

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA, COTIDIANO E LITERATURA

Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis

Raul Costa de Carvalho

Porto Alegre, RS

2016

Raul Costa de Carvalho

ENSINO DE HISTÓRIA, COTIDIANO E LITERATURA

Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

Porto Alegre, RS

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Carvalho, Raul Costa de

Ensino de História, Cotidiano e Literatura:
Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de
Assis / Raul Costa de Carvalho. -- 2016.
132 f.

Orientador: Benito Bisso Schmidt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto
Alegre, BR-RS, 2016.

1. Ensino de História. 2. Cotidiano. 3.
Literatura. 4. Machado de Assis. 5. Escravidão. I.
Schmidt, Benito Bisso, orient. II. Título.

Raul Costa de Carvalho

ENSINO DE HISTÓRIA, COTIDIANO E LITERATURA

Escavidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Katani Monteiro

Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. José Rivair Macedo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dr.^a Mara Cristina de Matos Rodrigues

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

O objetivo deste trabalho é introduzir para os professores e professoras de História algumas das principais discussões em diferentes áreas do conhecimento sobre a vida cotidiana, apresentando esta como uma perspectiva possível e importante para ser utilizada na abordagem de diferentes conteúdos em sala de aula. Para isso, a partir da retomada de algumas reflexões sobre a relação entre História e Literatura, propomos quatro contos de Machado de Assis como recursos para o ensino de dois temas: a escravidão e o paternalismo no período conhecido como Segundo Reinado (1840-1889). Os contos selecionados foram: *Virginius: história de um advogado* (1864); *Mariana* (1871); *Uns braços* (1896) e *Pai contra Mãe* (1906). O resultado desta proposta pedagógica foi a produção de um material didático, denominado *Caderno do Professor*, voltado para professores de História do 8º ano do Ensino Fundamental. Neste material, apresentam-se interpretações possíveis dos contos, de acordo com o objetivo de aprendizagem proposto, bem como algumas sugestões de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. As atividades sobre o conto *Pai contra Mãe* foram aplicadas, e seus resultados analisados ao final desta pesquisa, permitindo algumas reflexões sobre a trajetória percorrida por educadores entre a elaboração dos objetos de aprendizagem até o conhecimento construído com os alunos.

Palavras-chave: Ensino de História – Cotidiano – Literatura – Escravidão – Paternalismo – Machado de Assis.

Abstract

The objective of this work is to introduce to history teachers some of the main discussions in different areas of knowledge about everyday life, presenting this as a possible and important perspective to be used in different content approaches in the classroom. For this, we present some reflections about the relationship between History and Literature and propose four Machado de Assis' stories as resources for the teaching of two themes: slavery and paternalism in the period of the Brazilian history known as *Segundo Reinado* (1840-1889). The stories selected were: *Virginius: história de um advogado* (1864); *Mariana* (1871); *Uns braços* (1896) and *Pai contra Mãe* (1906). The result of this pedagogical proposal was the production of a didactic material, called *Caderno do Professor*, to be used by History teachers from 8th grade of elementary school. In this material, we present possible interpretations of the stories, according to the objective of the proposed learning, also some suggestions for activities to be developed in the classroom. The activities of the *Pai contra Mãe* story were applied, and the results analyzed at the end of this research, allowing some reflections about the trajectory coursed by educators between the development of learning objects until the knowledge constructed with the students.

Keywords: History teaching – Everyday life – Literature – Slavery – Paternalism – Machado de Assis.

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores e colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História, pessoas profundamente comprometidas com uma educação pública de qualidade no país, com quem pude compartilhar mais do que discussões teóricas, mas também as angústias, anseios e lutas que envolvem nossa profissão.

Agradeço ao meu orientador, Benito Schmidt, a quem devo muitas etapas de minha formação acadêmica, desde a disciplina de técnicas de pesquisa em 2011, onde aprendi pela primeira vez na prática o ofício do historiador, até as disciplinas do Mestrado, fundamentais para meu crescimento como professor. Além disso, agradeço sua orientação dedicada e criteriosa, que tem grande responsabilidade nos pontos positivos deste trabalho. Estendo este agradecimento a todos os professores da graduação, em especial Sílvia Petersen, que me ensinou a importância da teoria no conhecimento histórico, e cujas reflexões sobre o cotidiano foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Agradeço ao professor Nilton Pereira, cujos ensinamentos e conselhos nas três disciplinas da Faculdade de Educação me fizeram ter a certeza de que queria ser professor. Ao Nilton e à professora Mara Rodrigues sou grato também pelas críticas na etapa de qualificação do projeto, sem as quais este trabalho não teria sofrido a importante mudança de foco que adquiriu desde aquele momento.

Agradeço a todos os professores com os quais convivi nas escolas onde fui aluno e trabalhei. Obrigado também a todos os alunos que já dei aula, que desde 2012 fazem com que eu tenha a certeza de que escolhi a profissão certa e me motivam a ser um professor melhor, especialmente aos quatro oitavos anos que foram as “cobaias” para a experiência desenvolvida nesta pesquisa.

Por fim, obrigado aos meus pais, Gércio e Lúcia, por todo o esforço e sacrifício para que eu tivesse as melhores oportunidades possíveis. Obrigado aos meus amigos, em especial Aluísio e Bruna, a quem desde a graduação tenho o privilégio de compartilhar todos os momentos que só as melhores amizades conhecem. À Bruna agradeço ainda pela ajuda fundamental na revisão do conteúdo presente no material didático. E, por fim, agradeço à Patrícia, minha companheira e melhor amiga, que me ajudou em diversos momentos da pesquisa, e com quem pude compartilhar todos os sentimentos que envolveram a realização deste trabalho.

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução | 9 |
| | |
| Capítulo 1 – Historiografia, Ensino de História e Cotidiano | 12 |
| 1.1 Como diferentes tendências da historiografia influenciaram os estudos sobre o cotidiano? | 12 |
| A terceira geração da “Escola” dos <i>Annales</i> | 13 |
| Os historiadores marxistas britânicos | 15 |
| A micro-história italiana | 16 |
| 1.2 Como o cotidiano tem sido pensado na historiografia brasileira?..... | 18 |
| 1.3 Como o cotidiano foi desenvolvido teoricamente na História, Filosofia e Ciências Sociais? | 25 |
| 1.4 Como o cotidiano tem sido pensado no ensino de História? | 32 |
| | |
| Capítulo 2 – Historiografia, Ensino de História e Literatura | 38 |
| 2.1 Como usar a literatura no ensino de História?..... | 38 |
| 2.2 Como usar Machado de Assis no ensino de História? | 49 |
| | |
| Capítulo 3 – Ações Pedagógicas | 59 |
| 3.1 Propostas para o estudo da história do cotidiano por meio dos contos de Machado de Assis. | 59 |
| 3.2 Aplicando as atividades: guia interpretativo para o conto <i>Pai contra Mãe</i> | 61 |
| 3.3 Apresentação das atividades desenvolvidas em aula | 65 |
| 3.4 Descrição das aulas | 70 |
| 3.5 Análise dos resultados: compreendendo a condição legal da escravidão..... | 71 |
| 3.6 Análise dos resultados: compreendendo a agência e subjetividade dos escravos | 76 |
| 3.7 Avaliação da atividade | 81 |
| | |
| Considerações Finais | 84 |
| | |
| Referências bibliográficas | 86 |
| | |
| Caderno do Professor | 90 |

Introdução

Quando se fala em ensino de História, uma das discussões que frequentemente vêm à tona é a relação deste com o conhecimento histórico acadêmico. Durante muito tempo o trabalho do professor foi visto apenas como o de um transmissor dos saberes desenvolvidos na Academia. A história ensinada era compreendida como um subproduto, uma adaptação simplificadora da história acadêmica. Atualmente, a complexa relação entre estes dois campos tem sido mais bem discutida, sendo a história ensinada encarada como outro conhecimento, com suas próprias demandas e especificidades epistemológicas¹. Porém, a relação entre o ensino e a pesquisa ainda é e deve continuar sendo profundamente estreita. A teoria da História e a produção historiográfica são referenciais fundamentais para o conhecimento produzido na ou para a educação básica. Os conteúdos abordados na sala de aula devem estar sempre embasados nos conceitos desenvolvidos pela teoria da História, ou por outras áreas do conhecimento, desde que sejam úteis para o conhecimento histórico.

Portanto, é fundamental que o professor de História conheça as diferentes tendências e perspectivas desenvolvidas pela historiografia, para que possa se apropriar daquelas contribuições que lhe pareçam mais pertinentes para o desenvolvimento de seus objetos de aprendizagem. Se o docente não tiver clareza das seleções teóricas por trás de sua abordagem da História, corre o risco de trabalhar conhecimentos do senso comum em sala de aula, e assim o ensino não contribuirá para que o aluno desenvolva a capacidade de analisar a realidade social de forma mais profunda. Além de promover um ensino que contribua para que os alunos façam uma leitura mais adequada do mundo, conhecer as diferentes formas de se fazer História permite ao professor ter maior liberdade e autonomia para definir o que será abordado e a partir de quais perspectivas teóricas.

Fundamentado na importância que a teoria tem para a identificação dos objetos e fenômenos do mundo, permitindo a atribuição de sentidos à realidade para além das simples aparências, o que propomos aqui é introduzir para o professor de História algumas das principais discussões teóricas, metodológicas e historiográficas

¹ Para a análise de uma discussão mais ampla sobre a relação entre saber acadêmico e saber escolar ver MONTEIRO, Ana Maria F.C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. História & Ensino, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003.

que têm sido travadas em relação à História do Cotidiano. Nosso objetivo é apresentar esta dimensão da vida humana como uma perspectiva possível de ser utilizada em sala de aula.

Mas por que o cotidiano pode ser importante nas aulas de História? Como veremos no **capítulo 1**, o conhecimento histórico, a filosofia e as ciências sociais têm se preocupado há algumas décadas com a questão da vida cotidiana. Da variedade de trabalhos e perspectivas teóricas sobre o tema, muitas delas divergentes, existem alguns aspectos em comum que indicam a relevância da cotidianidade na pesquisa científica. Para os historiadores, esta é uma dimensão privilegiada para se compreender as experiências concretas vividas pelos indivíduos, nem sempre visíveis nos estudos centrados nos sistemas mais amplos de determinações e condicionamentos políticos, econômicos e culturais de cada época. Além disso, depois de muito tempo relegado ao campo das curiosidades, o cotidiano tem sido identificado como plano fundamental do acontecer histórico. Os processos propriamente históricos se desenvolvem nele e por meio dele. O dia a dia das pessoas não é simplesmente o reflexo de determinações estruturais da sociedade, mas um momento onde se desenvolvem diferentes relações de poder, lutas sociais, tensões, conflitos e resistências que devem ser analisados se quisermos compreender as sociedades passadas.

A noção de cotidiano existe previamente no conhecimento de alunos e professores. Todos possuem um saber comum sobre ela, que a identifica como a vida de todos os dias, o pano de fundo das ações humanas. Estas noções são importantes para a inteligibilidade do mundo, mas insuficientes para a compreensão desta dimensão da vida humana em toda a sua complexidade. É preciso, portanto, desnaturalizá-la, resgatando sua dimensão política. Trata-se de valorizar o cotidiano como perspectiva de análise, buscando evidenciar para os alunos a importância dos atos (conscientes e inconscientes) das pessoas comuns no desenrolar do processo histórico.

Além de definir uma perspectiva de análise, é preciso também pensar nos materiais empíricos que podem ser utilizados no processo de ensino. Os documentos que, na pesquisa histórica, se transformam em fontes, na sala de aula convertem-se em importantes recursos para o professor. Tais recursos são as formas de recuperar realidades passadas, e devem ser interpretados a partir das

perspectivas teóricas selecionadas para que se desenvolva uma aprendizagem adequada. Neste sentido, apresentamos no **capítulo 2** algumas discussões sobre as possibilidades e potencialidades de se trabalhar com textos literários no ensino de História, especificamente alguns contos do escritor brasileiro Machado de Assis (1839 - 1908). A partir de reflexões desenvolvidas no conhecimento histórico e na crítica literária, analisou-se que aspectos da realidade social poderiam ser acessados e trabalhados em sala de aula por meio da obra machadiana. Tais reflexões permitiram o desenvolvimento de interpretações possíveis de quatro contos do escritor: *Virginius: história de um advogado* (1864); *Mariana* (1871); *Uns braços* (1896) e *Pai contra Mãe* (1906). Através destas leituras, fundamentadas na perspectiva do cotidiano, elaborou-se um conjunto de atividades. Estas são apresentadas em material anexo à pesquisa, denominado *Caderno do Professor*, com sugestões para as aulas de História no oitavo ano do Ensino Fundamental². Consta também, neste material, uma síntese daqueles aspectos discutidos na presente pesquisa que foram considerados mais importantes para a compreensão e utilização pelo professor do produto didático.

Uma destas propostas de atividades, sobre o conto *Pai contra Mãe*, foi aplicada em quatro turmas de 8º ano da rede pública de ensino do município de Gramado/RS. Assim, a descrição, análise e avaliação desta experiência, apresentadas no **capítulo 3**, encerram a pesquisa, estabelecendo uma reflexão sobre os difíceis caminhos percorridos pelo professor desde a elaboração de seus objetos de ensino até as ações práticas com os alunos em sala de aula.

² Os temas propostos para as aulas, como indicado no título da pesquisa, são a escravidão e o paternalismo. Estes dois processos históricos estão profundamente relacionados com a História da população brasileira de origem africana. Neste sentido, o presente trabalho insere-se no conjunto de reflexões e práticas pedagógicas que nos últimos anos têm buscado trabalhar as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio do país.

Capítulo 1 – HISTÓRIOGRAFIA, ENSINO DE HISTÓRIA E COTIDIANO

1.1 Como diferentes tendências da historiografia influenciaram os estudos sobre o cotidiano?

Muito tem se discutido sobre as transformações que ocorreram no conhecimento histórico a partir das últimas décadas do século XX. Nesse período, novas tendências e perspectivas teóricas e metodológicas ganharam destaque, provocando importantes discussões que contribuíram significativamente para o desenvolvimento do conhecimento histórico. Apesar de estar longe de compor um movimento homogêneo, este processo de renovação promoveu uma série de reflexões em comum que foram aos poucos sendo desenvolvidas e apropriadas por muitos historiadores.

A multiplicidade de temas é sem dúvida uma das contribuições mais importante desta “nova história”³. Objetos até então ausentes ou marginalizados na historiografia passaram a fazer parte das preocupações dos pesquisadores. Uma das questões que ganhou centralidade foi a vida cotidiana. Durante muito tempo, as experiências diárias dos seres humanos não foram consideradas importantes na pesquisa histórica. As ações do dia a dia, aquilo que era habitual na vida das pessoas, por seu caráter repetitivo e impessoal, foram relegadas como desnecessárias para a compreensão das sociedades. Foi, sobretudo, a partir dos anos 1980 que alguns pesquisadores começaram a olhar com mais atenção para essa dimensão da vida humana, enxergando nela um novo campo de possibilidades para se compreender melhor o passado.

No entanto, em seu início, nos estudos sobre o cotidiano não houve uma abordagem mais profunda. Estes por vezes estiveram muito próximos do pitoresco. Tal dimensão foi seguidamente tratada nas pesquisas como uma mera janela para as curiosidades da vida humana, e não como uma perspectiva por meio da qual se poderia desvelar aspectos mais profundos e fenômenos gerais da realidade social. A própria noção de cotidiano não possuía uma definição teórica, classificada nas

³ Esse amplo leque de transformações é comumente caracterizado por um único nome: “a nova história”. Tal designação utilizada para descrever esse conjunto de mudanças não deve, no entanto, encobrir a diversidade que marcou o movimento de renovação da historiografia, nem a persistência de importantes traços de tradições epistemológicas anteriores.

pesquisas ora como tema, outras como âmbito, perspectiva, categoria. No Brasil, tal dimensão também despertou o interesse de muitos historiadores. Em artigo de 1992, Sílvia Petersen⁴ examinou de que forma a questão da vida cotidiana esteve presente na historiografia brasileira a partir dos anos 1980. A autora constatou a existência de grande quantidade de pesquisas que, a partir de seus títulos, sugeriam a vida cotidiana como objeto de estudo. No entanto, na análise dos principais trabalhos produzidos nesse período, Petersen afirmou haver o predomínio de um conhecimento comum do cotidiano, um alto grau de empirismo que não o abordava com densidade e profundidade teórica, tomando-o em seu grau mais aparente: a vida de todos os dias, o palco onde as tramas acontecem.

Apesar disso, muitos dos historiadores que se dedicaram à vida cotidiana desenvolveram importantes trabalhos, com maior consistência teórica e abordando o cotidiano como um instrumento para se compreender a sociedade. Tais estudos têm demonstrado relação com algumas das variadas tendências teóricas e metodológicas que se desenvolveram na historiografia na segunda metade do século XX. Destas, abordaremos de forma mais atenta três movimentos intelectuais cujas contribuições tiveram papel decisivo para impulsionar os estudos sobre o cotidiano: a terceira geração da “Escola” dos *Annales*, os historiadores marxistas britânicos e a micro-história italiana.

A terceira geração da “Escola” dos *Annales*⁵

Inaugurada nos anos 1930, a “Escola” dos *Annales* passou ao longo do tempo por uma série de transformações significativas, havendo por isso a necessidade de diferenciar algumas das gerações que a constituíram. Embora a produção dos historiadores da chamada terceira geração - desenvolvida nos anos 1980 - seja caracterizada por uma diversidade de vertentes e temas, podem ser assinalados alguns pontos em comum que criaram uma identidade entre o variado grupo de

⁴ PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. *Dilemas e desafios da historiografia brasileira: a temática da vida cotidiana*. Porto Alegre, RS: UFRGS/Curso de pós-graduação em história/ Cadernos de estudo, 1992.

⁵ As obras que serviram de base para este item foram: PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; LOVATO, Barbara. *Introdução ao estudo da História: temas e textos*. Porto Alegre: UFRGS, 2013 e BURKE, Peter. *A escola dos Annales. 1929-1989. A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1991.

pesquisadores que são associados a ela⁶. Muitos desses pontos tiveram papel importante no desenvolvimento dos estudos sobre o cotidiano. O primeiro, já mencionado anteriormente, é o surgimento de novos objetos na pesquisa histórica⁷, antes relegados a segundo plano ou mesmo ausentes da produção dos historiadores. Além disso, foram propostas novas formas de abordar estes objetos⁸, promovendo uma verdadeira revolução documental que ampliou consideravelmente o conceito de fonte histórica. Nessa multiplicidade de objetos, o cotidiano entrou no foco de preocupação de muitos historiadores, o que não seria possível sem o alargamento das formas de se acessar o passado, com a inclusão de documentos mais propensos ao registro da vida diária.

