha e das estâncias, as quais os fundadores do movimento julgavam ser as “autênticas” tradições gaúchas. A esse respeito, escreve Oliven que

Embora não quisessem constituir uma entidade que refletisse sobre a tradição, mas um grupo que procurasse revivê-la, era necessário recriar o que imaginavam ser os costumes do campo. Assim, a estrutura interna do 35 CTG não utilizou a nomenclatura que normalmente existe em associações, mas adotou os nomes usados na administração de um estabelecimento pastoril, já que os jovens queriam evocar o ambiente de uma estância. No lugar de presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro, diretor, etc. empregaram-se os títulos de patrão, capataz, sota-capataz, agregados, posteiros, etc.. No lugar de Conselhos Deliberativos ou Consultivos, foi colocado o Conselho de Vaqueanos e, em vez de departamentos, foram criadas invernadas. De forma semelhante, todas as atividades culturais, cívicas ou campeiras, receberam nomes que tivessem origem nos usos e costumes das estâncias gaúchas, tais como rondas, rodeios, tropeadas, etc. (1993, p.15-16).

Depois da criação do 35 CTG⁴, houve, paulatinamente, uma proliferação de Centros de Tradições Gaúchas por todo o Estado do Rio Grande do Sul, em outros estados e no exterior. Esse movimento de criação de vários CTGs marca o processo de consolidação de uma

⁴ Sobre a estrutura de um CTG, consultar o site <http://www.cam.org/~guri/estctg.htm>

tradição inventada, a qual se apresenta, até os dias atuais, como sendo “a” tradição gaúcha.

Para os historiadores Hobswawn e Ranger, “não há lugar nem tempo investigados pelos historiadores onde não haja ocorrido a “invenção” de tradições” (1997, p.12). Segundo os autores, houve uma produção em massa de tradições na Europa no período entre 1879 e 1914. Conforme o autor:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (1997, p. 9).

As práticas e o discurso tradicionalistas buscam justamente estabelecer uma continuidade histórica, tentando fixar certos rituais e fazer com que os/as gaúchos/as se constituam como tal, valendo-se, para isso, das tradições, muitas delas “inventadas”, e do discurso que privilegia o passado e a memória que seria comum a todos/as. Albuquerque Jr. observa que o discurso tradicionalista

toma a história como o lugar da produção da memória, como discurso da reminiscência e do reconhecimento. Ele faz dela um meio de os sujeitos do presente se reconhecerem nos fatos do passado, de reconhecerem uma região já presente no passado, precisando apenas ser anunciada. Ele faz da história o processo de afirmação de uma identidade, da continuidade e da tradição, e toma o lugar de sujeitos reveladores desta verdade eterna, mas encoberta (1999, p. 79).

Este discurso tradicionalista utiliza-se de sistemas simbólicos, de tradições que, mesmo inventadas, têm sua gênese obscurecida pela bruma do tempo e passam a fazer parte da memória da nação e de cada um de nós, “sujeitos do presente”, que pertencemos, também simbolicamente, à região. Estas tradições são, conforme já vimos anteriormente, colocadas no palco, em cena, através de vários rituais que pretendem reafirmar e rememorar periodicamente um patrimônio tomado como “original” e “legítimo”.

A preocupação do Movimento Tradicionalista Gaúcho – MTG⁵, fundado em 1966, com a formação de novos gauchinhos e prendinhas se faz clara já no primeiro Congresso Tradicionalista, realizado em Santa Maria no ano de 1954, ocasião em que Barbosa Lessa (2000) defendeu a tese “O Sentido e o Valor do Tradicionalismo”, na qual aparecem as duas grandes questões do Tradicionalismo. Assim, ao lado da assistência a ser dada ao homem do campo, a grande questão deveria ser a atenção a ser dada às novas gerações a partir do ambiente escolar, pois, segundo o seu autor,

Deve, o Tradicionalismo, operar com intensidade no setor infantil ou educacional, para que o movimento tradicionalista não desapareça com a nossa geração. (...) Por isso não temo afirmar que o dia mais glorioso para o movimento tradicionalista será aquele em que a classe de Professores Primários do Rio Grande do Sul – consciente do sentido profundo desse gesto, e não por simples atitude de simpatia – oferecer seu decisivo apoio a esta campanha cultural.