Outra contribuição importante da terceira geração que pode ser associada à maior presença do cotidiano como objeto de estudo está relacionada à questão das temporalidades. Assim como alguns importantes historiadores da segunda geração, sobretudo Braudel, muitos pesquisadores privilegiaram as permanências ao longo dos processos históricos, distanciando-se de importantes tradições epistemológicas que tinham como foco de preocupação exclusivamente as transformações⁹. Tal questão foi essencial para que a dimensão cotidiana da vida humana alcançasse um papel de destaque na historiografia. O cotidiano é o momento privilegiado para a investigação das permanências. É constituído principalmente por ações e hábitos que são herdados e apropriados a partir da repetição em tempos de maior duração. Claro que nele também se produzem mudanças, mas elas, em geral, ocorrem em um ritmo mais lento. As relações sociais que formam a vida cotidiana têm como característica fundamental a continuidade de elementos do passado.

Mais importante que o interesse pelas permanências para a abordagem do cotidiano foi a centralidade dada por muitos historiadores da terceira geração dos *Annales* à complexa relação entre a ação dos sujeitos e as estruturas. As estruturas, tão caras às gerações anteriores, foram repensadas no conhecimento histórico. Sem negar sua influência, parte dos pesquisadores ligados à terceira geração afastou-se de uma perspectiva determinista, privilegiando as ações dos indivíduos. Este é, até hoje, um dos motivos que levam os historiadores a estudarem o passado a partir do

⁶ São identificados à terceira geração os historiadores Jacques Le Goff, Pierre Nora, Paul Veyne, Philippe Ariès, Georges Duby, entre outros.

⁷ Sobre isso, ver LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, *História: Novos Objetos*, 3ª. Ed. RJ: Francisco Alves, 1988.

⁸ Ver LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre, *História: Novas Abordagens*, 3ª. Ed. RJ: Francisco Alves, 1988.

⁹ Não se pode atribuir esta preocupação com as permanências a todos os historiadores da terceira geração.

cotidiano, já que é uma perspectiva privilegiada para a compreensão das relações entre sujeitos sociais e as pressões estruturais que limitam e possibilitam suas ações, mas que também são transformadas por essas mesmas ações. Um dos historiadores a quem se pode atribuir estas preocupações é Michel de Certeau que, como veremos mais adiante, produziu reflexões de grande valor sobre a vida cotidiana.

Os historiadores marxistas britânicos¹⁰

Outro movimento que teve grande impacto nos estudos sobre a vida cotidiana foi a história social inglesa, de inspiração marxista, que se desenvolveu a partir dos anos 1960 na Grã-Bretanha. Um grupo de historiadores, dos quais Eric Hobsbawm e Edward Thompson tornaram-se os principais nomes, foi responsável por uma renovação na historiografia tradicional inglesa, exercendo influência na pesquisa histórica como um todo. Partindo de preocupações e temas em comum, como o desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra e o papel do movimento operário na formação da sociedade inglesa, Hobsbawm, Thompson e outros desenvolveram algumas questões teóricas que influenciaram posteriormente os historiadores que se dedicaram à história do cotidiano.

Entre as contribuições deste movimento, está a revisão da concepção estruturalista que caracterizava a produção marxista anterior. As estruturas eram tratadas na pesquisa histórica como entidades anônimas que agiam de forma avassaladora sobre os atos dos indivíduos. Os comportamentos destes eram compreendidos como sendo determinados totalmente por elas. Não havia espaços de liberdade e atuação autônoma dos sujeitos. A partir de uma nova forma de compreender a relação entre a teoria e o material empírico utilizado pelo historiador, os pesquisadores britânicos dedicaram sua atenção às experiências dos sujeitos sociais. A crítica de Thompson¹¹ sobre o marxismo predominante até então enfatizava justamente a inversão existente na relação entre teoria e realidade, em que os conceitos eram tomados como “fôrmas” dentro das quais a realidade deveria

¹⁰ Para este item, foram consultados PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; LOVATO, Barbara. *Introdução ao estudo da História: temas e textos*. Porto Alegre: UFRGS, 2013 e KAYE, Harvey. *Los historiadores marxistas britânicos: un análisis introductório*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1989.

¹¹ Ver THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ser “encaixada”. Ao definir como ponto de partida as experiências vividas pelos indivíduos, os marxistas britânicos complexificaram a relação entre estrutura e sujeito, permitindo compreender melhor os condicionamentos e possibilidades que atuam sobre as ações humanas. Como já mencionado anteriormente, essa relação estrutura/sujeito também foi uma preocupação importante do grupo de historiadores que são identificados com a terceira geração dos *Annales*, o que demonstra que essa é uma questão teórica chave para a historiografia contemporânea, que encontrou na vida cotidiana um espaço importante para desvendá-la.

Além disso, deve-se ressaltar a atenção dedicada pela história social inglesa às experiências das pessoas comuns, no que foi chamado de uma história “desde baixo”. Os grupos sociais que tiveram sua atuação resgatada pelos marxistas britânicos geralmente compunham as classes mais baixas da sociedade inglesa. Era a massa anônima, excluída das esferas de poder político e econômico. O foco nas classes populares permitiu compreendê-las como sujeitos ativos nos processos de transformação da sociedade, criadores e não apenas consumidores passivos de valores e ideias, tendo papel significativo no desenvolvimento histórico. Tal mudança teve grande contribuição para os estudos posteriores que identificaram na vida cotidiana um importante espaço de resistência dos grupos populares.

A micro-história italiana¹²

Assim como a “Escola” dos *Annales* e a história social inglesa, a micro história italiana foi mais uma vertente historiográfica a repensar o papel das estruturas sobre a ação humana. No entanto, diferente das tendências analisadas anteriormente, as contribuições da micro-história estão relacionadas muito mais a questões metodológicas que teóricas. Desenvolvida nos anos 1970 e tendo como principais nomes Giovanni Levi e Carlo Ginzburg, tal prática historiográfica somou-se às reflexões produzidas no conhecimento histórico no final do século XX que promoveram mudanças importantes nos paradigmas científicos.

¹² Foi utilizada como bibliografia de base PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; LOVATO, Barbara. *Introdução ao estudo da História: temas e textos*. Porto Alegre: UFRGS, 2013; GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. e LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

Preocupados com as lacunas presentes nas obras mais voltadas para a totalidade social, que analisavam os fenômenos a partir de uma visão mais ampla e geral, privilegiando aspectos quantitativos, como o marxismo clássico e a história das mentalidades, historiadores italianos propuseram uma redução de escala na pesquisa histórica. O foco voltado para os elementos individuais, singulares na história, como o moleiro de Ginzburg¹³, não significou a rejeição dos aspectos mais amplos da sociedade, mas sim a procura da relação entre o individual e o coletivo, buscando a partir de casos específicos fenômenos mais gerais da sociedade. A redução da escala de observação é, de acordo com tal perspectiva, um meio para o entendimento do todo, conferindo maior protagonismo aos sujeitos, maior densidade às relações sociais e conseguindo compreender as condições gerais que permitem a atuação dos indivíduos. Tal preocupação, como visto anteriormente, foi central em variadas vertentes e tendências historiográficas do final do século passado.

* * *

As “escolas históricas” analisadas não possuem fronteiras rígidas entre elas. A terceira geração da “Escola” dos *Annales*, os historiadores marxistas britânicos e a micro-história italiana foram movimentos da historiografia que se influenciaram mutuamente e desenvolveram uma série de reflexões em comum. É preciso destacar também que dentro de cada uma destas tendências existem divergências importantes na produção dos historiadores que as compõem, não apenas em relação aos temas de estudo, mas também no que se refere a questões teórico-metodológicas. Além disso, tais movimentos não foram explorados em toda sua complexidade neste trabalho, mas apenas a partir de um panorama geral. Tampouco foram os únicos a se desenvolver e influenciar a produção histórica no período analisado. Fez-se aqui um esforço de síntese de algumas das principais contribuições dos trabalhos do movimentado final do século XX para o conhecimento histórico como um todo, e, mais especificamente, para a questão da vida cotidiana. Trata-se de uma busca das “matrizes” dos estudos recentes sobre o cotidiano, tentando responder, de forma inicial, quando e por que a vida cotidiana tornou-se objeto de estudo. Porém, não se abordou ainda trabalhos mais específicos. É

¹³ GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

preciso, então, analisar algumas obras produzidas sobre o cotidiano e descobrir em que medida foram influenciadas pelas contribuições teóricas e metodológicas da historiografia.¹⁴

1. 2 Como tem sido pensado na historiografia brasileira?

O processo de renovação da historiografia analisado anteriormente alterou de forma muito significativa a produção do conhecimento histórico, possibilitando o estudo de outras dimensões da vida humana, com maior amplitude e profundidade teórica e alargando de forma considerável as possibilidades de pesquisa dos historiadores. As inovações e avanços analíticos promovidos por esta “nova história” influenciaram a historiografia brasileira que se desenvolveu a partir dos anos 1980. Aqui a questão da vida cotidiana também passou a estar presente nas pesquisas acadêmicas de forma cada vez mais frequente, tornando-se uma verdadeira “moda” em determinado momento. Como mencionado anteriormente, muitas dessas pesquisas sobre o cotidiano inovaram apenas no tema, sem se apropriar das questões teóricas e metodológicas mais profundas produzidas no período. Mas em alguns trabalhos é nítida a influência de diversas reflexões efetuadas pela historiografia da segunda metade do século XX, que permitiram a seus autores pensar o cotidiano como uma perspectiva analítica a partir do qual se compreendia e explicava uma determinada realidade.

Entre as primeiras obras sobre o cotidiano reconhecidas pela consistência teórica e acentuado valor para o conhecimento histórico estão: *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*, de Sidney Chalhoub¹⁵; *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, de Maria Odila Leite da Silva Dias¹⁶ e *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo, 1927-1934*, de Maria Auxiliadora Guzzo Decca¹⁷. Os três trabalhos foram analisados

¹⁴ Sobre a História do Cotidiano, há ainda uma vertente alemã, desenvolvida na década de 1980, reconhecida pelo termo *Alltagsgeschichte* (correspondente ao termo em inglês, “the history of the everyday life”). Encabeçada pelo historiador Alf Lüdtke, não há ainda obras traduzidas para o português de nenhum pesquisador ligado a este movimento intelectual.

¹⁵ CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

¹⁶ DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no séc. XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

¹⁷ DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *A vida fora das fábricas: o cotidiano operário em São Paulo, 1927-1934*. Campinas: UNICAMP, 1983 (Dissertação de Mestrado).

em artigo já referido de Petersen¹⁸, que atribuiu aos autores uma utilização do cotidiano como categoria explicativa. Segundo ela:

Nestes autores [...] o cotidiano é considerado local de algumas práticas de dominação e do exercício de mecanismos disciplinares e de algumas dimensões da luta de classes, da resistência organizada, de confronto com o sistema, da criação de papéis informais e redes de solidariedade. Assim, atribui-se um caráter político à vida cotidiana.

Além disso, o cotidiano é uma categoria que expressa para os autores um conjunto de relações e práticas significativas para a explicação dos objetos que trabalham e desta forma, possui uma função de instrumental analítico.

Portanto, apesar de investigarem realidades bastante diversas, as três pesquisas partem da mesma perspectiva – a dimensão cotidiana da vida humana – e possuem questões teóricas em comum. Uma análise mais detalhada das obras permite-nos compreender melhor de que forma a cotidianidade serviu para explicar a realidade estudada pelos autores.

Em Chalhoub, o problema de pesquisa é a constituição de uma nova ideologia de trabalho entre o final do século XIX e início do XX na cidade do Rio de Janeiro, a partir dos mecanismos de controle social instituídos pelas autoridades policiais e judiciárias. Para isso, o autor reconstrói as experiências diárias dos trabalhadores nos primeiros anos do século XX por meio de uma série de conflitos envolvendo assassinatos ou tentativas de homicídio. Seu objetivo é mostrar como se interiorizava, afirmava e reproduzia, no cotidiano dos trabalhadores, um conjunto de relações de subjugação imposto pelas classes dominantes na busca da construção de uma ética de trabalho capitalista. As brigas entre os trabalhadores são o ponto de partida para a compreensão de seus padrões de comportamento e de como foram incorporados na conduta cotidiana os novos valores atribuídos ao trabalho. Nestas tensões diárias existentes nas relações de trabalho, interferem e modificam-se relações culturais, econômicas e políticas não cotidianas do período, como as forças produtivas, a mentalidade popular, a imigração europeia para a cidade e a ideologia do trabalho veiculada pelas classes dominantes.

Em “Trabalho, lar e botequim”, é na vida cotidiana que se constrói a nova ética de trabalho. Os discursos produzidos e veiculados pela elite política sobre o

¹⁸ PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. *Dilemas e desafios da historiografia brasileira...* Op. Cit., n.p.

que é o trabalho e qual a sua importância para o desenvolvimento da nação são incorporados pelos trabalhadores a partir de suas práticas diárias, por meio de uma série de mecanismos de controle social que disciplinam o tempo e o espaço não apenas no ambiente de trabalho, mas também em sua vida privada (família) e coletiva (botequim, rua). Nestas práticas, os indivíduos afirmam as concepções ideológicas das classes dominantes, mas também as modificam, de acordo com uma leitura própria que os permite movimentarem-se melhor nas lutas diárias pela sobrevivência, às vezes inclusive produzindo mecanismos cotidianos de resistência às relações de trabalho impostas desde cima.

Em outro trabalho, *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*, Maria Odila Leite da Silva Dias tem como problema principal compreender o desenvolvimento de papéis informais pelas mulheres pobres no processo de urbanização da cidade de São Paulo entre o final do século XVIII e as vésperas da abolição. A noção de “papéis informais” é fundamental na obra, pois é a partir dela que se aborda a diferença entre os discursos normativos sobre como deveria ser o comportamento feminino e a realidade concreta dos indivíduos. As necessidades diárias de sobrevivência impunham a estas mulheres o cumprimento de atividades que eram tradicionalmente atribuídas aos homens, como determinados trabalhos e responsabilidades em relação à manutenção do lar. Por meio de uma extensa pesquisa documental, Dias identifica uma parcela muito significativa de domicílios chefiados por mulheres, boa parte delas solteiras, contrariando os papéis prescritivos da época que tratavam esta situação de mando como uma obrigação masculina. A noção de “papel informal” utilizada na obra recupera a experiência vivida por um enorme contingente de mulheres pobres, excluídas das esferas de poder, que no seu dia a dia confrontavam a rigidez dos espaços sociais aos quais eram relegadas por sua condição feminina.

A historiadora demonstra que os papéis sociais, criados no seio dos grupos dominantes, ao afirmarem-se no dia a dia das camadas mais pobres da sociedade, frequentemente chocavam-se com dificuldades e necessidades específicas desta parte da população. A manutenção total de tais papéis, por mais rígidos que pudessem ser os mecanismos sociais de disciplinarização, tornava-se impossível nas classes desfavorecidas. Mesmo que algumas normas, práticas e valores contivessem traços importantes dos discursos normativos hegemônicos, uma análise

do cotidiano das camadas populares permitiu desvelar o desenvolvimento de atitudes de improvisação que resistiam e modificavam os papéis oficiais, e permitiam o aparecimento de comportamentos mais adequados às necessidades diárias de sobrevivência.

Na obra *A vida fora das fábricas: cotidiano operário em São Paulo, 1927-1934*, de Maria Auxiliadora Guzzo Decca, a realidade estudada é outra, mas há uma preocupação em comum com os outros dois autores: “*pretender contribuir para o conhecimento das condições concretas dos trabalhadores [...]*”¹⁹. A autora busca em documentos como recenseamentos, leis, decretos, anuários e periódicos reconstruir as condições de vida do proletariado industrial e urbano em São Paulo, compreendendo as formas de controle do cotidiano operário fora do ambiente de trabalho, bem como os mecanismos de resistência desenvolvidos pelos trabalhadores a estas normas disciplinarizadoras.

O cotidiano dos trabalhadores industriais era caracterizado por condições extremamente precárias de moradia, salário, alimentação e vestuário. A dominação de uma massa de descontentes como essa exigia a instituição de mecanismos de controle social que atuassem também fora do ambiente de trabalho, e que se exerciam de formas diversas, que “*emergiam pontual e ‘inconscientemente’ no interior da sociedade capitalista visando conformar o operariado à ordem burguesa*”²⁰. Este controle efetuava-se pelo poder público a partir de iniciativas que regulassem aspectos cotidianos dos trabalhadores como a alimentação e a moradia. Iniciativas que, mais do que melhorar sua qualidade de vida, tinham uma função educativa e disciplinarizadora, com o objetivo de aumentar a produtividade do trabalho e conformar os operários à ordem vigente. A criação de um salário mínimo, de restaurantes populares, a construção de vilas operárias, entre outras medidas, eram estabelecidas pelos poderes públicos - municipais e estaduais - baseando-se em pesquisas encomendadas pelo próprio Estado. Nelas, ressaltava-se um caráter supostamente “técnico” e “científico” e, portanto, “exato” e “neutro”, para decidir o que deveria ser feito para melhorar as condições de vida do proletariado. Assim, retirava-se do trabalhador qualquer possibilidade de se manifestar sobre a sua própria situação, concentrando nas mãos do Estado toda a autoridade para determinar o que era melhor para ele.

¹⁹ DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *A vida fora das fábricas...* Op. Cit., n.p.

²⁰ Ibidem, p. 39-40.

A Igreja, as escolas e as indústrias também eram agentes importantes no domínio que se exercia sobre a classe trabalhadora fora das fábricas, especialmente em atividades de lazer e de instrução. A gerência dos diversos grupos e instituições sociais sobre a vida do proletariado crescia na medida em que este aumentava sua força social. A imprensa operária denunciou, em diversas vezes, tal controle, que se fazia de forma explícita em alguns momentos, tentando organizar e dirigir o tempo livre do trabalhador e de sua família para sua “adequação” e conformação à ordem social. A autora concentra sua análise nas redes de instituições ligadas ao poder dos grupos dominantes da sociedade, mas não deixa de salientar que – por diversos motivos – essa conformação dos trabalhadores nem sempre era bem sucedida na prática. Sua não afirmação acontecia por contradições, fragilidades e outras dificuldades internas ao próprio projeto hegemônico, mas também pela atuação e resistência organizada dos trabalhadores.

Nas três pesquisas, a reconstrução das experiências cotidianas resulta de um trabalho de minuciosa investigação das entrelinhas dos documentos. As fontes analisadas, grande parte documentos oficiais como recenseamentos, leis e inúmeros processos judiciais, estão carregadas de juízos de valor e estereótipos que representam os valores dominantes da sociedade. O cotidiano é para os autores uma perspectiva analítica privilegiada para recuperar e analisar as experiências concretas dos indivíduos, para além dos papéis normativos e projetos oficiais da época em que viveram. A análise do cotidiano dos grupos subalternos permitiu aos historiadores mencionados compreender que tais discursos hegemônicos dificilmente se afirmavam totalmente no dia a dia dos atores estudados. Colidiam com as dificuldades de sobrevivência e com a resistência inconsciente ou organizada dos sujeitos. Em suas ações, mesmo que os indivíduos interiorizassem muitos das normas e dos valores ideológicos elaborados pelos grupos dominantes, os alteravam de acordo com suas necessidades. Os autores, sobretudo os dois primeiros, estão preocupados com o “ser”, e não com o “dever ser”, com os espaços conquistados, não prescritos, com as tensões que se opõe ao domínio das normas culturais, com o processo propriamente histórico das vidas das classes subalternas.

Em relação ao modo como a realidade foi explicada a partir do cotidiano, é possível identificar nos três trabalhos uma série de características em comum. Primeiro, há uma delimitação clara de quais grupos sociais estão sendo abordados:

a classe trabalhadora; as mulheres das classes subalternas, livres, forras ou escravas e os operários industriais urbanos. Mesmo dentro de cada grupo, o cotidiano é heterogêneo, as possibilidades de comportamentos diários são diferentes dependendo de questões como nacionalidade, raça, gênero, local de moradia, de trabalho, entre outras.

Segundo, não é possível compreender a experiência cotidiana dos indivíduos sem relacioná-la com as práticas discursivas e interesses das classes dominantes. Para isso, o cotidiano é historicizado, ou seja, inserido em contextos históricos específicos. Ao longo de toda a análise do material empírico os autores buscam estabelecer uma relação entre aquilo que é cotidiano (as brigas, a linguagem, a fiscalização exercida pelos aparelhos policiais e outras instituições públicas e privadas, o trabalho, a habitação, a alimentação) e o que não é (ideologias, bases materiais, dispositivos legais, sistemas de produção), mostrando como o não cotidiano interfere no cotidiano, ao mesmo tempo em que é modificado por ele. Para estabelecer essa relação, Chalhoub, Dias e Decca analisam de forma articulada os padrões de comportamento de seus personagens com uma série de outras questões macro-sociais: dados demográficos referentes à população total das cidades, aos postos de trabalho, ao número de trabalhadores imigrantes e nacionais, às características da população feminina; as teses, pesquisas e discursos científicos e sanitários de cada época; características e localização das moradias, entre outros aspectos relevantes para a compreensão da estrutura social analisada.

Por fim, a vida cotidiana é nas realidades estudadas um espaço de dominação e de resistência. Os padrões de conduta dos sujeitos são modelados e geridos com o objetivo de construir um tipo de pessoa que atue alheio às relações sociais que produzem suas ações diárias, cumprindo os papéis que lhe são impostos. No entanto, como em toda sociedade, há nas diferentes estruturas sociais margens de movimento que permitem que o indivíduo possa exercer sua liberdade. Estas margens são maiores ou menores dependendo da esfera da vida social e do grupo do qual o indivíduo faz parte. Os mesmos mecanismos de dominação que modelam os comportamentos cotidianos são sutilmente modificados pelos trabalhadores e trabalhadoras ao se constituírem em práticas diárias. As diferentes leituras realizadas pelos seres humanos dos projetos normativos impostos pelas classes dominantes mostram certas brechas existentes no aparato de controle

político-burocrático de cada época, brechas que permitiam aos populares criarem formas de resistência no cotidiano.

A importância manifestada pelos três autores sobre a necessidade e possibilidade de se investigar as ações efetivas de seus personagens históricos é sem dúvida influência da história social inglesa analisada anteriormente, especialmente Edward Thompson. A obra *A formação da classe operária*, publicada originalmente em 1956, está na bibliografia dos três livros. Quando os autores põem em evidência a preocupação com a *experiência concreta* dos indivíduos, são devedores da noção de *experiência* desenvolvida pelos historiadores marxistas britânicos como um instrumento de mediação entre o conjunto de relações sociais que chamamos de estrutura e as ações dos sujeitos sociais. Além disso, os autores destacam a importância do estudo de grupos sociais identificados com as classes populares, os marginalizados, seguindo uma tendência do conhecimento histórico que teve como expressão máxima, como dissemos anteriormente, os estudos desenvolvidos pela historiografia marxista britânica.

Para a presente pesquisa, que tem como objetivo principal pensar o cotidiano como uma perspectiva importante para a história ensinada, os trabalhos revisados indicam caminhos significativos. Contribuem, por exemplo, para a compreensão da vida diária em diferentes realidades, para a sua identificação em determinados materiais empíricos e para a necessidade de compreender a realidade escolhida a partir do recorte de temas específicos. Além disso, demonstram a relevância da vida cotidiana como uma perspectiva para examinar uma sociedade para além dos papéis atribuídos a homens e mulheres. Nos autores analisados, o estudo das relações, situações e comportamentos desenvolvidos no dia-a-dia permite entender de maneira adequada como as pessoas construíam e experimentavam estes papéis em sua cotidianidade, tornado-se sujeitos da própria dominação ou resistindo em maior e menor grau a ela.

1.3 Como o cotidiano foi desenvolvido teoricamente na História, Filosofia e Ciências Sociais?

Apesar da qualidade e valor dos trabalhos revisados, deve-se destacar que não há em nenhuma das obras a apropriação das contribuições de autores que se dedicaram especificamente ao desenvolvimento teórico sobre o cotidiano. Um esforço mais profundo de teorização da cotidianidade tem sido feito há pelo menos cinquenta anos. Desde a década de 1960 que tal dimensão é objeto de reflexão. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, partindo de preocupações e perspectivas teóricas distintas, contribuíram para pensar a complexidade das práticas e situações que compõem essa esfera da vida humana. Entre os mais importantes, estão os pesquisadores ligados ao campo teórico marxista George Lukács, Henri Lefebvre, Agnes Heller e Karel Kosik; Michel Maffesoli e Alfred Schütz, no âmbito da sociologia compreensiva e, mais recentemente, o historiador Michel de Certeau, ligado ao já mencionado movimento conhecido como Nova História.

As reflexões desenvolvidas por estes autores são parte de um debate de grande complexidade, marcado muito mais por divergências do que por aproximações. Em comum, todos eles identificam um suposto caráter universal da cotidianidade. Para os pesquisadores, em toda época histórica que possamos analisar, o cotidiano estaria presente na vida de todos os indivíduos. Tal hipótese, que tem origem na obra de Lukács e que seguiu no pensamento marxista em Heller, Kosik e Lefebvre, é de grande importância para a historiografia, pois uma dimensão assim tão ampla da vida humana certamente pode revelar aspectos significativos das diferentes sociedades do passado. Porém, como todas as outras esferas de nossa existência, a compreensão da sociedade a partir de sua dimensão cotidiana possui limites.

Um deles está no caráter heterogêneo da cotidianidade. De acordo com Heller²¹, a vida cotidiana é uma estrutura composta por diferentes atividades. Estas coexistem e sucedem-se, em movimento articulado, simultâneo pelos seres humanos, que participam nela com todos os aspectos de sua individualidade: sentidos, capacidades intelectuais, habilidades, sentimentos, ideologias. Nem sempre é possível ou mesmo desejável aos historiadores acessar a totalidade dos

²¹ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

elementos que compõe a vida cotidiana. Muitos deles são pouco visíveis nos documentos e outros de menor relevância para a explicação da realidade analisada. Ao optar por essa perspectiva de análise, os pesquisadores têm proposto diferentes significações do cotidiano estudado. Estas são realizadas de acordo com os recortes de pesquisa estabelecidos e com as informações presentes nos documentos. Essa heterogeneidade também se manifesta na existência de diferentes cotidianos dentro de um mesmo espaço-tempo, criados, vividos e reproduzidos de formas distintas pelos indivíduos de acordo com o grupo social ao qual pertencem. Em função dos seres humanos experimentarem a vida cotidiana de formas variadas, não é possível compreender inteiramente a estrutura conjunta da sociedade analisada a partir desta instância da vida social de um determinado grupo ou pessoa. Tal constatação, porém, não invalida a potencialidade de se investigar a realidade a partir do cotidiano. Afinal, nas práticas diárias de cada indivíduo estão interiorizadas certas relações estruturais (sistemas de produção, dogmas religiosos, discursos científicos, ideologias, bases materiais, etc). Assim, o cotidiano nos diz muito sobre a estrutura de uma sociedade, mesmo que não se possa compreendê-la totalmente por meio dele, o que, diga-se de passagem, não é possível a partir de nenhuma outra dimensão da vida social.

Os autores marxistas citados anteriormente dirigem seus estudos sobre o cotidiano partindo de uma mesma preocupação: o fenômeno da alienação. Em Heller²², por exemplo, todo ser humano já nasce inserido em uma cotidianidade, a qual vai aprendendo a partir do convívio com os diferentes grupos (família, escola, pequenas comunidades) que fazem a mediação entre o indivíduo e os costumes e normas. Atinge o amadurecimento quando adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana do grupo social ao qual pertence na sociedade em questão. Portanto, as condições prévias de sua existência estão colocadas desde o início de sua vida. Nessa apropriação dos elementos da cotidianidade de seu grupo e sociedade, os indivíduos vão se fragmentando em papéis sociais, construídos, reforçados e mantidos por aparatos de controle e disciplinarização pouco visíveis. Quanto mais identificado com seu papel ou papéis sociais, mais precisamente se revela a alienação. Tanto em Heller quanto em Kosik²³, tais papéis vividos cotidianamente são construídos e controlados a partir de uma série de

²² Idem.

²³ KOSIK, Karel. *La cotidianidad y la historia*. In: *Dialéctica de lo Concreto*. México, Grijalbo, 1963.

mecanismos que provocam uma atuação alheia e inconsciente dos indivíduos em relação a tais mecanismos e às diferentes relações de dominação e reprodução que modelam suas possibilidades de atuação diárias. Nestes autores, o cotidiano é a esfera onde a alienação se gera, é o momento fundante deste fenômeno. A cotidianidade se manifesta como anonimato e como imposição de um poder impessoal que dita a cada indivíduo seu comportamento, seu modo de pensar, seus gostos.

Em ambos, no entanto, também é possível suspender a vida cotidiana. Conforme Heller, *“embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada”*²⁴. A partir do momento em que o indivíduo toma consciência da relação entre o particular e o genérico, e dos diferentes atores, mecanismos e relações que modelam as estruturas de seu cotidiano, estabelece-se uma ruptura com a vida cotidiana. Esta ruptura dá-se com o desenvolvimento e escolha autônoma e consciente de um projeto, obra ou ideal. Porém, a suspensão do cotidiano não é uma fuga, mas um circuito, porque sempre se retorna a ele, mas de forma modificada, abrindo possibilidades de transformação do cotidiano singular e coletivo. Assim, a resistência aos papéis sociais impostos e à alienação que caracteriza a vida cotidiana da maioria das pessoas só é possível, nestes autores, com a concentração dos esforços em torno de uma única questão, que provoque uma transformação total do indivíduo, manifestada em atos de consciência em que o homem ou mulher, deliberadamente, recuse seu papel social, construindo novas formas de sociabilidade. Portanto, as possibilidades de resistência às circunstâncias em que o indivíduo está inserido, uma atuação mais autônoma e livre das pessoas só são possíveis com atos praticamente revolucionários, que provoquem alterações profundas no cotidiano destes indivíduos que conseguem recusar seus papéis sociais.

A noção de resistência dos “teóricos do cotidiano” marxistas, sobretudo Kosik e Heller, é de menor importância em suas obras. Como dito anteriormente, é a produção do fenômeno da alienação que os interessa e que motivou as pesquisas sobre o cotidiano. Por outro lado, outros autores que se dedicaram ao desenvolvimento analítico da vida cotidiana concentraram seus esforços nas

²⁴ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história...* Op. Cit., p. 57.

diferentes formas de resistência criadas pelos seres humanos em suas práticas diárias. Destes, a contribuição mais significativa é a do historiador Michel de Certeau. Na obra *A invenção do cotidiano*²⁵, o autor analisa como dentro da própria vida cotidiana é possível o desenvolvimento de formas de subversão às imposições dominantes e diferentes meios de alienação. A apropriação pelas pessoas comuns dos produtos impostos pelas elites culturais é feita, segundo ele, de forma “criativa”, rejeitando o autor o mito do consumidor passivo. Assim, Certeau analisa as formas de consumo, de interiorização e transformação feitas pelas classes populares dos projetos hegemônicos da sociedade. Identifica também nas relações de dominação que constituem o cotidiano certos momentos onde os indivíduos podem exercer sua liberdade em maior ou menor grau. Os mecanismos de controle dos comportamentos diários possuem sempre algumas fissuras, brechas em que os seres humanos podem resistir e lutar contra certas imposições sociais. Neste sentido, Certeau afirma que:

[...] a cultura comum lança caminhos plurais para fugir de seus amos, sonhar com a felicidade, enfrentar a violência, provar as formas sociais do saber, dar nova forma ao presente e realizar essas viagens do espírito sem as quais não há exercício da liberdade.²⁶

O cotidiano é, pois, para o autor, um espaço de resistência. Nele as pessoas comuns desenvolvem procedimentos, chamados de táticas, que de forma inconsciente e temporária jogam com os mecanismos de disciplinarização impostos pela ordem dominante por meio de estratégias, alterando-os de acordo com suas necessidades.

As discussões e reflexões teóricas sobre o cotidiano desenvolvidas pelos autores acima, como dito anteriormente, fazem parte de um debate muito mais amplo, que envolve outros pesquisadores importantes e outras áreas do conhecimento. Apesar de já haver nos anos 1980, quando o cotidiano passou a ser um objeto relevante na pesquisa histórica, um acúmulo de conhecimento científico sobre o tema, os trabalhos dos historiadores que nessa época se dedicaram ao estudo da vida cotidiana não possuem relação explícita com este conhecimento. O resultado da não apropriação das contribuições de Heller, Kosik, Certeau, entre

²⁵ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

²⁶ Ibidem, p. 342.

outros, pode explicar a existência, segundo Petersen²⁷, de pouquíssimas obras historiográficas reconhecidamente importantes para o conhecimento histórico produzidas nesta década, em meio a uma grande quantidade de trabalhos sobre o cotidiano marcados pela falta de consistência teórica e alto grau de empirismo.

Alguns destes autores, sobretudo Heller e Certeau, só tiveram influência em alguns dos trabalhos mais recentes da historiografia brasileira, como os de Scarano²⁸, Schmidt²⁹ e Machado³⁰. Tais autores, partindo da perspectiva do cotidiano, investigaram realidades bastante diversas, como a vida da população negra no período colonial, a trajetória de um militante socialista na primeira metade do século XX e a situação de trabalhadores rurais na ditadura civil-militar, respectivamente. A variedade dos temas comprova a abrangência e utilidade desta perspectiva da vida humana para a análise histórica. Em todos os estudos, é possível identificar os efeitos das vertentes do conhecimento histórico desenvolvidas nas últimas décadas do século XX. Os trabalhos somam-se às pesquisas analisadas anteriormente na defesa do cotidiano como um meio de se compreender as condições de vida dos oprimidos, analisando os mecanismos de imposição de certos papéis sociais, mas também olhando práticas fora dos parâmetros das ideologias dominantes, hábitos e atitudes diárias que se encontram à margem dos processos de dominação, muitas vezes movimentos espontâneos que se colocam contra o sistema de controle social, motivados por necessidades de sobrevivência.

Apesar da variedade de trabalhos sobre o cotidiano na historiografia brasileira, nenhum deles se propôs a aprofundar teoricamente esta noção. Tampouco os teóricos do cotidiano produziram uma definição bem acabada de tal dimensão. Como visto, há inclusive pontos importantes de divergência entre estes autores. No entanto, tal indefinição teórica não invalida o cotidiano como perspectiva por meio da qual se pode analisar as diferentes sociedades do passado. Os historiadores têm buscado em autores variados definições teóricas que permitam caracterizar e compreender a vida cotidiana, e o têm feito com sucesso. Portanto, ao

²⁷ PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. *Dilemas e desafios da historiografia brasileira...* Op. Cit., n.p.

²⁸ SCARANO, Julita. *Cotidiano e solidariedade: vida diária da gente de cor nas Minas Gerais do século XVIII*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

²⁹ SCHMIDT, Benito Bisso. *Uma reflexão sobre o gênero biográfico: a trajetória do militante socialista Antônio Guedes Coutinho na perspectiva de sua vida cotidiana (1868-1945)*. Porto Alegre: UFRGS, 1996 (Dissertação de Mestrado).

³⁰ MACHADO, Maria Clara Tomaz. *A urdidura do cotidiano no mundo rural mineiro: relações de trabalho e práticas culturais em transformação (1970-1985)*. Varia história, Belo Horizonte, nº 22, p. 158-169, 2000.

pensarmos no cotidiano como uma perspectiva importante também para o ensino de História, é preciso se apropriar das reflexões daqueles pesquisadores que possam contribuir para o estudo da História a partir desta dimensão da vida humana. É neste sentido que propomos na presente pesquisa a utilização de algumas definições teóricas que contribuem para a caracterização do cotidiano para além de sua apropriação de senso comum. Não são as únicas nem definitivas, apenas algumas possíveis, a partir das reflexões dos autores analisados anteriormente. Destes, três propõem conceitos e atributos que ajudam a compreender de forma adequada a vida cotidiana, avançando em alguns pontos de maneira mais complexa que outros autores: Agnes Heller³¹, Karel Kosik³² e Michel de Certeau³³.

A partir das considerações destes pesquisadores, bastante diferentes entre si, sobretudo o último em relação aos dois primeiros, podemos definir a vida cotidiana como as situações e os atos repetitivos que se sucedem de forma imediata e superficial no dia a dia, garantindo a sobrevivência e reprodução social dos indivíduos. Imediata porque há uma relação direta entre pensamento e ação. Esta relação se produz de forma automática, espontânea. Superficial porque os indivíduos, em geral, não compreendem as relações que produzem os fenômenos cotidianos. Vivem o cotidiano de forma natural, sem questionar seu sentido. No entanto, para ir além desta definição básica, compreendendo tal dimensão em toda a sua complexidade, é preciso levar em consideração outras de suas características.

A suposta universalidade da vida cotidiana, ponto comum nos três autores, indica que esta perspectiva pode ser utilizada para a leitura de realidades em diferentes espaços-tempos. Porém, como salienta Kosik, a vida cotidiana também é histórica, o que significa que se transforma de acordo com a época e lugar. Assim, para compreendê-la, é preciso situá-la em um determinado contexto. Em Kosik e Heller, o cotidiano encontra também sua característica fundamental: a dialética. Na vida diária, não há uma fronteira rígida entre o que é estrutura e o que é ação humana. As circunstâncias são também resultado das ações e aspirações dos indivíduos e ambas interagem e se modificam em uma ligação recíproca. As relações estabelecidas entre os diferentes elementos de um determinado sistema social se produzem, reproduzem e modificam nas e a partir das ações cotidianas

³¹ HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história...* Op. Cit.

³² KOSIK, Karel. *La cotidianidad y la historia...* Op. Cit.

³³ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano...* Op. Cit.

dos sujeitos. O cotidiano é o conjunto de relações sociais produzidas e experimentadas a partir do encontro entre o particular e o global, entre o singular e o coletivo, entre os sujeitos e as estruturas. Segundo Kosik, o ser humano “*nunca nasce em condições que lhe são próprias*”³⁴, está sempre inserido em um mundo modelado a partir de uma série de condições herdadas, mas estas só se constituem de fato no próprio viver, na prática, “*no curso do qual a realidade é dominada e modificada, reproduzida e transformada*”³⁵.