Aliás, não se concebe que as Escolas Primárias continuem por mais tempo apartadas do movimento tradicionalista. Pois a maneira mais segura de garantir à criança o seu ajustamento à sociedade é precisamente fazer com que ela receba, de modo intensivo, aquela massa de hábitos, valores, associações e reações emocionais – o patrimônio tradicional, em suma – imprescindíveis para que o indivíduo se integre eficientemente na cultura comum.

Um dos momentos cruciais em que o patrimônio tradicional do gauchismo é colocado em cena nas escolas é na ocasião das comemorações da Revolução Farroupilha, no mês de setembro. Aliás, consideramos esta a principal comemoração escolar ligada ao gauchismo,

⁵ O MTG tem como filiados os Centros de Tradições Gaúchas, os Piquetes Nativistas ou de Laçadores, os Grupos Folclóricos ou de Arte nativa e a Estância da Poesia Crioula. Ele também realiza anualmente o Congresso Tradicionalista, o Concurso Estadual de Prendas, a Convenção Tradicionalista, o Festival Gaúcho de Arte e Tradição, e coordena e dá assessoramento a eventos tais como rodeios, festas campeiras, festivais nativistas, concursos de prendas e artísticos.

a qual coloca no palco, em cena, a maioria dos sistemas simbólicos da identidade gaúcha ligada ao gauchismo, conforme observa Silveira:

“Vinte de Setembro” é uma referência auto-explicativa para professores e professoras do Rio Grande do Sul, uma vez que, via de regra, a data capitaliza (de forma quase solitária) o esforço escolar de marcação da identidade gaúcha, na chamada Semana Farroupilha. Observa-se aí, de forma geral, o aproveitamento dos ícones e elementos de invenção do gauchismo: lêem-se textos que narrem a “história do gaúcho” ou, de alguma forma, alusivos à data, fazem-se atividades “de ensino” ligadas às palavras que nomeiam os objetos “típicos”, adornam-se salas com as cores farroupilhas, instituem-se dias de “vivência” da cultura gaúcha, com a permissão (e o incentivo) para a entrada na escola do chimarrão, de alguma comida campeira, incentiva-se a vinda de alunos devidamente pilchados, ouvem-se músicas nativistas, etc. (2000a, p. 283).

A partir das considerações feitas até aqui, pode-se afirmar que, depois de 1950, o aparecimento de temas ligados ao gauchismo e à figura do gaúcho se dá de maneira mais efetiva nos livros didáticos, seguindo uma tendência que já se esboçava décadas antes. Nesse sentido, Silveira, em seu estudo sobre a “Seleta em Prosa e Verso”⁶, de Alfredo Clemente Pinto, sublinha as mudanças ocorridas desde as primeiras edições do livro até a sua 44ª edição, de 1936, na qual já se constata uma maior inclusão de temáticas e de autores regionais, “sendo esta uma tendência que só pudemos verificar nas edições mais avançadas a que tivemos acesso” (2000b, p. 7). De acordo com a autora, ao serem confrontadas a 33ª e a 44ª edições

a descrição de ‘O Caranguejo’ é substituída por uma de ‘O Quero-quero’, uma ave considerada simbólica da terra gaúcha; a descrição do ‘Ceará’ (Estado do Nordeste brasileiro) dá lugar a uma do Estado do Rio Grande do Sul. Um texto sobre ‘Vianna de Castello’ de Ramalho Ortigão, é excluído, enquanto se inclui outro sobre ‘O cavalo e o gaúcho’ (2000b, p.7).

⁶ Livro de leitura amplamente adotado nas Escolas do Rio Grande do Sul, publicado pela primeira vez em 1884 – no RS – e reeditado até 1963. As reedições foram impulsionadas “por uma adoção generalizada como livro de leitura nas escolas públicas e até particulares de todo o Estado” (Silveira, 2000b, p. 1).