Além do caráter heterogêneo da vida cotidiana, presente muito fortemente no pensamento de Agnes Heller e já explorado anteriormente, a autora também contribui para pensar a hierarquização existente entre as práticas cotidianas. Segundo Heller, existe uma hierarquia entre as diferentes relações sociais que constituem o cotidiano. Esta hierarquia é espontânea e não é rígida, depende de vários fatores e altera-se de acordo com a época, lugar, fase da vida e posição que o indivíduo ocupa em cada modelo societário existente. Portanto, identificar que elementos ocupam espaços mais ou menos importantes nesta hierarquia da estrutura da vida diária e por que são mais relevantes pode fornecer algumas respostas para a compreensão de aspectos da sociedade analisada.

Por fim, as reflexões de Heller e Kosik permitem identificar as relações de dominação e a imposição de papéis sociais que formam as diferentes formas de alienação no dia-a-dia dos indivíduos. Em caminho oposto, a partir principalmente de sua definição de “tática”, Michel de Certeau estabelece possibilidades de leitura dos mecanismos de resistência que se produzem internamente e inconscientemente no cotidiano dos indivíduos. Embora parta de uma abordagem oposta à dos autores marxistas, a noção de resistência desenvolvida por Certeau pode ser articulada à de alienação de Heller e Kosik. Ambas contribuem para pensar a vida cotidiana como espaço hierarquizado e desigual, de luta e tensão, mesmo que a partir de perspectivas diferentes.

A partir destas reflexões sobre a vida cotidiana, fundamentadas principalmente nos estudos realizados no campo marxista, mas também com a contribuição importante da Nova História, é possível compreender que se trata de uma perspectiva extremamente complexa, que possui um grande valor para a compreensão e explicação de diferentes realidades. Embora existam abordagens

³⁴ KOSIK, Karel. *La cotidianidad y la historia...* Op. Cit., p. 99.

³⁵ *Ibidem*, p. 100.

diferentes, todas compreendem o cotidiano como um espaço significativo da experiência humana, conferindo uma dimensão política às práticas diárias, na medida em que estão inseridas em uma espécie de jogo de força entre dominantes e dominados. Além disso, pensam tal perspectiva como privilegiada para compreender a relação entre estrutura e ação e o papel dos sujeitos sociais. A noção de cotidiano que é proposta aqui para a abordagem de diferentes conteúdos pelo professor em sala de aula é composta dessas características básicas desenvolvidas pelos autores analisados: um cotidiano histórico, heterogêneo, dialético, hierarquizado, espaço de dominação e de resistência.

1.4 Como o cotidiano tem sido pensado no ensino de História?

No ensino da disciplina o que impera ainda, sobretudo quando se aborda os períodos mais recentes da História, são as transformações, momentos específicos de mudança ou acontecimentos que fogem à normalidade: guerras, revoltas, revoluções, disputas políticas, sistemas de pensamento, a aprovação de certas leis, as lutas e movimentos por modificações em determinados aspectos da sociedade. Em geral, pouca atenção se dá a como estas transformações afetam o dia a dia das pessoas, ou como se produzem nele. E muitas vezes se tomam os discursos sobre as transformações como evidências delas, justamente quando alguns estudos a respeito das experiências cotidianas têm demonstrado que nem sempre tais transformações se fazem sentir imediatamente no dia a dia das pessoas comuns, tampouco alteram completamente a vida diária dos indivíduos, tendo um ritmo diferenciado de afirmação, mais lento e com a permanência de elementos do passado, mesmo em períodos de mudanças radicais nas sociedades.

Os personagens privilegiados no ensino de História ainda são, sobretudo, entidades como povos, nações, países e instituições. As experiências e ações mais concretas dos seres humanos são relegadas a um número limitado de conteúdos. Além disso, enquanto o historiador realiza recortes em seus objetos de estudo, por vezes recorrendo às reduções de escala características da micro-história, o professor tenta muitas vezes dar conta de “todos” os aspectos de uma determinada realidade, como se isso fosse possível. É preciso, parece-nos, no ensino também estabelecer certos recortes, temas mais específicos que serão trabalhados de forma

mais aprofundada, e que revelem aspectos gerais da sociedade em questão. Não está se propondo uma fragmentação da história ensinada, afinal deve-se sempre ter em vista a compreensão de fenômenos mais amplos. Mas muitas vezes situações singulares são meios possíveis – e talvez mais reveladores da complexidade da vida social – de se alcançar tais fenômenos.

Assim como na pesquisa histórica, incorporar ao trabalho do professor a perspectiva do cotidiano significa um enriquecimento analítico importante, relativizando o peso do reducionismo estrutural e institucional, e permitindo reconstituir de forma mais completa o espaço e o tempo das práticas sociais. É neste sentido que alguns pesquisadores da área de ensino de História pensaram a relevância de se explorar a vida cotidiana na sala de aula.³⁶

Em artigo de 2005, Kátia Abud³⁷ propõe o ensino de história a partir da perspectiva da vida cotidiana, utilizando como recurso didático a música *Três apitos*, composta em 1933 por Noel Rosa. A partir da canção sugerida, a autora indica os possíveis temas que podem ser abordados em sala de aula: trabalho, moda, mentalidade, todos eles analisados a partir da vida cotidiana. Mas que vida cotidiana é essa?

O tema da música é identificado pela autora como uma declaração de amor de um homem a uma mulher que trabalha em uma fábrica de tecidos. Tal mensagem é constatada a partir de conhecimentos prévios da historiadora sobre a época em que a obra foi composta. Esse é, portanto, o primeiro movimento da ação pedagógica: situar a música em seu contexto histórico mais amplo – o processo de industrialização no Brasil – abordando aspectos específicos que são importantes para a compreensão da música, tais como a proeminência de fábricas de tecidos no início da industrialização brasileira e a grande presença feminina nestas unidades de produção.

Em seguida, a autora significa o cotidiano presente na canção: o apito da fábrica e o uso de meias e de automóveis. Trabalhar, vestir-se e dirigir, todas essas são ações diárias que, na proposta didática, ajudam a explicar aspectos da estrutura

³⁶ As pesquisas foram selecionadas a partir de consultas ao repositório digital da Scielo (<http://www.scielo.org/>) e ao portal de periódicos e banco de teses e dissertações da Capes (www.periodicos.capes.gov.br e www.bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em 25/05/2016.

³⁷ ABUD, Katia. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. Caderno Cedes. Campinas, 2005, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez.

social. O apito é um mecanismo de disciplinarização do tempo do trabalhador, o não uso de meias pela personagem da música é a afirmação de uma nova mentalidade sobre o comportamento feminino, e a utilização do automóvel pelo jovem, mais que um meio de transporte, constitui-se em uma forma de entretenimento que interioriza, na vida cotidiana, os novos valores de uma jovem burguesia.

As reflexões de Katia Abud contribuem menos para pensar questões teóricas relacionadas ao cotidiano, já que estas não são discutidas no artigo, e mais para identificar a vida cotidiana no material utilizado como recurso didático. Primeiro, é preciso situá-lo em um contexto histórico específico; segundo, reconhecer os grupos sociais estudados (as mulheres operárias, os jovens burgueses); terceiro, associar as práticas cotidianas (trabalhar, vestir-se, dirigir) com aspectos não cotidianos (forças produtivas, ética do trabalho, mentalidade popular, ideologia). Assim, explica-se a cotidianidade e ao mesmo tempo parte-se dela para ensinar certos fenômenos mais amplos da sociedade.

Em outro trabalho da área de ensino, Elisa Vermelho³⁸ analisa como o cotidiano é abordado em livros didáticos de história das séries finais do Ensino Fundamental. A preocupação da autora é compreender se os materiais incorporam os novos objetos e abordagens da historiografia, especialmente as contribuições do movimento conhecido como Nova História. Segundo Vermelho, a vida cotidiana é um dos objetos de pesquisa que apresenta potencialidades significativas para o ensino de história, pois aproximaria os alunos do passado estudado, fazendo-os compreender melhor a dinâmica da vida social dos indivíduos e como os personagens anônimos experimentavam e interpretavam os acontecimentos de sua época.

Antes de abordar suas fontes, a autora realiza uma ampla discussão sobre os principais pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento teórico a respeito da vida cotidiana. A partir desta discussão, é analisada de que maneira a História do Cotidiano é apresentada em duas coleções didáticas: o *Projeto Araribá – História* (obra coletiva), editado em 2006; e uma série de 1980 (História do Brasil e História Geral) da autora Elian Alabi Lucci.

³⁸ VERMELHO MORALES, Elisa. *História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000)*. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

Na primeira coleção, foram selecionados, a partir do sumário das obras, capítulos e subcapítulos com as seguintes expressões: *cotidiano*, *vida cotidiana*, *como era a vida...* e *como viviam...* Segundo a autora, tais passagens do material didático estão sempre segregadas dos aspectos principais que, na obra, mostram-se fundamentais para compreender a sociedade ou os processos sociais que são objetos de aprendizagem. A vida cotidiana aparece de forma complementar, geralmente relacionada a questões culturais. Quanto à abordagem do cotidiano, Elisa Vermelho indica que:

[...] o livro didático analisado limita-se a descrever situações. A criança não é exposta a uma tentativa de análise, obviamente adequada às limitações de sua faixa etária, de como essas características do cotidiano podem auxiliá-lo a compreender mais a realidade histórica do povo estudado. As informações estão, muitas vezes, ainda no nível anedótico, do pitoresco [...]³⁹.

Assim, embora o livro incorpore a vida cotidiana como tema de estudo, sua abordagem é meramente descritiva, sem ultrapassar aquilo que é aparente. Nenhuma das contribuições teóricas produzidas na historiografia e em outras áreas do conhecimento ao longo das últimas décadas é mobilizada para a apresentação de uma História do Cotidiano. A vida diária aparece fundamentada apenas em um conhecimento comum, não como um espaço político, marcado por tensões. Tal dimensão da vida não se explica a partir de aspectos macro-sociais e nem serve para explicá-los.

Em relação à segunda obra analisada, produzida em 1980, o cotidiano não é apresentado nem de forma descritiva ou anedótica. A preocupação da autora do material didático é exclusivamente com os aspectos mais gerais e estruturais da sociedade, especialmente os relacionados a questões políticas, militares e econômicas.

Para Elisa Vermelho, contribui para a ausência das contribuições teóricas sobre a vida cotidiana nos materiais didáticos as indefinições ainda existentes no conhecimento científico sobre tal dimensão, além de uma possível resistência e desconhecimento por parte dos educadores. De acordo com a autora, uma boa forma de atribuir potencial analítico a esta perspectiva seria apresentando os textos

³⁹ Ibidem, p. 110.

e documentos que falam das experiências cotidianas dos indivíduos junto aos textos básicos do conteúdo, que tratam das características e transformações estruturais da sociedade. Dessa forma, poderiam ser desenvolvidas atividades que orientassem o estudante a compreender de que forma os padrões de comportamento dos seres humanos interferem na sociedade de maneira mais ampla, e de como certas práticas cotidianas são desenvolvidas para solucionar questões de sobrevivência dos atores sociais.

O trabalho de Vermelho, embora analise um material empírico pouco significativo em termos de quantidade, indica uma ausência do cotidiano como objeto teórico importante nas reflexões daqueles que produzem livros didáticos. Nossa proposta se aproxima de suas considerações sobre a vida cotidiana, na medida em que a autora a pensa como um instrumento valioso para a explicação de realidades passadas. Além disso, sua ampla revisão de autores que desenvolveram teoricamente a cotidianidade corrobora a avaliação da presente pesquisa que considera já existir um acúmulo de conhecimento científico suficiente para que esta perspectiva possa ser mais bem pensada no ensino de história.

Além das pesquisas acima, os únicos trabalhos encontrados que tratam do ensino de história do cotidiano são duas obras mais gerais sobre ensino de História⁴⁰. Nelas, a História do Cotidiano é apresentada como uma das tantas possibilidades de ensino pelo professor, ressaltando-se algumas de suas vantagens, como a compreensão das experiências vividas pelos agentes sociais e a capacidade de uma reflexão do próprio aluno sobre suas práticas diárias, enxergando-se ele também como sujeito histórico. No entanto, o caráter mais geral das referidas obras faz com que não haja uma discussão teórica mais profunda sobre o cotidiano, nem alguma proposta de ensino específica a partir de tal dimensão da vida em sociedade.

Os trabalhos aqui revisados brevemente indicam que, apesar de o cotidiano ainda carecer de uma abordagem teórica bem definida, seu uso como perspectiva já está consolidado na historiografia, com trabalhos importantes que recuperam a ação dos agentes sociais a partir de suas vidas diárias. Porém, quando analisamos o ensino de História, as lacunas são bem maiores em relação ao uso do cotidiano por

⁴⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. e FERREIRA, Marieta de Moraes. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

professores e pesquisadores da área. Há ainda um espaço amplo de pesquisa que merece ser explorado, com o objetivo de aproveitar todas suas potencialidades para a construção de conhecimentos nas aulas de História.

Capítulo 2 – HISTORIOGRAFIA, ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA

2.1 Como usar a literatura no Ensino de História?

O ensino de História pela perspectiva do cotidiano pode ser feito de variadas formas. Como ocorre com qualquer objeto de estudo, o professor tem a sua disposição uma enorme quantidade de materiais possíveis de serem trabalhados com os alunos. Entre eles estão os textos literários. A Literatura, ou “as literaturas”, também são vestígios do passado, compõe parte da documentação por meio da qual o historiador pode se valer para acessar a vida humana em outras épocas e construir conhecimentos sobre ela. Assim, também podem se converter em fontes históricas. Essa viabilidade, no entanto, é resultado de uma série de transformações que tem se desenvolvido na historiografia desde o final do século XIX, e que promoveram uma importante redefinição do conceito de fonte histórica.

Em um primeiro momento, quando a História foi postulada a um campo científico do conhecimento pelos historiadores do século XIX, a noção de fonte histórica esteve associada exclusivamente aos chamados documentos escritos oficiais, que tratavam predominantemente de feitos e acontecimentos relacionados a personalidades políticas e militares. O processo de crítica da fonte consistia apenas em confirmar a autenticidade de um documento e sua veracidade. Partia-se do princípio de que existia uma verdade incontestável e absoluta que poderia ser reconstituída de forma objetiva a partir de determinados textos. Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, porém, a relação dos historiadores com parte dos vestígios do passado transformou-se, e a noção de documento foi ampliando-se consideravelmente. A constatação dos limites de se utilizar apenas textos escritos oficiais para a pesquisa histórica e a possibilidade de os mesmos materiais serem abordados de formas diferentes foram o ponto de partida para essa mudança. O resultado foi o alargamento dos documentos possíveis de serem utilizados e a compreensão de que são as perguntas do historiador que transformam um documento em fonte. Assim, passou a ser considerada fonte histórica todo o vestígio do passado que forneça informações sobre a vida humana quando interrogado por um historiador.

Contribuiu para o enriquecimento das fontes históricas as mudanças na historiografia do período, especialmente o papel da chamada “Escola” dos *Annales*, que trouxe para a pesquisa novos objetos de estudo, exigindo também outras abordagens e formas de acessar o passado. Essa ampliação do conteúdo das fontes continuou ao longo do século XX, alcançando seu auge a partir da década de 1960, quando foi caracterizada como uma verdadeira *revolução documental*. Mas o uso mais frequente e em maior quantidade de outros tipos de documentos pelos historiadores não foi a única transformação importante relacionada às fontes históricas. Alterou-se também a noção de verdade associada a elas, o que impôs novos procedimentos de crítica, para além da mera verificação de sua autenticidade. O documento foi transformado em *monumento*, um registro sobrevivente do passado, uma construção intencional, resultado de escolhas efetuadas sob determinadas tensões, que contribui para a construção de uma memória coletiva e de uma imagem sobre o conjunto de ações às quais se refere. O novo estatuto dos documentos, apresentado primeiramente por Foucault⁴¹, foi desenvolvido também por Le Goff, que afirma:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa⁴².

Assim, ao abordar determinado documento com o objetivo de compreender o passado, é preciso investigar suas condições de produção, em seus aspectos conscientes e inconscientes, problematizando seu processo de “monumentalização”. Ou seja, é tarefa do historiador questionar as diferentes tensões que contribuíram para a representação de mundo existente nos documentos selecionados, bem como as razões para a sua sobrevivência ao longo do tempo e o próprio critério do pesquisador ao escolhê-los, em detrimento de outros materiais empíricos.

As considerações acima, centradas nos cuidados necessários com as fontes históricas na pesquisa acadêmica, servem como referência também para o trabalho

⁴¹ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

⁴² LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, UNICAMP, 1990, p. 545.

do professor de História na educação básica. O uso de fontes em sala de aula tem sido explorado por pesquisadores da área de ensino como forma de permitir aos educandos a produção de conhecimentos de maneira mais autônoma, compreendendo a história como um discurso cientificamente construído e desenvolvendo habilidades como a seleção e crítica de diferentes documentos que produzem representações sobre o passado⁴³.

Todo documento, no entanto, tem as suas especificidades. Ao pensar no uso da Literatura para ensinar história, é preciso levar em consideração uma série de pontos em comum que esta possui com a narrativa histórica: ambas são formas de construir narrativamente os tempos, os espaços, os eventos, os sujeitos, os personagens; só existem como produto de tramas, de enredos, da imaginação humana. Assim, segundo alguns pesquisadores⁴⁴, não poderia ser tratada apenas como mais uma fonte inocente, que não sabe o que diz, que só revela suas informações ao ter suas entrelinhas minuciosamente decifradas pelo trabalho do historiador.

Para desvelar a melhor forma de trabalhar o texto literário é preciso, portanto, conhecer parte das reflexões que se estabeleceram sobre a relação entre Literatura e História. Os limites entre os dois campos estiveram durante muito tempo no centro dos debates sobre a natureza do conhecimento histórico. Depois de séculos consideradas duas formas de um mesmo gênero, a fronteira entre ambas tornou-se extremamente rígida no século XIX, quando se iniciou um esforço para colocar a História entre os domínios do conhecimento científico. Até então, não havia uma distinção radical entre as ciências e as letras, foi a noção de verdade que criou uma barreira separando-as. As fronteiras entre Literatura e História voltaram a se flexibilizar somente no final do século XX, quando as duas práticas de representação e escrita passaram a ser pensadas a partir de aspectos em comum, levando-se em conta dois processos distintos e fundamentais: a aproximação entre uma e outra como formas de narrativa e o uso mais frequente da Literatura como fonte.

⁴³ Sobre a utilização de fontes históricas na sala de aula, ver: PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. Anos 90-Revista do Programa de Pós-Graduação em história, v. 15, nº 28, dezembro de 2008 e CAIMI, Flávia Eloisa. *Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?* Anos 90-Revista do Programa de Pós-Graduação em história, v. 15, nº 28, dezembro de 2008.

⁴⁴ Entre os historiadores que pensaram as relações entre Literatura e História para além do seu uso "documental" está ALBUQUERQUE JR, Durval. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

Em relação ao primeiro ponto, foram principalmente o “retorno” da chamada história-narrativa⁴⁵ e as reflexões de Hayden White⁴⁶ que contribuíram para a reaproximação entre História e Literatura. Estes dois movimentos trouxeram para o ofício do historiador a necessidade de repensar a ligação entre forma e conteúdo no desenvolvimento de seus trabalhos. Desde o século XIX, quando se efetuou a separação entre historiadores e literatos, a preocupação dos primeiros com o estilo de sua escrita assumiu uma importância menor. Esta divisão, uma construção que pretendia aproximar o conhecimento histórico da racionalidade e objetividade que caracterizava os padrões de ciência da época, fixou os dois campos disciplinares como opostos. Assim, tudo que estivesse relacionado à ficção passou a fazer parte dos domínios da Literatura. A História deveria se preocupar apenas em encontrar a realidade das coisas nos documentos escritos. A subjetividade, invenção e imaginação foram expurgadas do trabalho do historiador, pois seu texto era considerado apenas um meio de transmissão da realidade.

Ainda no século XIX e principalmente ao longo do XX as concepções de Ciência e de História alteraram-se profundamente. Além das mudanças já mencionadas sobre o estatuto dos documentos históricos, o passado deixou de ser visto como uma realidade objetiva externa ao indivíduo que o investiga, e o texto do historiador passou a ser compreendido também como uma construção cujos aspectos retóricos são decisivos para o conteúdo de seu discurso. Veja-se o que Schmidt (2014) afirma sobre esse processo:

Ou seja, o historiador não pode mais ser indiferente às figuras de linguagem que aciona, aos recursos estilísticos que utiliza, aos tempos verbais que entrecruza, pois são eles que dão sentido à narrativa, e não algo que é exterior a ela⁴⁷.

As novas formas de se narrar o passado empreendidas pelos historiadores tiveram importante contribuição da Literatura e foram responsáveis pela nova relação desta com o conhecimento histórico. Os modelos de linguagem utilizados

⁴⁵ Uma síntese das discussões estabelecidas nas últimas décadas sobre a narrativa histórica pode ser encontrada em VASCONCELOS, José Antônio. *A História e a sedução da narrativa*. Revista Uniandrade (Impresso), v. 11, p. 19-29, 2010.

⁴⁶ WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Trad. José L. de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.

⁴⁷ SCHMIDT, Benito Bisso. *Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura*. In: Margareth Rago; Renato Aloizio de Oliveira Gimenes. (Org.). *Narrar o passado, repensar a História*. 1 ed. Campinas, 2000, v. , p. 193-202, p. 196.

pela criação artística e outros aspectos durante muito tempo negligenciados pela pesquisa histórica como a capacidade imaginativa do sujeito que escreve voltaram a fazer parte da historiografia. Tal aproximação, no entanto, não pretendeu nem poderia diluir completamente as diferenças entre Literatura e História. O historiador trabalha seguindo determinadas concepções teóricas e metodológicas que distinguem sua narrativa sobre o passado da narrativa literária. Seguindo algumas reflexões de Certeau⁴⁸, o compromisso do profissional de História com o verdadeiro se efetua a partir do cumprimento de um conjunto de técnicas - como a seleção, crítica e descrição das fontes – que legitimam e dão credibilidade ao seu discurso sobre o passado. Ainda assim, embora seguindo um processo diferente de construção, com menos liberdade criativa, o historiador pode e deve servir-se dos conhecimentos da Literatura para sua construção textual. Esta tem muito a enriquecer e complexificar o argumento de seu discurso, permitindo pensar de outras formas, por exemplo, o conjunto variado de possibilidades que compõem a vida de seus personagens históricos, bem como as diferentes temporalidades que se entrecruzam nas trajetórias dos indivíduos.

Outro processo que aproximou as duas disciplinas, porém de forma diferente, foi a maior utilização de textos literários como fontes históricas. Neste caso, o historiador serve-se da Literatura como o material empírico que o permitirá acessar as diferentes experiências vividas pelos seres humanos ao longo do tempo. Segundo Antônio Celso Ferreira, a retomada da Literatura como fonte está relacionada à percepção dos historiadores de “*sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo*”⁴⁹.

Tomando-a, portanto, como fonte histórica, ao analisar um texto literário o historiador precisa, como faz com qualquer outro documento, adotar uma série de procedimentos que permitam situá-lo em seu contexto e compreender seu processo de construção. O primeiro passo para isso é pensar o tipo de Literatura que será trabalhada. Não há uma definição universal de Literatura, ela assume formas e objetivos diversos que estão relacionados aos interesses e condições históricas de

⁴⁸ CERTEAU, Michel de. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982, p. 101.

⁴⁹ FERREIRA, Antônio Celso. “Literatura: a fonte fecunda”. In: PINSKY, C.; LUCA, T. (Orgs). O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2012, p. 61.

cada grupo em diferentes épocas e lugares. As questões mais formais, como o gênero literário, são importantes. Romances, “históricos” ou não, poesias, contos, crônicas, entre outros, possuem diferenças estéticas que também estão relacionadas ao seu conteúdo.

Assim, é tarefa do historiador investigar os aspectos principais que envolvem o processo de construção e “monumentalização” do texto literário. Somente assim poderá se aproximar de forma mais verossímil dos significados históricos presentes na obra, compreendendo a representação de mundo desenvolvida pelo escritor. Recorrendo novamente à Ferreira:

[...] os historiadores [...] devem compreendê-las [as fontes literárias] em seus contextos históricos e sociais, o que requer a consulta a outras fontes da época. Toda fonte pode ser legítima na medida em que contribua para o entendimento do objeto específico de estudo e se tenha em conta sua natureza; política, econômica, científica, religiosa, artística, técnica ou outra. É preciso, contudo estar atento aos ambientes socioculturais do período analisado para se evitar o tratamento anacrônico da fonte. Indagações básicas servem para começar este trabalho: como um texto antigo, medieval ou mais recente era produzido? Como se difundia e a que fins se destinava? Quais as suas convenções?⁵⁰

Portanto, embora não exista um método único e definitivo, como, aliás, não existe para a análise de nenhuma outra fonte, há alguns cuidados básicos que devem ser tomados quando se pretende compreender a experiência humana no tempo por meio de obras literárias.

Os pontos de aproximação apontados até aqui em relação ao uso da Literatura na pesquisa histórica também têm sido preocupações de muitos professores e pesquisadores da área de ensino de História. Em um breve levantamento de trabalhos sobre o assunto⁵¹, algumas experiências práticas e outras propostas de atividades servem como referência para se analisar de que forma os textos literários têm sido utilizados e pensados na educação básica.

⁵⁰ Ibidem, p. 81.

⁵¹ As pesquisas foram selecionadas a partir de consultas ao repositório digital da Scielo (<http://www.scielo.org/>) e ao portal de periódicos e banco de teses e dissertações da Capes (www.periodicos.capes.gov.br e www.bancodeteses.capes.gov.br). Acesso em 22/05/2016.

Em artigo publicado em 2014, por exemplo, Glória Solé, Diana Reis e Andreia Machado⁵² apresentam um estudo sobre o uso de ficção histórica no ensino dessa disciplina. De acordo com as autoras, textos literários facilitam o processo de compreensão dos acontecimentos e/ou conceitos, aproximando os estudantes da realidade estudada e estimulando o uso da imaginação para um conhecimento adequado do passado. A partir de uma análise de outras pesquisas relacionadas ao tema, discutem-se algumas potencialidades do uso da Literatura:

[...] contribui para a organização de sequências cronológicas; ajudam a compreender as mudanças através dos tempos, a duração de certos acontecimentos, as causas e os efeitos dos eventos/acontecimentos; permitem identificar as semelhanças e diferenças entre vários períodos e distinguir o passado e o presente; contribuem para promover o desenvolvimento da linguagem de tempo.⁵³

Portanto, ao justificar a escolha por textos literários para a atividade desenvolvida com os alunos, destacam-se os aspectos retóricos desse tipo de documento. Sua capacidade narrativa, segundo as autoras, apresenta vantagens em relação a outros materiais, especialmente pelo interesse que desperta nos estudantes e pelo fato de que pode facilitar sua compreensão das diferentes temporalidades presentes na aprendizagem em História.

Em seguida, é descrita a atividade com o uso de narrativas ficcionais realizada em uma turma de 6º ano de uma escola de Portugal. O conteúdo das aulas é a Revolução de 25 de Abril e os textos literários atuam como ponto de partida para o estudo desta situação histórica. Na atividade, a leitura das obras propostas (*O Tesouro*, de Manuel António Pina, e *História de uma flor*, de Matilde Rosa Araújo) é seguida de uma consulta a outros documentos, textuais e visuais, em uma abordagem comparativa por meio da qual as obras literárias são reanalisadas com o objetivo de compreender de que forma o processo histórico é representado nelas.

No desenrolar da proposta, a partir de problemas colocados pelas professoras sobre o conteúdo estudado, os alunos foram instigados a construir uma narrativa própria respondendo a tais questões, sequencializando acontecimentos e explicando-os. De acordo com a conclusão das autoras, a Literatura ajudaria o

⁵² SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. *Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história*. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2014.

⁵³ Ibidem, p. 13;

discente a construir sua própria narrativa sobre o evento examinado, possibilitando a elaboração de um pensamento histórico mais bem estruturado e coerente. No estudo acima, a Literatura é explorada tanto como um vestígio por meio do qual se acessa o passado quanto pelo valor de sua capacidade narrativa para o desenvolvimento da escrita e argumentação dos educandos. Ao articular a ficção com outros documentos, tal proposta permite ao estudante compreender como se dá a construção do conhecimento histórico, praticando etapas da operação historiográfica como a análise de fontes, a resolução de problemas e a construção de uma narrativa. O fato de cada aluno ter que produzir um texto a partir das mesmas fontes possibilita também a compreensão do caráter relativamente aberto da História, integrando várias interpretações possíveis construídas a partir dos mesmos materiais empíricos.

Em outra pesquisa, Odilse Grasselli Engel⁵⁴ propõe outra forma de abordar a Literatura nas aulas de História, utilizando como recurso o romance *A Cocanha* (2000), de José Clemente Pozenato. Segundo Engel, a literatura possui vantagens que a distinguem do texto historiográfico e a tornam um importante recurso para o ensino, pois permitiria pensar de uma forma mais adequada os atores sociais e suas possibilidades de avaliar e agir na realidade à sua volta. Além disso, a autora aponta a capacidade do romance de enfatizar pequenos eventos, aspectos da vida cotidiana, dando uma dimensão mais humana à História e resgatando aspectos que, segundo Engel, seriam negligenciados pela maior parte da historiografia sobre o processo abordado: a imigração italiana para o Rio Grande do Sul.

Ao propor o ensino deste conteúdo a partir da obra *A Cocanha*, a referida autora explicita um método articulando o texto literário com textos historiográficos. A partir do contexto histórico representado no romance, enfatizando alguns pontos abordados na literatura como os costumes, a linguagem, o cenário, as vestimentas, a alimentação, a organização familiar, as formas de lazer, as manifestações artísticas, as profissões, a religiosidade, os ritos, entre outros, se propõe a associação da leitura com a explicação histórica de aspectos como as relações de trabalho e modos de produção.

Para a autora, a Literatura deve ser utilizada com o objetivo de recuperar o passado de uma forma que o torne mais acessível para o estudante, pois se trata de

⁵⁴ ENGEL, Odilse Grasselli. *Literatura e História: diálogos na sala de aula*. Dissertação de Mestrado, UCS. 2007.

um texto em que a dinâmica da vida humana é facilmente identificada pelos alunos. O texto literário é tratado, portanto, como uma forma de representação válida não apenas para acessar, mas também para compreender o passado. Assim, embora proponha o uso de textos historiográficos para a explicação das práticas e situações narradas no texto literário, tal procedimento não tem como objetivo comparar as duas narrativas, mas complementar ou mesmo comprovar o que está representado no romance.

Além da proposta acima, Engel também aponta, de forma breve, outra possibilidade para se usar a literatura na sala de aula, para além da compreensão de eventos e situações históricas, refletindo sobre o uso do texto literário com vistas à construção de conceitos. Usando como exemplos passagens do romance que descrevem hábitos religiosos dos imigrantes italianos, ela se propõe, por exemplo, a contribuir para a construção do conceito de identidade cultural. Essa reflexão não ocupa um espaço importante na pesquisa, pois não é a proposta principal da autora. Porém, tal questão foi mais bem explorada em artigo de 2003⁵⁵. Nele, Rafael Ruiz contribui para pensar de forma mais profunda esta outra abordagem para o uso da Literatura em sala de aula.

Baseado em considerações de François Hartog, Ruiz defende o uso da ficção de forma comparativa, ensinando os alunos a “edificarem o próprio edifício da História”. Em suas palavras:

Ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas, significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma melhor compreensão da realidade estudada. Ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros [...] a apreensão e compreensão da situação histórica [...].⁵⁶

Como exemplo para seu método, o autor propõe a construção do conceito de História a partir de trechos de três obras: *A vida e as estranhas aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe; *a Utopia*, de Thomas More, e *Palomar*, de Ítalo Calvino.

⁵⁵ RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). História na Sala de Aula – conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

⁵⁶ Ibidem, p. 77-78.

São analisados então recortes dos livros referidos em que o comportamento dos personagens permite aferir os modos de entender a História em diferentes épocas. No romance de Defoe, a herança do passado direcionando as atitudes de Robinson Crusóe no Novo Mundo possibilita a compreensão do conceito de História como “mestra da vida”, inaugurado por Tucídides e Cícero e que predominou até o século XVIII.

Na *Utopia* de More, o autor analisa o nascimento do conceito moderno de História ao comparar a obra com *O Príncipe*, de Maquiavel. A diferença presente nas obras em relação à concepção do “ser” e do “dever ser” seria o divisor fundamental entre o mundo clássico-medieval e o mundo moderno. Enquanto para More a boa sociedade depende da produção de um homem bom, para Maquiavel bastava que o homem se comportasse de uma maneira correta. Ambas as obras representariam o papel ativo do pensamento moderno, onde o que importa não é apenas a contemplação da realidade, mas a sua transformação. A partir de tal mentalidade se produz o conceito moderno de História no final do século XVIII, uma História como processo progressivo e teleológico.

E, por fim, Rafael Ruiz encerra sua abordagem comparativa dos modos de entender a História com uma análise da obra *Palomar*, em que o personagem principal procura recortar e compreender uma determinada realidade do presente com o uso de um método científico. Aqui é realizada uma analogia com o trabalho do historiador, que se debruça sobre uma realidade fragmentada que pode ser analisada sob variados pontos de vista.

Assim, o autor repensa a História a partir da tradição literária da qual ela se originou, oferecendo vários exemplos de como a Literatura pode contribuir para a construção de conceitos históricos em sala de aula, seguindo sempre duas premissas básicas: a construção de um ponto de vista próprio e uma análise comparativa. Esta construção, em Ruiz, faz-se pela busca, na Literatura, do conjunto de características e recorrências que constituem o conceito histórico – no caso, os conceitos de História em três momentos diferentes do passado. Diferentes realidades representadas em textos distintos podem, em um primeiro momento, destacar-se pelas suas singularidades. Mas, por meio de uma análise que busque uma abstração, sintetizando o aspecto essencial, a partir da generalização de

observações particulares, de características comuns, constrói-se a categoria desejada.

Nas pesquisas revisadas acima, a Literatura assume formas diferentes no processo de ensino realizado ou proposto. Não se apresenta apenas como uma fonte, tampouco como uma forma de representação em pé de igualdade com a História. O tratamento que recebe para ou no trabalho em sala de aula com os alunos varia de acordo com o texto específico e com os objetivos educacionais. Nos dois primeiros, em que o objetivo das aulas é compreender eventos e situações históricas, os materiais utilizados recebem um tratamento mais próximo ao que o historiador aplica com os documentos que transforma em fontes. Já no último, em que o objetivo final é a construção de conceitos em sala de aula, o texto literário tem valor não pelo conteúdo de sua representação do passado, mas pelas características de uma determinada categoria que podem ser abstraídas a partir dele. Em comum, em nenhuma das pesquisas a Literatura foi o material escolhido apenas pelas informações sobre a realidade que dela podem ser retiradas, mas principalmente pela forma como representa esta realidade. As obras abordadas foram selecionadas por se tratarem de recursos privilegiados para acessar o passado, o que, de certa forma, vai ao encontro do que diz Durval Muniz Albuquerque Júnior⁵⁷ quando analisa as potencialidades do discurso literário para a História. Conforme o autor, a Literatura é uma fonte diferente, está mais próxima da narrativa histórica que qualquer outro documento. Tal proximidade entre ambas as formas de ter acesso a variados períodos da trajetória humana faz dela uma importante ferramenta para conhecer realidades passadas. Segundo Albuquerque Júnior, as particularidades da Literatura permitem nos conectarmos às diferentes formas de sentir, gostar, pensar, viver em geral, de um modo que nos aproxima dos dramas, sonhos, dificuldades, esperanças e tensões dos seres humanos do passado.

Em sala de aula, no trabalho com crianças e adolescentes, questões como essas muitas vezes estão presentes nas preocupações dos professores. Instigar o interesse dos estudantes para o conteúdo abordado é sempre um facilitador do processo de aprendizagem. Determinadas obras literárias, mais do que outros documentos, possibilitam potencialmente uma maior empatia entre o aluno e o

⁵⁷ ALBUQUERQUE JR, Durval. *História: a arte de inventar o passado...* Op. Cit.

conteúdo. Segundo Kátia Abud, “o conceito de empatia facilita a compreensão histórica, ao aproximar as pessoas do passado às do presente”⁵⁸, pois:

a compreensão histórica vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em uma determinada situação.⁵⁹

Assim, acredita-se que a Literatura forneça vários exemplos de obras que possibilitam uma inteligibilidade adequada do passado, com representações capazes de estabelecer um sentido histórico, permitindo compreender a vida humana não como algo estanque, mas em movimento, aproximando o leitor dos processos de constituição de desejos, sentimentos, preocupações, valores, lutas e sofrimentos dos sujeitos ao longo do tempo, menos evidentes em outros documentos mais tradicionais. Deste modo, para a construção de uma metodologia de ensino, o discurso literário presta-se como um valioso recurso para analisarmos as práticas cotidianas em diferentes espaços/tempos. Mas antes do trabalho com os alunos, ao utilizar o texto como um vestígio do passado, é preciso adotar alguns critérios semelhantes àqueles que o historiador tem com os documentos que converte em fontes, sob o risco de promover uma aprendizagem marcada por anacronismos ou mesmo inverdades, contribuindo para a formação e manutenção de memórias e identidades fundamentadas em conhecimentos comuns.

2.2 Como usar Machado de Assis no ensino de história?

A partir das preocupações apontadas pela teoria da História sobre a forma de compreender a realidade social na Literatura, impõe-se aqui pensar especificamente a respeito da obra literária escolhida para nossa proposta de ensino: os contos de Machado de Assis. Para cumprir nosso objetivo - ensinar história pela perspectiva da vida cotidiana por meio dos contos machadianos - é preciso questionar sua obra: que representações de mundo social ele criou? Por que as criou desta forma? Até que ponto são verossímeis? Para responder tais perguntas, recorreremos a alguns autores - da historiografia e da teoria literária - que exploraram a obra do escritor.

⁵⁸ ABUD, Katia. *Registro e representação do cotidiano...* Op. Cit., p. 27.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 28.

O primeiro deles é o crítico literário Roberto Schwarz, um dos mais importantes estudiosos de Machado de Assis. Em *Ao vencedor as batatas*⁶⁰, publicado originalmente em 1977, o autor situa os primeiros romances do escritor em seu contexto histórico, apontando como Machado teria identificado contradições fundamentais na ordem social brasileira e feito delas o tema principal de suas narrativas.