A autora arrola, ainda, vários outros exemplos que mostram o início de uma mudança que marca a inclusão de temas relativos às questões regionais nos livros didáticos do Rio Grande do Sul. Em uma pesquisa realizada por Fernandes – a qual trata das reminiscências de usuários de livros didáticos, pessoas procedentes de diferentes localidades brasileiras, que interagiram com esses materiais no espaço escolar entre os anos de 1940 e 1970 – ficam claras, através das lembranças de um gaúcho entrevistado pela autora e que frequentou a escola primária na década de 1960, que os livros didáticos “ensinaram muito... A maior parte é história do Rio Grande do Sul” (2004, p. 539). Vários trechos dos depoimentos desse entrevistado ressaltam o destaque dado ao Rio Grande do Sul nos livros dos quais ele se lembra. Dentre esses trechos, transcrevemos um excerto que julgo bastante significativo: “A gente estudava no primário inteiro só o Rio Grande do Sul. Geografia era só o Rio Grande do Sul. Ah esse livro...era até a 4ª, porque tinha Geografia do Rio Grande do Sul, História do Rio Grande do Sul, que era a revolução Farroupilha, só essas coisas” (2004, p. 543-544).

Feitas essas considerações prévias sobre livros didáticos e sobre a construção da identidade gaúcha “autêntica”, passaremos à análise específica dos livros escolhidos, os quais trazem diferentes abordagens da figura do gaúcho.

A figura do gaúcho nos livros didáticos

Nesta seção, serão analisados dois excertos de livros didáticos: o primeiro, de História, intitula-se *História do Rio Grande do Sul*, de Fidélis Dalcin Barbosa, de 1983; o segundo, de Língua Portuguesa, tem como título *Comunicação em língua nacional*, de J. Milton Benemann e Luís A. Cadore, de 1974. A escolha desses livros deu-se, em primeiro lugar, por pertencerem a diferentes disciplinas - Língua Portuguesa e História -, possibilitando comparar as abordagens feitas por essas matérias escolares da figura do gaúcho. O segundo motivo relaciona-se à época de sua publicação - décadas de 70 e de 80 – caracterizada pelo “boom” editorial de livros didáticos ocorrido no mercado brasileiro, dentro de um contexto em que a reforma de ensino da década de 1970⁷

⁷ A reforma tem como suporte a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71, que reformulou o ensino

havia provocado o aumento do número de professores, de alunos e de escolas, “favorecendo o incremento da produção industrial de livros, os quais passavam a contar com um segmento de demanda bastante seguro” (Bordini, 1998, p. 38). Nesse sentido, Gatti Júnior (2005) afirma que, na década de 1990, o suporte comercial das grandes editoras brasileiras era o livro didático – situação que perdura até os dias de hoje. Já nos anos de 1980, a rede escolar foi fartamente abastecida, pelo governo, de livros não apenas didáticos e paradidáticos, mas também de literatura infantil juvenil, havendo um enorme contraste com a produção quase artesanal presente na realidade da indústria editorial brasileira da década de 1960.

Os dois livros a serem analisados foram adotados no Rio Grande Sul para as séries finais do Ensino Fundamental – na época, denominado 1º Grau. O exemplar do livro *Comunicação em língua nacional*, que analisamos, era indicado especificamente para a sétima série.

Do primeiro livro – *História do Rio Grande do Sul* –, obra dividida em 49 capítulos, sob uma nítida inspiração da historiografia tradicional (com ênfase a guerras, revoluções, heróis e estabelecimento de limites territoriais etc.), será analisada a seção que trata especificamente da figura do gaúcho, intitulada “O Gaúcho” (p.75-76). Nesta seção, composta por duas páginas, o autor ressalta que, no século XIX, o Rio Grande do Sul já possuía seu território traçado, depois das constantes lutas em torno dessa questão, conforme fica explícito no trecho a seguir: “O Rio Grande foi desde o começo um destacamento de soldados em pé de guerra. Aos destemidos soldados-estancieiros o Brasil deve a conservação deste formoso pedaço de terra – o Rio Grande do Sul” (p. 76). A utilização do adjetivo *destemido* e a alusão ao feito da expansão do território brasileiro (fato, aliás, também aproveitado para a mitificação da figura do bandeirante) fazem menção à coragem do gaúcho. Logo a seguir, o autor comenta como o termo *gaúcho* foi sendo usado ao longo do tempo – “o nome do gaúcho, primitivamente, era dado ao índio errante e maltrapilho” – para então destacar suas qualidades: “manejava o laço e as boleadeiras com destreza admirável” (p. 76). Mais uma vez, a maneira com que é narrada a forma de o gaúcho manejar as boleadeiras – “com destreza admirável” – atribui uma dimensão positiva a esse tipo humano.

em importantes aspectos, tais como: torna-se obrigatória a escolaridade para crianças entre sete e quatorze anos; o Ensino Fundamental passa a ser realizado em oito anos (1ª a 8ª série); é extinto o exame de admissão; e o Ensino Secundário passa a ser de três ou quatro anos, de cunho totalmente voltado para o ensino profissionalizante.

Além disso, a figura do gaúcho também é construída como atrelada ao cavalo, conforme é enfatizado neste excerto: “Só andava a cavalo. Viajar a pé, mesmo distância mínima, era uma desonra” (p. 76). Ainda no que se refere à descrição do gaúcho, o livro reitera as suas qualidades, retomando a bravura e a coragem, sobretudo nas guerras enfrentadas: “nas guerras e revoluções, era soldado valente e destemido, em peleias e entreveros”. É importante sublinhar como a descrição do gaúcho é feita através da utilização de adjetivos – destemido, valente, admirável (destreza) – que ressaltam sua bravura e coragem, criando a imagem de um tipo livre, sempre a cavalo, destemido e forte. Tal imagem circula até hoje, não somente em livros didáticos, mas também em jornais, revistas, propagandas, etc. (Freitas, 2002).

Cabe ressaltar, entretanto, algumas ressalvas que são feitas no que concerne à “evolução” do gaúcho: “Mas o gaúcho foi aos poucos evoluindo. Deixou de ser gaudério. Discute política. O laço, as boleadeiras, o pingo, o mate-amargo, ficaram como símbolo para o livre filho do Rio Grande do Sul, o gaúcho” (p. 76). Segundo esse excerto, o gaúcho teria sofrido uma espécie de “processo civilizatório”, deixando de usar “adaga pendente à esquerda”, “faca atravessada” etc. De certa forma, subentende-se, também, que, em função da urbanização e das mudanças de atividades no campo, algumas práticas teriam passado a ser “simbólicas” e não mais “autênticas”, digamos.

Tal processo educativo a que teria sido submetido o gaúcho pode ser, em grandes linhas, aproximado ao processo civilizatório abordado por Elias (1994), no que diz respeito à população europeia, nos séculos que se seguiram à Idade Média, processo esse que foi operando transformações nos comportamentos que resultaram no que consideramos hoje uma atuação social “educada”. É interessante apontar como, na profusão de exemplos de prescrições de comportamento trazidos por Elias, frequentemente as atitudes tidas como grosseiras ou incivilizadas são atribuídas aos camponeses: “Não seja o primeiro a servir-se da travessa que é trazida à mesa. Deixe para camponeses enfiar os dedos no caldo” (p. 78). Também há referências à diferença de polidez entre as diversas classes, visível em imagens europeias da época: “(...) os gestos comedidos e, às vezes, mesmo afetados dos nobres são comparados com os movimentos desajeitados dos criados e camponeses” (p. 217).