Para o autor, haveria no Segundo Reinado - época em que Machado escreve e em que acontecem suas histórias - um desacordo entre certas ideias liberais importadas da Europa e a prática da escravidão, traço fundamental da vida no país: *“Sendo embora a relação produtiva fundamental, a escravidão não era o nexo efetivo da vida ideológica”*⁶¹. Os valores burgueses do Velho Mundo, como as ideias de igualdade e liberdade, apropriados pela elite brasileira, chocar-se-iam com as circunstâncias estruturais do Brasil, circunstâncias que essa mesma elite esforçava-se em manter, como o latifúndio e o trabalho compulsório. Existiriam, portanto, tentativas de afirmar as ideologias exteriores, mantendo práticas opostas ao que tais ideias defendiam. Para Schwarz, o ritmo de nossa vida ideológica acompanhava a Europa, em contrapartida com nossa vida prática, sem provocar alterações profundas na ordem social: *“Em resumo, as ideias liberais não se podiam praticar, sendo ao mesmo tempo indescartáveis”*⁶².

O resultado dessa combinação de elementos contraditórios seria o estabelecimento de uma cultura do *favor*, que viria a ser o mecanismo fundamental da relação entre o latifundiário e os chamados “homens livres”, colocados assim entre aspas, pois, apesar de legalmente serem de condição livre, tinham sua sobrevivência dependente do favor de um grande proprietário. Esta cultura, que se desenvolve no campo, estender-se-ia à sociedade como um todo, caracterizando um traço essencial da ordem social brasileira. Conforme Schwarz:

⁶⁰ SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

⁶¹ *Ibidem*, p.15.

⁶² *Ibidem*, p. 26. O argumento de Schwarz sobre o deslocamento de ideias no Brasil, embora tenha influenciado muitos pesquisadores, recebeu fortes contestações. A crítica mais conhecida da formulação de “ideias fora de lugar” é de Maria Sylvia de Carvalho Franco, em CARVALHO FRANCO, M. S. de. 1976. “As idéias estão em seu lugar”. *Cadernos de Debate*, nº 1. Para uma análise mais ampla de tais discussões, ver PALTÍ, Elias José. *Lugares y no lugares de las ideas en América Latina. El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

Assim, com mil formas e nomes, o favor atravessou e afetou no conjunto a existência nacional, ressalvada sempre a relação produtiva de base, esta assegurada pela força. Esteve presente por toda a parte, combinando-se às mais variadas atividades, mais e menos afins dele, como administração, política, indústria, comércio, vida urbana, Corte, etc. Mesmo profissões liberais, como a medicina, ou qualificações operárias, como a tipografia, que, na acepção européia, não deviam nada a ninguém, entre nós eram governadas por ele. E assim como o profissional dependia do favor para o exercício de sua profissão, o pequeno proprietário depende dele para a segurança de sua propriedade, e o funcionário para o seu posto.⁶³

Essa relação de dependência que regulava a vida da maioria das pessoas no país foi, de acordo com o autor, a matéria central da prosa literária de Machado de Assis, aparecendo não de forma involuntária como em outros escritores, mas como princípio construtivo. Segundo ele, esta é a grande façanha do escritor, que coloca no centro de suas obras os elementos contraditórios que compõem a vida social.

Nos romances e contos de Machado, a cultura do favor se materializaria fundamentada no que historiadores e críticos literários têm chamado de paternalismo. Para Schwarz, esta mentalidade – uma ideologia senhorial, síntese de violência e benignidade, baseada nas relações familiares e no escravismo, em que o senhor seria autoridade inquestionável - era o parâmetro das relações de dependência na sociedade como um todo⁶⁴. Há divergências no que se refere à análise de tais aspectos na chamada primeira fase da obra de Machado de Assis, classificada comumente como o período que vai até 1878, ano de publicação do romance *Iaiá Garcia*. Enquanto Schwarz atribui, por meio da análise do comportamento dos personagens destas obras, a existência de um conformismo e até aperfeiçoamento do paternalismo na sociedade brasileira, outros autores, como Sidney Chalhoub⁶⁵, apontam uma crítica de Machado a esta ideologia já neste momento.

Em Chalhoub, a obra de Machado de Assis ganha outra interpretação, baseada em uma análise histórica. Para o autor, as relações de dependência existentes na prosa literária machadiana são “desmascaradas” e contrariadas. Isso

⁶³ Ibidem, p. 16.

⁶⁴ A noção de paternalismo está inserida em um amplo debate na historiografia recente, formulada e reformulada nas últimas décadas em importantes trabalhos sobre a escravidão e as relações de trabalho livre no Brasil Colônia e Império. Para uma análise mais profunda desta noção, ver LARA, Sílvia Hunold. *Campos da violência*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

⁶⁵ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

ocorreria a partir de práticas cotidianas de alguns dos personagens que se encontram no lado mais fraco dessa relação, sem que, no entanto, seja possível romper com a lógica da dominação. Para o autor, a própria experiência pessoal de Machado de Assis, que cresceu como agregado em uma casa senhorial e, portanto, dependente, permitiu ao escritor uma compreensão mais adequada dos condicionamentos existentes na vida das pessoas que estavam inseridas nesse tipo de situação de poder.

Porém, estas questões seriam mais bem aprofundadas na chamada segunda fase de Machado, em que se desenvolveram obras como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1880), *Dom Casmurro* (1899) e a maior parte dos seus contos. Novamente Schwarz, desta vez em *Um mestre na periferia do capitalismo*⁶⁶, publicado pela primeira vez em 1990, contribui para pensar de que forma o escritor produz uma representação da vida social no final do século XIX. O livro é um bom caminho para se entender a prosa machadiana, indicando os cuidados a serem tomados pelo leitor em relação aos narradores das obras, geralmente personagens que expõem preocupações, interesses e valores do grupo ao qual pertencem. Cuidados que são fundamentais para compreender como Machado de Assis pensava e descrevia a sociedade brasileira, sem tomar a visão de mundo exposta pelos protagonistas como equivalente à do escritor.

Na obra, o que temos em Machado são personagens pertencentes a grupos diferentes, com relações de poder bem definidas e que conhecem os papéis sociais que devem cumprir. De acordo com Schwarz, a interpretação da sociedade feita pelo escritor dá um tom bastante verossímil às relações sociais de sua época. As possibilidades de vida dos personagens mais pobres dependem da relação que estabelecem com os proprietários (de terras, de bens, de pessoas). A cultura do favor é, portanto, determinante, e se efetiva por meio de uma série de mecanismos que regulam os comportamentos nas relações de trabalho, de vizinhança, de amizade, familiares e afetivas. Os pobres, marginalizados, dependem do favor para sua sobrevivência. Os membros da classe dominante sabem disso, e utilizam esta situação de acordo com seus interesses. De acordo com o autor, as obras deste período são importantes meios para se compreender a desproteção das classes mais baixas ao longo do século XIX. Diz ele:

⁶⁶ SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

Dada a assimetria destas relações, em que [...] a parte pobre não é ninguém, tudo se resume na decisão da parte proprietária, a que não há nada que acrescentar. Deste ponto de vista, a fabulação reduzida expressa uma correlação de forças, e reitera a face taciturna do poder.⁶⁷

Portanto, os personagens, embora muitas vezes caricatos e estereotipados, concentram em seus padrões de comportamento características gerais e possibilidades de vida da classe à qual pertencem, em correspondência com a estrutura social do país. Porém, ao analisar o papel dos desfavorecidos na obra machadiana, novamente as conclusões de Chalhoub⁶⁸ divergem do estudo de Schwarz.

No livro *Machado de Assis, historiador*, a relação entre proprietários e dependentes não é tão rígida quanto na interpretação de Schwarz, tampouco a dominação das elites se efetivava da forma como Brás Cubas, Bentinho e outros personagens-narradores induzem o leitor a crer. Chalhoub não nega que há, nessa época, relações de poder assentadas no paternalismo. Porém, essa estrutura de dominação social, que para o autor está fortemente arraigada nas relações de trabalho e mentalidade escravista, na obra machadiana também é composta por espaços de liberdade, que permitem ações dos indivíduos que fogem aos padrões de comportamento estabelecidos pelos grupos dominantes. Tal enfraquecimento do poder senhorial seria resultado da identificação por parte do escritor de transformações na sociedade brasileira, provocadas, por exemplo, pela Lei do Ventre Livre de 1871⁶⁹. Chalhoub analisa o espaço importante que os dominados – escravos, dependentes, subalternos – têm nas obras desse período. Identifica em suas atitudes táticas que visam violar a ideologia senhorial, jogando de diferentes formas com a autoridade dos senhores, de modo que tivessem seus interesses e necessidades atendidos. Os personagens secundários das histórias, segundo Chalhoub, têm a capacidade de:

[...] penetrar a lógica senhorial, desvendá-la, e então interpretar corretamente as motivações e atitudes de seus antagonistas de

⁶⁷ Ibidem, p. 90-91.

⁶⁸ CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis, historiador...* Op. Cit.

⁶⁹ Promulgada em 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, entre outras medidas, tornava de condição livre os filhos de escravas nascidos a partir daquela data.

classe. As pessoas não são boas ou más [...] apenas expressam seus preconceitos sociais e culturais.⁷⁰

Em outras palavras, nos escritos machadianos, as pessoas apenas cumpririam os papéis que lhes eram impostos em dada estrutura social. No entanto, aqueles que ocupam um espaço mais frágil nessa estrutura acabariam improvisando dentro destes papéis, no interior, porém, dos limites estabelecidos. Assim, de forma dissimulada, os dependentes iriam alcançando seus objetivos, e ao mesmo tempo, inconscientemente, abalando alguns alicerces da dominação sofrida. Para Chalhoub, este é o tema central das obras da fase final de Machado. Enquanto os primeiros escritos mostrariam a fortaleza da lógica de dominação paternalista, mesmo que burlada em diversas situações, nos últimos a autoridade inquestionável da vontade senhorial iria sendo corroída de forma cada vez mais forte, pois já não possuiria as mesmas bases sólidas de sustentação. Em sua análise, Chalhoub aprofunda as origens da percepção de Machado sobre a história social e política do Brasil no século XIX, reconstruindo parte de sua experiência profissional como funcionário público e seu empenho no cumprimento da Lei do Ventre Livre, o que estaria profundamente relacionado com seu comprometimento em expor a ideologia senhorial arbitrária e violenta que regia a vida no país.

Assim, como vimos, há interpretações diferentes da obra de Machado de Assis. Porém, para a presente pesquisa, não há a necessidade de optar por uma em detrimento de outra. Ambas contribuem para o desenvolvimento de nossa proposta de ensino, pois ajudam a pensar diferentes aspectos que não são necessariamente excludentes. Schwarz assinala a maestria com que o escritor identificou as circunstâncias sociais existentes em sua época e como elas se efetivavam no dia a dia das pessoas, afirmando e reproduzindo uma cultura paternalista, centrada no *favor*, que colocava as condições de existência de uma massa gigantesca de homens e mulheres livres sob a dependência de diferentes grupos de proprietários. Chalhoub não nega a verossimilhança de tal representação da realidade, mas alerta para as possibilidades de liberdade contidas nas ações dos indivíduos que estavam submetidos à dependência dos senhores.

Portanto, os dois autores contribuem para compreender as obras de Machado de Assis à luz de seus contextos sociais, situando-as em processos mais gerais da

⁷⁰ Ibidem, p. 53.

época em que foram escritas e fornecendo modelos confiáveis de interpretação da sociedade brasileira do final do século XIX. Nosso objetivo é investigar que aspectos do passado podem ser acessados e compreendidos através da obra de Machado de Assis. A conclusão é que podemos entendê-la não apenas como a reprodução de estereótipos e discursos dominantes, mas como uma possibilidade de resgatar certas experiências subjetivas dos indivíduos em relação a essas normas gerais. Tal perspectiva mostra-se bastante viável tendo em vista os citados estudos realizados por Chalhoub e Schwarz, que indicam uma correspondência entre a narrativa machadiana e o funcionamento da estrutura social do país no século XIX, permitindo compreender circunstâncias que estabeleciam as condições para as ações dos indivíduos, bem como o desenvolvimento de papéis informais e modos de não adequação ou resistência às ideologias dominantes, muitas das quais, também por contradições internas do Brasil, não se podiam efetivar. São inúmeros os exemplos de personagens machadianos que expõem, em seus comportamentos diários, a interiorização de tais circunstâncias, ainda que para burlá-las. Sua obra é, portanto, uma ferramenta adequada para investigar os mecanismos de imposição de certos papéis sociais, o desenvolvimento de atitudes de improvisação às normas culturais dominantes, as dificuldades em assimilar os projetos normativos na vida diária, enfim, as possibilidades de experiências vividas quotidianamente pelos indivíduos do século XIX.

Embora as análises realizadas até aqui tratem da prosa literária machadiana de uma forma geral, fazem-se necessárias ainda algumas reflexões sobre as especificidades do gênero escolhido para a presente proposta de ensino: o conto. Tal forma narrativa é comumente comparada ao romance, tendo como distinção principal a apresentação de um enredo de forma condensada e sintética, focado geralmente em um único conflito e composto de menos personagens. Nos estudos já citados da obra de Machado de Assis, apesar de Schwarz e Chalhoub centrarem-se nos romances do escritor, as pequenas referências que são feitas sobre os contos indicam que estes reproduzem a mesma lógica dos romances. Chalhoub inclusive estabelece paralelos entre personagens de contos e de romances, reforçando a existência de “*semelhanças estruturais significativas*”⁷¹ entre ambos,

⁷¹ Ibidem, p. 80.

como no trecho abaixo, em que compara a representação de mundo social desenvolvida por Machado no conto *Mariana* (1871) e no romance *Helena* (1876):

Em ambos os casos, a ideologia paternalista dos senhores e as relações de dependência provocam situações de violência e humilhação. Não há maniqueísmo na forma de tramar as situações; as personagens não são inerentemente boas ou más. Os senhores mostram estima pelos dependentes, mas ao fazê-lo produzem apenas sofrimento e humilhação; os dependentes — escravos e livres, Mariana ou Helena — são sinceramente agradecidos aos senhores, mas sabem que não há perspectivas e que serão sempre lembrados de sua situação de inferioridade social. Os dois enredos nos levam à imbricação entre escravidão e “liberdade” em situação de dependência, mostrando que havia uma e somente uma lógica hegemônica de reprodução das hierarquias e desigualdades sociais.⁷²

Dos cerca de duzentos contos escritos por Machado, a maior parte foi feita na chamada segunda fase de sua obra, oitenta somente na década de 1880⁷³, tratada por críticos literários como o auge de sua explosão criativa. Sobre a importância deste gênero, afirma John Gledson, outro destacado estudioso da obra machadiana:

Contos podem *parecer* fáceis, escritos algo apressadamente como uma espécie de subproduto de um trabalho mais sério e profundo para a realização de um grande romance, ou até como sintomas de uma incapacidade passageira de empreender “obras de maior tomo” (palavras de Dom Casmurro), mas nada está mais longe da verdade. Contos não são romances imperfeitos, ou até poemas em prosa — existem com seus direitos próprios, e, além do mais, por essa época, quando Machado começou a escrever os seus melhores, o gênero estava conquistando uma nova dignidade, uma consciência nova dos seus poderes⁷⁴.

Portanto, o conto ocupou um espaço relevante na produção ficcional em prosa de Machado de Assis. O momento de maior produção de narrativas deste gênero coincide com o ápice de sua carreira literária, os anos 1880, quando desfruta de grande respeito no panorama literário carioca e de estabilidade financeira⁷⁵. Para a proposta de ensino deste trabalho foram escolhidos quatro contos: *Virginus*:

⁷² Ibidem, p. 80.

⁷³ Os dados foram retirados de ASSIS, Machado de. *50 contos de Machado de Assis: seleção, introdução e notas* de John Gledson — São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁷⁴ Ibidem, p. 8.

⁷⁵ Machado de Assis construiu desde o final dos anos 1860 uma carreira de sucesso no funcionalismo público do Império. Sobre sua atuação profissional nos órgãos governamentais, ver a obra de CHALHOUN, Sidney. *Machado de Assis, historiador...* Op. Cit.

história de um advogado (1864); *Mariana* (1871); *Uns braços* (1896) e *Pai contra Mãe* (1906). Os dois primeiros foram publicados no *Jornal das Famílias*, espaço de divulgação de quase todos os contos da primeira fase de sua obra literária. Os dois últimos aparecem em duas coletâneas organizadas pelo escritor: *Várias Histórias e Relíquias da Casa Velha*. *Virgínius* e *Mariana* são considerados pela crítica tradicional como sendo de menor importância na obra machadiana⁷⁶, enquanto os dois últimos aparecem como exemplares da melhor fase do escritor. No entanto, não é o mérito literário dos contos que nos interessa aqui, mas os aspectos da realidade que podem ser acessados a partir deles⁷⁷. Além disso, a escolha pelo conto como recurso para o ensino de História leva em consideração também aspectos práticos da escola. Contos são narrativas mais curtas, que exigem um tempo menor de leitura. Podem, portanto, ser exploradas em sala de aula com mais intensidade em uma quantidade menor de períodos, inclusive superando com mais facilidade as possíveis resistências dos estudantes não habituados à leitura de ficção.

Assim, como vimos, a pergunta que dá título à primeira parte deste capítulo não tem uma resposta única. São várias as possibilidades de se utilizar a Literatura no ensino de História, dependendo sempre de questões como os objetivos educacionais, o tipo de texto literário, o seu conteúdo e as condições que envolveram sua produção. No caso dos contos de Machado de Assis, a partir das reflexões de Schwarz e Chalhoub, foi possível identificar a interpretação realizada pelo escritor de sua época, permitindo abordar os sentidos históricos desta leitura feita por ele como possíveis meios para se compreender parte das experiências vividas pelas pessoas no Brasil do século XIX. Assim, seguindo algumas reflexões da teoria da História⁷⁸, a obra machadiana não é uma fonte inocente, mas uma representação de mundo coerente e verossímil de parte da estrutura social brasileira. Porém, essa constatação só foi obtida devido aos estudos realizados por

⁷⁶ Para Gledson, levando-se em conta a qualidade literária, os contos da chamada primeira fase de Machado de Assis não possuem o mesmo mérito que os produzidos a partir da década de 1880. Segundo o autor, isso se deve em grande parte à necessidade de Machado de se ajustar às exigências dos locais de publicação, quase sempre jornais literários conservadores que impunham condições e critérios aos escritores, limitando aspectos de suas obras que iam desde a forma até o conteúdo. Para uma análise mais profunda das condições de produção dos contos da primeira fase machadiana, ver CRESTANI, Jaison Luís. *A colaboração de Machado de Assis no Jornal das Famílias: subordinações e subversões*. Revista Patrimônio e Memória, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.2, n.1, 2006 p. 154.