Registre-se, ainda, que, em outro capítulo do livro, o autor faz uma espécie de síntese da figura do gaúcho, ao filiá-lo à tradição dos antepassados açorianos (o grifo é nosso): “Espalhando-se pela campanha

como criador de gado, cruzando-se com paulistas, lusos, espanhóis e índios, o açoriano perderá um pouco de sua nobreza, mas contribuirá para a formação do caráter do gaúcho, a um tempo altivo e belicoso, generoso e hospitaleiro.” (p.39)

É inevitável ler, nas entrelinhas da descrição do autor, um certo teor de essencialismo do conceito de “raça”, já que a “nobreza” é atribuída anteriormente aos açorianos (“elementos mais excelentes da península, pertencentes à nobreza portuguesa” – sic, p.38).

Já o segundo texto que analisamos consiste em um trecho de um livro de Nilo Ruschel,⁸ inserido em um manual de Português, organizado conforme o modelo da época: textos variados, compondo uma espécie de antologia, sempre seguidos de exercícios de interpretação, de gramática e de produção textual. É preciso salientar que este livro didático não foi editado no Rio Grande do Sul, mas, sim, por uma grande editora nacional; assim, pode-se afirmar que tal texto veio a compor, com outros, uma coletânea de excertos considerados dignos de serem lidos por alunos de sétima série de todo o país.

Pois bem: tal texto, intitulado “Campo, lavoura e peão”, extraído do livro de Nilo Ruschel, trata das modificações provocadas pela inserção de máquinas e equipamentos nas fazendas, conforme o seguinte excerto: “Um ritmo de agitação começa a invadir os campos. O gaúcho troca o cavalo pelo trator e pelo jipe” (p. 181). Apesar de ainda apegado a símbolos como o chimarrão, no caso desse texto, a figura do gaúcho faz referência a um sujeito tomado de preocupações: “O chimarrão que os homens tomam é mais apressado, e carregado de apreensões: se a geada não vem, se aparece a lagarta ou a ferrugem, se chove forte na floração ou na colheita...” (p. 182).

Além das modificações no cotidiano, também são descritas as mudanças na paisagem dos pampas: “Abrem-se estradas interiores, retalhando estâncias, para que os caminhões cheguem até as lavouras. Há roncões de máquinas arranhando a quietude milenar dos descampados, domínio de seriemas, de avestruzes e gaviões. Listras de arados se enrodilham das abas aos cumes das coxilhas, onde vai levantando o

⁸ Nilo Ruschel foi conhecido radialista, jornalista e escritor gaúcho e, entre suas obras, salienta-se o livro “O Gaúcho a pé”, com 1ª edição em 1961 (Informações retiradas de DUVAL, Adriana Ruschel. *Nilo Ruschel: pioneiro do rádio gaúcho*. Disponível em: < <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/4622/1/NP6DUVAL.pdf> > Acesso em: 23 ago. 2006.

verde flexuoso dos trigais” (p. 181-182). Se, na história tradicional da emergência do tipo “gaúcho”, as referências a conflitos que nele teriam forjado um caráter corajoso são frequentes, pode parecer irônico que o trecho inserido na coletânea assim se inicie: “Vejo um conflito, sim, se desenhando aos poucos. Já desponta nitidamente, para quem se detenha a observar os primeiros indícios. É a marcha avassalante do trigo, com suas botas de sete léguas, palmilhando as coxilhas de toda a região, como de quase todo o Estado” (p.181). Dito de outra maneira: o conflito, agora, estaria posicionado no patamar econômico.

Enfim, é interessante contrastar a maneira como o gaúcho é retratado nos livros analisados: se, no de História, ele aparece relacionado à figura mais tradicional e idealizada, como bravo, corajoso, destemido, já no livro de Língua Portuguesa, inclusive por se tratar de um texto de contornos mais literários, há uma problematização da figura em função de acontecimentos que então ocorriam no campo, e a figura do gaúcho-peão é mostrada de uma forma menos tradicional, como um campesino que precisa se adaptar e aprender muitas novidades tecnológicas (“Muita coisa foi aprendendo o peão...” p.183), muito além do ato de “discutir política”, como no primeiro texto.