⁷⁷ Tais aspectos estão descritos no capítulo 3, quando se aborda o conteúdo proposto para as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

⁷⁸ ALBUQUERQUE JR, Durval. *História: a arte de inventar o passado...* Op. Cit.

historiadores e críticos literários, que investigaram as condições de produção da obra machadiana, bem como os aspectos internos ligados à forma e conteúdo de seus textos. Assim, a interpretação criada por Machado de Assis da realidade de seu tempo presta-se como um valioso instrumento para o ensino de História pela perspectiva do cotidiano, analisando-se a partir dela alguns dos condicionamentos estruturais existentes e as diferentes possibilidades de ação dos indivíduos inseridos nestas circunstâncias.

CAPÍTULO 3 – AÇÕES PEDAGÓGICAS

3.1 Propostas para o estudo da história do cotidiano por meio dos contos de Machado de Assis.

Aqui chegamos ao aspecto mais “prático” da pesquisa. Trata-se de uma proposta de atividades pedagógicas para serem utilizadas por professores de História do ensino fundamental. Para isso, faz-se necessário retomar algumas reflexões desenvolvidas até agora e conectar os pontos principais abordados no trabalho.

A partir da análise de diferentes estudos sobre a vida cotidiana, realizados nos âmbitos do conhecimento Histórico, Ciências Sociais, Filosofia e ensino de história, buscaram-se possíveis definições teóricas que permitissem estudar a vida cotidiana para além de sua apreensão de senso comum, ultrapassando aquilo que é aparente e compreendendo a complexidade das relações sociais desenvolvidas nesta esfera da vida humana. Apropriado de tais definições, o professor poderá utilizá-las para a leitura de um material empírico, explorado como um recurso didático por meio do qual é possível acessar os conteúdos da vida cotidiana e a partir deles construir conhecimentos. Aqui sugerimos o uso da Literatura como recurso, mais especificamente algumas obras de Machado de Assis. Para isso, apontamos no segundo capítulo certos cuidados necessários para quem desejar utilizar sua prosa literária nas aulas de História.

Da vasta obra machadiana, propomos alguns de seus contos a partir dos quais se pode ensinar História pela perspectiva da vida cotidiana em um determinado recorte espaço-temporal. Como mencionado anteriormente, Machado escreveu mais de duzentos contos ao longo de toda a sua carreira como escritor. Os temas abordados são variados. Em comum, na maior parte deles as tramas se desenvolvem no período da história brasileira conhecido como Segundo Reinado. Em uma rápida análise deste período nos livros didáticos⁷⁹, principal referência bibliográfica para a maior parte dos professores de História, verificamos os mesmos

⁷⁹ Foram analisados três dos livros aprovados na última avaliação pedagógica do Ministério da Educação (2014): “História: Sociedade & Cidadania” – Edição reformulada, 8º ano/Alfredo Boulos Júnior. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2012; “Projeto Araribá: História”, 8º ano/obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Raquel Apolinário. – 3. ed. – São Paulo, 2010 e “Perspectiva história”, 8º ano/Renato Mocellin, Rosiane de Camargo. – 2. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

temas na maioria deles: as disputas entre Liberais e Conservadores pelo poder político, a rebelião praieira, a guerra do Paraguai, a economia cafeeira, o processo de industrialização, o fim gradual da escravidão e a imigração europeia. Todos os conteúdos elencados são abordados a partir de aspectos estruturais e institucionais. Mas de que forma tais acontecimentos e processos faziam-se sentir na vida diária da população? Esta é a única forma possível de compreender a história do Brasil nessa época? Partindo de tais perguntas, e fundamentando-se em todas as reflexões desenvolvidas até aqui sobre História, cotidiano e Literatura, propomos outros meios de se ensinar aspectos do Segundo Reinado brasileiro, utilizando a interpretação desta realidade histórica desenvolvida por Machado de Assis em alguns de seus contos e a vida cotidiana como perspectiva para compreendê-la.

Como já analisamos no capítulo anterior, Machado compreendia a sociedade de seu tempo a partir de práticas sociais baseadas em uma mentalidade que a historiografia chamou de paternalismo. Tal ideologia, fortemente fundamentada no escravismo que caracterizava a vida no país, regia a existência de grande parte da população. De acordo com os autores analisados anteriormente – Schwarz e Chalhoub – este elemento foi o tema principal da prosa literária de Machado. As relações de poder baseadas na mentalidade paternalista são abordadas em todos os seus romances e em grande parte de seus contos. Assim, o tema que propomos para as aulas de História está relacionado a esta matéria central da obra machadiana: a dissolução do escravismo e as consequências deste para a elaboração do paternalismo.

A partir de uma série de contos, selecionados de acordo com o objetivo educacional escolhido, podemos compreender algumas características da escravidão no Brasil e as permanências de certas práticas e formas de pensar ligadas a ela na vida das pessoas do século XIX. Para isso, o cotidiano pode ser uma perspectiva importante para se ensinar tal processo. Propomos, assim, um conjunto de aulas a partir de guias interpretativos para alguns contos. Tais guias se apresentam como uma forma possível de entender a realidade histórica representada nos textos de Machado de Assis e, a partir dela, ensinar História em sala de aula. Evidentemente, tal interpretação não é definitiva, os contos escolhidos podem ser abordados de diversas outras formas e a partir de objetivos educacionais variados. Também não se tem a pretensão de discutir de forma mais profunda as

intenções de Machado de Assis ao escrever cada uma das narrativas selecionadas. A abordagem dos contos foi realizada com a finalidade de acessar e compreender realidades passadas, com base nas leituras que Schwarz e Chalhoub realizaram da obra machadiana. Todos os guias interpretativos e atividades sugeridas para serem realizadas a partir deles com os alunos foram organizados em um material didático apresentado de forma anexa a este trabalho.

Apesar disso, como professores, sabemos que entre o planejamento das aulas e o conhecimento de fato construído pelos alunos sempre há uma distância a ser percorrida. Muitas vezes há diversos obstáculos no caminho, fazendo com que nem sempre se alcancem os objetivos da forma como era inicialmente esperada. Neste sentido, nos propomos aqui a aplicar em sala de aula parte das atividades elaboradas. Apresentamos no próximo item, portanto, o guia interpretativo para o conto *Pai Contra Mãe* (1906), seguido de uma cópia das atividades entregues aos alunos e de uma descrição e discussão do desenvolvimento e dos resultados das aulas sobre a obra.

3.2 Aplicando as atividades: guia interpretativo para o conto *Pai contra Mãe*

Tema: A condição escrava no Segundo Reinado

A escravidão, embora esteja presente em boa parte das histórias de Machado de Assis, aparece de forma mais direta em toda sua brutalidade na obra do escritor somente após a Abolição. São dois os contos que tratam da violência e injustiça dessa instituição. O mais marcante é *Pai contra mãe*, publicado em 1906 na obra *Relíquias da Casa Velha*⁸⁰.

O conto é um bom instrumento para se ensinar a condição escrava durante o Segundo Reinado. Embora esta tenha se alterado muito ao longo do período, ser escravo foi, durante todo o tempo em que durou a escravidão, ser um sujeito privado legalmente de liberdade, considerado pela lei uma “mercadoria”. No entanto, como bem tem sido explorado pela historiografia

⁸⁰ O outro conto que aborda de forma explícita a escravidão é “O caso da vara”, publicado pela primeira vez em 1891 no jornal carioca *Gazeta de Notícias*.

recente⁸¹, o escravo também era uma figura ativa no contexto histórico da escravidão, protagonista na construção das condições do cativo e na abertura de possibilidades para a liberdade. Tais características essenciais da “experiência do cativo” podem ser construídas em sala de aula a partir de situações e informações presentes no conto. Começamos pelo início do texto. Nele, Machado descreve alguns dos meios utilizados pelos proprietários para exercerem o controle sobre os cativos:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas.⁸²

A narrativa é carregada de ironia, um recurso estilístico bastante empregado pelo escritor e geralmente utilizado para criticar certos aspectos da sociedade representada, como a violência da escravidão e a visão das elites sobre ela. Nos parágrafos seguintes são descritas outras formas de controle social: o ferro ao pescoço, “aplicado aos escravos fujões”; “apanhar pancada” ou uma simples repreensão. Contra tais punições, a fuga tornou-se uma prática corrente, como também eram os anúncios de escravos fugidos nos jornais:

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais

⁸¹ A partir principalmente dos anos 1980, houve uma mudança importante na historiografia sobre a escravidão no Brasil. Até então centrada na violência e repressão como forma de manutenção do sistema escravista, nas últimas décadas foram produzidos importantes trabalhos que procuraram resgatar o papel ativo do escravo como sujeito de sua própria história. Para uma visão mais ampla desta virada nos estudos sobre a escravidão, ver CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. .

⁸² Os contos utilizados foram todos acessados on-line, por isso não há paginação nas citações. É possível acessar estes e a obra completa do escritor no site www.machadodeassis.ufsc.br. Acessado pela última vez em 25 de julho de 2016.

do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. [...] Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

A descrição de determinadas condutas e situações relacionadas à escravidão presentes nos primeiros parágrafos do conto serve para situar o leitor no contexto em que se desenrolará a narrativa principal da obra. Mas a partir destes poucos trechos é possível compreender o cotidiano violento vivenciado por milhares de pessoas escravizadas. A condição escrava se efetivava a partir de certas práticas diárias, repetitivas na vida das pessoas. Uma delas era o uso de objetos de punição e castigo, que serviam para modelar o comportamento dos cativos, mantê-los submissos, obedientes, com o objetivo de evitar as fugas e quaisquer outras ações que pudessem prejudicar seu trabalho ou a autoridade dos senhores. A violência era um elemento fundamental da relação entre senhores e escravos e na manutenção do sistema escravista. Outro aspecto comum era a presença diária das fugas nos jornais e em outros espaços públicos de anúncio, o que mostra uma resistência à dominação dos senhores. A imprensa era utilizada como forma de controle e recaptura dos escravos. Tal situação estava presente no dia a dia das pessoas que andassem nas ruas e tivessem o hábito de ler periódicos. Com isso, afirmava-se a condição legal da escravidão, bem como a tentativa de “coisificação” do escravo diante da população, tornando-o e considerando-o propriedade, algo que tinha somente valor financeiro.

A partir de então, conta-se a história de Cândido Neves, homem pobre que tinha como ofício “pegar escravos fugidos”. A história toda se passa na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1850. Vivendo de favores e aluguel, sem dinheiro suficiente para garantir as necessidades mais básicas de sobrevivência e na iminência de ter que entregar um filho recém nascido para adoção em função desta extrema pobreza, Cândido deposita suas esperanças na captura de uma escrava - de nome Arminda – pelo que o dono recompensava com alta quantia. A história termina com uma cena cruel e trágica: em meio a lutas, choros e pedidos de socorro, Arminda é capturada e devolvida ao seu senhor, descrito pela escrava como “muito mau”, que “provavelmente a castigaria com açoites”. Cândido pode manter seu filho,

graças ao dinheiro recebido, enquanto Arminda, grávida, “levada do medo e da dor”, perde o seu em consequência de um aborto.

Em *Pai contra a mãe*, Machado de Assis permite uma compreensão densa e complexa das relações entre os diferentes grupos sociais. Nem Cândido, tampouco Arminda são membros de classes abastadas da sociedade, mas as dificuldades de sobrevivência e a instituição da escravidão impõem a opressão de um sobre o outro. A pobreza e dependência aproximam os personagens, mas a noção de propriedade os distancia. A escravidão não se manteve durante tanto tempo apenas por causa do controle direto exercido pelos senhores sobre seus escravos, mas também pela aceitação de grande parte da sociedade, inclusive pessoas livres e pobres, de sua legitimidade⁸³. A legalidade da escravidão não se efetivava somente pela existência de leis, mas de como elas se afirmavam no dia a dia das pessoas - através de objetos, anúncios, recompensas, ofícios - fazendo com que muitos indivíduos enxergassem no escravo uma propriedade, contribuindo para a manutenção e reforço deste sistema de dominação.

Apesar disso, ao pensar no conto como recurso didático para o ensino de história, é preciso levar em conta alguns fatores. Machado o publicou quase vinte anos após o fim legal da escravidão. A história se passa na metade do século XIX, provavelmente em época anterior à memória e mesmo ao tempo de vida de boa parte de seus leitores. A ênfase dada à violência e brutalidade da escravidão pode muito bem ter como objetivo lembrar ou mesmo apresentar para o leitor um mundo no qual esse não estava bem situado e que, para o autor, deveria ser conhecido. Mas, na história de *Pai contra mãe*, há várias possibilidades de se abordar a escravidão para além da visão do “escravo coisa”, já tão contestada pela historiografia⁸⁴. O conto é também uma importante ferramenta para se analisar a subjetividade dos escravos e suas capacidades de negociar as condições do cativo em seu favor. As fugas,

⁸³ Tal situação pode ser interpretada a partir da definição de alienação de Heller e Kosik, discutida no item 1.3, em que os autores compreendem o cotidiano como o espaço em que, por meio de uma série de práticas repetitivas, os aparatos de controle e disciplinarização impostos pela ordem dominante vão fragmentando o comportamento das pessoas em diferentes papéis sociais, contribuindo para que se mantenham e reforcem sistemas de dominação como, por exemplo, a escravidão.

⁸⁴ O termo é uma referência à “teoria do escravo-coisa”, criada por Chalhoub na obra *Visões da Liberdade*, em que o autor critica a ideia de passividade e anomia dos escravos presente nos estudos anteriores sobre a escravidão no Brasil. Para mais detalhes, ver CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade...* Op. Cit.

cada vez mais frequentes durante o Segundo Reinado, ajudavam a corroer a legitimidade do escravismo, além, é claro, de ser o efeito explícito da não adequação dos cativos ao papel social que lhes era imposto. A partir delas, é possível compreender que o escravo não era um sujeito passivo, totalmente submetido às condições desumanas do sistema. A violência excessiva não era aceita, o castigo frequente poderia ter o efeito contrário ao desejado pelo senhor: em vez de submeter o escravo, inviabilizar sua autoridade sobre ele. Ou seja, sem negociações para a abertura de brechas de liberdade a escravidão não teria se mantido por muito tempo⁸⁵. Muitos, assim como Arminda, fugiam, reagiam, se articulavam socialmente, enfim, resistiam. Não apenas uma resistência organizada e de grandes dimensões como a criação de Quilombos, mas também em pequenos momentos cotidianos. Assim, ao mesmo tempo em que Machado ressalta o exercício costumeiro da violência, em suas páginas é possível ver também uma cidade em que escravos circulam pelas ruas sozinhos, com certa autonomia, fogem com frequência, desenvolvem relações familiares e de amizade - às vezes com os próprios senhores - que os protegem em momentos de dificuldade e permitem amparo para aqueles que, como Arminda, evadem. Tais situações são evidências da subjetividade destas pessoas, das práticas de improvisação dentro de uma estrutura opressora, das possibilidades de resistência em uma sociedade que os considerava objetos de direito, enfim, do protagonismo destes sujeitos no enfraquecimento da escravidão. Tais características também devem estar presentes em uma situação de aprendizagem que tenha como objetivo compreender a condição escrava no Segundo Reinado.

3.3 Apresentação das atividades desenvolvidas em aula

Atividades:

⁸⁵ Tais negociações podem ser lidas a partir das noções de estratégia e tática desenvolvidas por Certeau, já discutidas no item 1.3. Constituíam-se em formas de manter a dominação dos senhores sobre os escravos diante do enfraquecimento de seu poder de mando, mas ao mesmo tempo criavam fissuras no sistema de dominação que poderiam ser exploradas pelos cativos para a vivência de práticas cotidianas que contrariavam o papel social esperado deles pelos senhores, contribuindo ainda mais para debilitar as bases da escravidão.

A leitura do conto tem como objetivo compreender algumas das condições de vida e experiências de cativo das pessoas escravizadas nos ambientes urbanos durante o período da História do Brasil conhecido como Segundo Reinado (1840-1889). Para isso, responda as questões a seguir:

1. O título do conto, Pai contra mãe, sugere quais são os dois personagens principais da história. Identifique-os e anote algumas informações contidas no texto a respeito de cada um deles:

a) _____

b) _____

2. Quais as semelhanças entre os personagens? Em que se diferenciam?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e

fechada atrás com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

3. Quais eram os objetos utilizados para castigar os escravos? Quais os objetivos destes castigos?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

Há meio século, os escravos fugiam com frequência. Eram muitos, e nem todos gostavam da escravidão. Sucedia ocasionalmente apanharem pancada, e nem todos gostavam de apanhar pancada. Grande parte era apenas repreendida; havia alguém de casa que servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau; além disso, o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói. A fuga repetia-se, entretanto. Casos houve, ainda que raros, em que o escravo de contrabando, apenas comprado no Valongo⁸⁶, deitava a correr, sem conhecer as ruas da cidade. Dos que seguiam para casa, não raro, apenas ladinos⁸⁷, pediam ao senhor que lhes marcasse aluguel, e iam ganhá-lo fora, quitandando⁸⁸.

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", -- ou "receberá uma boa gratificação". Muitas vezes o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta

⁸⁶ Região portuária do Rio de Janeiro onde desembarcavam os navios que traziam os escravos do continente africano.

⁸⁷ Escravos nascidos no Brasil ou já bem adaptados ao país, que falavam o português e conheciam as condições de trabalho.

⁸⁸ Muitos escravos não trabalhavam diretamente para seus proprietários, eram "alugados" para outras pessoas, para quem faziam serviços diversos. Esse era muitas vezes o destino daqueles que não aceitavam a autoridade e as condições de trabalho impostas por seu senhor.

outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

4. De acordo com o texto, as relações entre todos os senhores e escravos eram iguais? Justifique sua resposta.

5. Por que muitas vezes a punição era “moderada”?

6. Quais eram os procedimentos adotados pelos senhores para reaver os escravos fugidos?

7. De acordo com o conto, os escravos aceitavam a violência praticada pelos senhores? Justifique sua resposta.

8. A partir do trecho, quais as diferentes situações que poderiam ser experimentadas por um escravo que fugisse?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

[...] Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o

nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. [...]

[...] Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem. [...]

[...] Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abriu mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

9. Após a fuga, como era o dia a dia de Arminda e dos outros escravos que fugiam? E os escravos “fiéis” que andavam sozinhos a serviço, por que será que não fugiam?

10. Em determinado momento, Cândido Neves desiste de procurar Arminda. A que ele atribui as dificuldades para encontrar a escrava? O que isso indica sobre as relações sociais estabelecidas pelos escravos?

11. Como era a reação dos escravos capturados por Candinho? Por que nenhuma pessoa ajudou Arminda quando ela pediu socorro?

3.4 Descrição das aulas

As atividades apresentadas anteriormente foram aplicadas em quatro turmas de 8º ano do Ensino Fundamental na cidade de Gramado/RS: duas de uma escola estadual no centro da cidade, Turma A, composta de 28 alunos e Turma B, com 26 estudantes; uma de escola também estadual localizada na zona rural, Turma C, com 14 alunos; e outra de escola da rede municipal, Turma D, com apenas 7 alunos. No total, foram 41 trabalhos entregues - já que nas turmas maiores as atividades puderam ser respondidas em duplas ou trios - com um tempo de duração que variou entre três e quatro períodos. Ao longo das aulas, na medida do possível, foram feitas algumas anotações de comentários, perguntas e demais reações dos alunos, considerados importantes por demonstrarem como se deu sua interação e entendimento da história do conto. Com a ajuda destas anotações, foi descrito o desenvolvimento das atividades. Em seguida, é realizada uma análise do material escrito respondido pelos estudantes. Para esta etapa, as perguntas das folhas de atividades foram agrupadas em duas categorias, de acordo com os objetivos educacionais propostos.