Entretanto, devem-se sublinhar outras dimensões que poderiam explicar tal deslocamento; a formação e atuação profissional dos autores é distinta. Assim, enquanto Nilo Ruschel parece ter testemunhado de perto, como jornalista, as transformações econômicas, sociais e culturais do Estado durante o século XX (tão bem apontadas por Ciro Martins), as experiências profissionais e intelectuais de Fidélis Dalcin Barbosa, religioso, autor de numerosas novelas juvenis e contos, além de livros sobre história gaúcha, parece ter sido de outra natureza.

Para finalizar, cabe ressaltar o fato de que essas representações ensinam (e, de certa forma, ensinaram ou contribuíram para o ensino) sobre diferentes e legitimadas maneiras de como é ser gaúcho, muitas vezes constituindo e subjetivando alunos e alunas, os quais podem ter tido acesso simultâneo às duas obras. É importante ressaltar, entretanto, que não se trata de uma simples inculcação: afinal, além da mediação do professor, ao trabalhar com tais textos e abordar essas representações, outras experiências dos alunos – na família, em grupos de pares, em CTGs, eventualmente, etc. – podem contribuir para negociações e ressignificações frequentes, quando lidamos com questões identitárias.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999. 338p.

BARBOSA LESSA, Luís Carlos. *O sentido e o valor do tradicionalismo*. Disponível em:< <http://www.mtg.org.br>> Acesso em: 24 ago. 2006.

BARBOSA, Fidélis Dalcin. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: EST, 1983. 242p.

BENEMANN, J. Milton; CADORE, Luís A. *Comunicação em língua nacional*. São Paulo: Ática, 1974.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. In: ____ (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 69-90

____. Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: vol. 30, n. 03, set/dez 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2006.

BORDINI, Maria da Glória. A Literatura Infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 Anos de Literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 33-45

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. V. I*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: vol. 30, n. 03, set/dez 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a07v30n3.pdf> > Acesso em: 25 ago. 2006.

FREITAS. Letícia Fonseca Richthofen. *Aprendendo a ser gaúcho/a*. 2002. 174f. Dissertação - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GATTI JR., Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GATTI JR., Décio. Estado e editoras privadas no Brasil: o papel e o perfil dos editores de livros didáticos (1970-1990). *Caderno Cedes*. Campinas, vol. 25, n. 67, set/dez 2005. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 ago. 2006.

GUTFREIND, Ieda. A historiografia sul-rio-grandense e o mito do gaúcho brasileiro. In: FISCHER, Luís Augusto; GONZAGA, Sergius (orgs.). *Nós, os gaúchos*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998. p. 148-152

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence (orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 230p.

LAMBERTY, Salvador Ferrando. *ABC do tradicionalismo gaúcho*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000. 150p.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. Apontamentos sobre a figura do gaúcho brasileiro. In: BERND, Zilá (org.). *Olhares cruzados*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. p. 76-95

OLIVEN, Ruben George. A dupla desterritorialização da cultura gaúcha. In: FONSECA, Cláudia (org.). *Fronteiras da cultura. Horizontes e territórios da antropologia na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1993. p. 24-40

_____. “O maior movimento de cultura popular do mundo ocidental”: o tradicionalismo gaúcho. *Cadernos de Antropologia*, n. 1. Porto Alegre: UFRGS/IFCH, 1990.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. “Ser gaúcho/a”, escola e Vinte de Setembro. In: AZEVEDO, José Clovis; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a. p. 277-287

_____. Uma leitura de muitas décadas: o caso da *Seleta em Prosa e Verso* de Alfredo Clemente Pinto. In: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2000b. *Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas - graduada em Letras pela PUCRS, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas e pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Sobre Currículo Cultura e Sociedade (www.ufrgs.br/neccso) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

E-mail: leti.freitas@terra.com.br

Rosa Maria Hessel Silveira - mestre em Letras e Doutora em Educação pela UFRGS, atuando como professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da ULBRA e da UFRGS. É pesquisadora do CNPq, com atuação no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO-UFRGS) e Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPEC-ULBRA).

E-mail: rosamhs@terra.com.br