As aulas se iniciaram com a leitura do conto pelo professor, acompanhada pelos alunos no texto impresso que receberam. A leitura foi longa, em torno de 25 minutos, mas em todas as turmas foi ouvida com atenção. Ao final, os estudantes foram questionados se haviam gostado da história e se gostariam de trabalhar com outros contos como aquele, ao que responderam positivamente. A leitura foi interrompida uma única vez, na Turma D, após o quarto parágrafo. Nesta parte, em que se descrevem os objetos de punição aplicados aos escravos, a aluna V. F.⁸⁹ fez a seguinte afirmação: “nossa os escravos eram ‘tipo bicho’”. Como foi uma afirmação, e não uma pergunta, prosseguimos a leitura sem mais nenhuma parada. O comentário foi registrado posteriormente por ser revelador da impressão que o conto causa em seu início, do escravo como uma mercadoria viva. Esta condição, aliás, estava bastante presente no imaginário dos alunos sobre como era ser escravo. Em comentários realizados após a leitura de todo o texto, os estudantes que se manifestaram ressaltaram a questão da violência como elemento mais marcante da escravidão. Esta parece ser a imagem mais veiculada das experiências

⁸⁹ Para preservar a identidade dos alunos, seus nomes foram abreviados com as letras iniciais do primeiro e último nome.

de cativo, não apenas na escola, mas nas outras influências culturais com os quais os alunos convivem e que produzem representações sobre o passado, como as novelas e filmes sobre o assunto.⁹⁰ Tal característica, facilmente identificada no início do conto e já presente na mentalidade dos alunos, fazia parte da condição escrava que se pretendia ensinar, mas era importante que a ela se somassem outros componentes essenciais que caracterizavam o ser escravo, como a sua agência e subjetividade, para além desta que era uma visão predominantemente senhorial.

3.5 Análise dos resultados: compreendendo a condição legal da escravidão

As questões 1, 2, 3, 5, 6 e 11 tinham como objetivo principal compreender os aspectos legais da condição escrava, como a privação da liberdade e a noção de propriedade associada a estes indivíduos, que os diferenciavam do resto da população. Para a resolução da primeira questão - a identificação e descrição dos personagens - solicitou-se que os alunos atentassem para as condições de vida e as relações sociais desenvolvidas por Cândido Neves e Arminda. Sobre o primeiro, os alunos ressaltaram questões como sua pobreza, o ofício de pegar escravos, o fato de viver de aluguel ou de favor e morar com a tia e a esposa. Sobre Arminda, personagem central para nossos objetivos, segue abaixo uma tabela com as quatro características mais frequentes nas respostas:

| | |
|--------------------------------------|------------|
| Escrava | 33 menções |
| Fugitiva | 28 menções |
| Estava grávida | 22 menções |
| Trabalhava/vivia com seu senhor/dono | 14 menções |
| Possuía um amante/relacionamento | 13 menções |

Além das respostas acima, outras características apareceram em menos trabalhos, como o fato de ser pobre. Apenas dois alunos não identificaram Arminda

⁹⁰ No momento em que as atividades foram realizadas, estava sendo veiculada na Rede Globo a novela "Liberdade, liberdade", sobre a qual foram feitas muitas referências pelos alunos. Além disso, em uma das turmas os alunos comentaram que haviam assistido nas aulas de história do ano anterior o filme "12 anos de escravidão" (2013), do qual, pelos comentários, a violência sobre os escravos era o elemento que permaneceu mais forte na memória dos estudantes.

como a personagem principal, mas sim Clara, a mulher de Cândido Neves. Todos os treze trabalhos que mencionaram a existência de um amante na vida da escrava foram produzidos nas Turmas A e B. Em ambas, duas alunas perguntaram em voz alta se a personagem apenas se relacionava com seu senhor. Na Turma B, após o questionamento, outra aluna imediatamente respondeu que “se ela tava grávida é porque tinha alguém”. Sem dar uma resposta definitiva, foi lida novamente para os alunos a passagem do conto em que Candinho acreditava que Arminda havia sido acolhida por um amante⁹¹. Na Turma A o mesmo trecho foi lido após a pergunta. As intervenções das alunas parecem ter influenciado parte das turmas, pois em mais da metade dos trabalhos entregues – 13 de 22 - foi identificado um possível relacionamento afetivo da escrava, como pode ser visto nas respostas a seguir:

“A mãe era Arminda que trabalhava para seu senhor porém fugiu e conviveu com outras pessoas e ficou grávida”. (R. B. e G. R.)

“Ela era escrava, provavelmente ela tinha uma relação, era pobre, estava grávida, ela morava com seu senhor.” (G. M)

“Arminda, escrava, tinha um amante, era fugitiva, vivia com seu senhor e depois fugiu.” (A. C.)

“Arminda, pobre, vivia com seu amante após ter fugido.” (K. N.)

“Arminda – escrava, tinha um filho e no texto sugere que ela tinha um amante”. (P. G. e E. D.)

O possível vínculo de Arminda com outras pessoas, além de seu senhor, é um ponto importante que deve ser trabalhado na história, pois é revelador das diferentes relações sociais estabelecidas pelos escravos e como tais relações constituíam-se em táticas⁹² de resistência cotidiana dentro do cativeiro. Não se esperava que os alunos percebessem tal situação já na primeira atividade, mas o fato de ter acontecido, ainda que não por todos, é um indício da compreensão da condição escrava para além de seu aspecto jurídico, ou seja, de propriedade.

⁹¹ “Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido”.

⁹² Táticas no sentido empregado por Certeau, compreendida no caso específico do conto como movimentos cotidianos de liberdade aproveitados pelos escravos, constituindo-se em possibilidades de resistência sem, no entanto, objetivar ou provocar a ruptura com o sistema escravista.

Na segunda questão, o objetivo era que os alunos percebessem a situação de pobreza que aproximava os personagens e a noção de escravidão que os diferenciava. As respostas foram agrupadas da seguinte maneira:

| | |
|-------------------------------------|----|
| Arminda era escrava e Cândido livre | 30 |
| Ambos tinham filhos | 28 |
| Eram pobres | 20 |
| Outras | 8 |

A maior parte identificou a diferença principal entre os personagens e um número menor conseguiu apontar as semelhanças. Em relação à terceira atividade, todos os 41 trabalhos reconheceram facilmente os objetos de punição usados pelos senhores. A maioria assinalou a possibilidade de fuga como o motivo principal de seu uso, mas muitos mencionaram a utilização da máscara de flandres com o objetivo de evitar que os escravos bebessem e roubassem seus senhores. Tal questão tinha como finalidade que os alunos compreendessem os aparelhos como forma cotidiana de controle comportamental, adequando o escravo a um determinado papel social que estivesse de acordo com os interesses dos proprietários.

A questão número 5 – *Por que muitas vezes a punição era “moderada”?* – tinha dois objetivos: compreender o escravo do ponto de vista senhorial, sua noção de um bem com valor financeiro, mas também introduzir a percepção da importância de suas ações para obter melhores condições de cativeiro. As respostas dos alunos foram classificadas de acordo com dois critérios: aquelas que indicam que os estudantes alcançaram os dois objetivos – escravo propriedade e sujeito - e os que identificaram apenas um dos dois.

| | |
|-------------------------------|----|
| Escravo propriedade e sujeito | 16 |
| Escravo propriedade | 17 |
| Escravo sujeito | 8 |

Tomaram-se como exemplos de respostas que alcançaram os dois objetivos aquelas que mencionam o valor atribuído pelo senhor ao seu escravo e também a possibilidade de fuga como forma de evitar a violência, como as abaixo:

“Porque se ele batesse no escravo ele pode morrer ou até mesmo querer fugir novamente e também poderia acabar ficando doente, o que faria com que ele não produzisse e nem trabalhasse. Assim o dono não ia lucrar nada”. (E. K. e W. S.)

“A punição era moderada pois se eles batessem muito neles eles perderiam a eficácia, perdendo a utilidade no trabalho e também fugiam para não apanhar”. (R. B. e G. R.)

“Para os escravos não fugirem e eles (os senhores) continuarem com os escravos”. (D. C. e G. A.)

Ainda que respostas como estas indiquem uma visão predominantemente senhorial, pois encaram a fuga como um prejuízo para o senhor - o que, é importante mencionar, é a ideia indicada claramente pelo narrador do conto⁹³ - o fato de registrarem a fuga associa ao escravo a possibilidade de criar condições mais favoráveis de cativeiro. Claro que tal noção pode não ter sido construída de forma consciente no conhecimento dos estudantes. Como dito anteriormente, neste momento inicial da atividade o objetivo era apenas introduzir a percepção de que os escravos tinham protagonismo na construção de suas circunstâncias de vida. Tal situação foi mais bem explorada em outras questões, como se verá adiante. De outro lado, nos resultados abaixo, os alunos perceberam o destino do escravo como sendo exclusivamente dependente da vontade do senhor e do valor financeiro que este via no cativo:

“Pois punindo severamente os escravos poderiam matá-lo de forma que ele perdesse um escravo tendo de comprar outro”. (N. O. e G. F.)

“Porque os senhores não queriam matar seus escravos para não perder sua mão de obra”. (A. A. e E. P.)

“Porque ‘o dinheiro também dói’. E também porque às vezes o dono não era mau”. (L. P. e J. S.)

⁹³ “[...] o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói”.

“Porque algumas vezes os senhores eram bons, porque os escravos dependendo do castigo o escravo poderia morrer ou ficar com sequelas graves que iria diminuir o desempenho”. (G. S. e D. J.)

A enorme quantidade de respostas que mencionam a possibilidade de o escravo morrer ou ficar aleijado por causa das punições não tem relação direta com o enredo do conto, já que em nenhum momento da história há referência a personagens que apanham até morrer ou que ficam com sequelas em função dos castigos. Tal imagem de violência extrema contra os cativos é resultado de outras representações sobre esta época, e não da trama de *Pai contra mãe*, reforçando a ideia já discutida anteriormente de que o elemento da violência é o mais presente quando se fala em escravidão.

Nas outras oito respostas, é mencionada apenas a possibilidade de fuga como o motivo principal das punições “moderadas”. Não se aborda em nenhuma delas prováveis prejuízos desta evasão para os senhores, portanto, indicando uma leitura desta prática mais próxima do ponto de vista do escravo, distanciando-se da noção de propriedade transmitida pelo narrador.

Na pergunta número 6 – *Quais eram os procedimentos adotados pelos senhores para reaver os escravos fugidos?* – quase todos colocaram a resposta esperada: a publicação de anúncios e o pagamento de recompensas. Tal questão, bem como a segunda pergunta da número 11 – *Por que nenhuma pessoa ajudou Arminda quando ela pediu socorro?* – tinham como objetivos promover uma compreensão dos meios cotidianos de afirmação da legalidade da escravidão diante da população, na medida em que tanto a frequência dos anúncios quanto o fato de as pessoas não ajudarem Arminda indicam o reconhecimento popular da noção de propriedade e de privação da liberdade dos escravos. A resposta mais comum para a número 11 foi a menção à condição de escrava fugitiva de Arminda. Além disso, outros comentários demonstram a compreensão da situação jurídica do escravo, como os reproduzidos abaixo:

“Porque capturar escravos era algo normal”. (A. A. e E. P.)

“Porque ela era escrava e já imaginavam o que estava acontecendo. E estariam agindo contra a lei”. (A. R.)

“Porque a lei não permitia ajudar os escravos fugidos”. (A. G.)

“Compreendiam que ela havia fugido do seu senhor”. (E. C.)

3.6 Análise dos resultados: compreendendo a agência e subjetividade dos escravos

Nas questões 4, 7, 8, 9 e 10, esperava-se que os alunos compreendessem outras características importantes das experiências vividas pelos escravos: a existência de diferentes relações estabelecidas com seus senhores, as liberdades de movimento que tinham nas cidades e o papel importante que a possibilidade de fuga tinha na construção de condições melhores de cativeiro.

Em relação à primeira - *De acordo com o texto, as relações entre todos os senhores e escravos eram iguais? Justifique sua resposta.* - seguem-se algumas resoluções:

“Não, às vezes algum de casa servia de padrinho, e o mesmo dono não era mau”. (G. H.)

“Não, porque uns eram maus e outros não”. (L. G. e A. F.)

“Não, alguns senhores batiam, castigavam os escravos e outros os defendiam”. (P. G. e E. D.)

“Não porque tinha senhores bons e maus alguns deixavam os escravos saírem e outras coisas e outros eram bons por medo do escravo”. (G. S.)

“Não, porque nem todos os senhores eram maus, tinha senhores que deixavam os escravos trabalharem fora, e outros senhores eram bons porque tinham medo dos escravos”. (K. M. e A. B)

“Não, porque às vezes as relações eram boas, quando eles eram protegidos por alguém da casa”. (G. M.)

“Não, porque alguns eram violentados, alguém da casa servia de padrinho, alguns era repreendidos, alguns fugiam mas voltavam”. (A. C.)

Como visto, as respostas são simples, algumas copiadas do conto. Mas o importante é que neste momento se compreendesse a possibilidade de diferentes relações entre senhores e escravos. Nenhum trabalho apresenta a ideia de uma única relação possível, como a da violência, por exemplo. Percebe-se que em geral os alunos seguem a ideia transmitida pelo narrador do conto de que um tratamento

melhor ou pior dependia apenas da bondade ou maldade do senhor. Mas o fato de muitos terem mencionado a proteção que parte dos escravos recebia em casa e alguns, ainda que poucos, terem ressaltado o fato de escravos poderem sair e trabalharem fora – duas situações que aparecem no conto – revela um início de entendimento das margens de autonomia e sociabilidade existentes no cotidiano de muitos cativos. As respostas para a questão número 8 – *Quais as diferentes situações que poderiam ser experimentadas por um escravo que fugisse?* – indica por parte da maioria dos alunos, novamente, a compreensão das múltiplas possibilidades de vida dentro do cativo. Os resultados foram agrupados em duas categorias: os que mencionaram o castigo como único destino do escravo que fugisse e os que ressaltaram a possibilidade de outras situações:

| | |
|------------------|----|
| Castigo | 10 |
| Outras situações | 28 |
| Não respondeu | 3 |

Aqueles que responderam apenas com a possibilidade de o escravo ser punido, em geral, mencionaram os instrumentos e formas de punição descritos no início do conto. Os que descreveram outras experiências também apontaram a probabilidade de castigo, mas ressaltaram a existência de outros cenários, como se percebe nas respostas abaixo:

“Poderia ser capturado e apanhar ou apenas ser repreendido para não fugir novamente ou ser recolhido por um amigo ou amante”. (E. L.)

“Eles podiam ficar na casa de alguém. Eles podiam apanhar ou receber castigo”. (V. S.)

“O ferro ao pescoço, outro ao pé. Mas nem todos eram castigados quando fugiam”. (L. D.)

“Alguns apanhavam, outros eram defendidos por alguém da casa do senhor”. (B. K.)

“Os escravos que fugissem seriam fugitivos para sempre. E os que fossem capturados novamente teriam algum castigo ou seriam repreendidos, para que não fugissem novamente”. (P. G. e E. D.)

“Os que eram capturados geralmente apanhavam, outros eram repreendidos, já alguns voltavam por conta própria, o que levava-os a ter uma relação melhor com o seu senhor”. (E. K. e W. S.)

Na questão sete – *De acordo com o conto, os escravos aceitavam a violência praticada pelos senhores? Justifique sua resposta.* - o papel ativo dos escravos aparece de forma mais clara para os alunos. Das 41 respostas, apenas três diziam que, apesar de não gostarem de apanhar, os escravos eram obrigados a aceitar a violência. Outros treze trabalhos responderam negativamente sem, no entanto, justificar a resposta. E finalmente, a maioria (25) identificou a fuga como evidência do não consentimento de uma relação baseada em agressões, como nas respostas abaixo:

“Não, quando a violência era muito forte eles fugiam”. (D. C. e G. A.)

“Não porque muitos escravos fugiam do senhor para não apanhar mais do senhor.” (A. G.)

“Muitos não aceitavam a violência e fugiam com frequência”. (P. G. e E. D.)

A fuga não pode ser considerada uma prática cotidiana do escravo. Mas está presente no cotidiano da cidade, dos senhores e de pessoas como Cândido, que dependem dela para sua sobrevivência. Está diariamente nos jornais e demais folhas públicas, no medo dos senhores, no trabalho de Candinhos. Além disso, a fuga de um escravo, ou simplesmente a possibilidade de que isso pudesse acontecer, poderia ter como consequência a transformação do dia a dia dos cativos. Uma transformação que muitas vezes era positiva para eles, pois, presente nos temores dos senhores, evitá-la exigia abrir negociações com os escravos. O resultado de tais negociações era a existência de cotidianos mais “livres” vividos por eles. Alguns destes movimentos de liberdade são explorados mais aprofundadamente nas questões 9 – *Após a fuga, como era o dia a dia de Arminda e dos outros escravos que fugiam? E os escravos fiéis que andavam sozinhos a serviço, por que será que não fugiam?* - e 10 – *Em determinado momento, Cândido Neves desiste de procurar Arminda. A que ele atribui as dificuldades para encontrar a escrava? O que isso indica sobre as relações sociais estabelecidas pelos escravos?* Estas duas atividades, que encerram a análise das respostas produzidas

pelos alunos, são momentos fundamentais dos objetivos educacionais propostos, pois é a etapa em que se compreende de forma mais clara os espaços de autonomia conquistados pelas pessoas escravizadas e as táticas de sobrevivência que permitiam melhores condições de vida. Vejamos algumas respostas para a questão número 9:

“Ela tinha uma vida aparentemente normal, e os escravos não tinham um local para ficar e não apanhavam.” (N. O. e G. F.)

“O dia a dia era normal, ela caminhava nas ruas, ia nas lojas como se não estivesse fugindo de nada. Eram fiéis pois os donos tratavam bem”. (P. G. e E. D.)

“Eles viviam um dia a dia normal como os outros escravos, os escravos fiéis não fugiam porque eram bem tratados”. (L. G. e A. F.)

“Era normal, pois pelo que percebemos ela caminhava pelas ruas como uma pessoa livre, mas não era seu caso. Porque talvez eles soubessem que assim sem fugir eles poderiam andar na rua normalmente e teriam um pouco de liberdade. Também pode ser que fugir os deixariam na rua pois não teriam aonde ir”. (E. K. e W. S.)

“Ela andava pelas ruas tranquila, comprando coisas. Para ganhar confiança do senhor, porque se fugiam e voltavam o senhor não confiaria mais nele.” (A. C.)

“Eles andavam normalmente. E eles não fugiam porque sabiam que não iam apanhar”. (G. D.)

As respostas revelam três fatores importantes da compreensão dos alunos. Primeiro: a dinâmica da vida social dos escravos, que circulavam normalmente pelas cidades, confundindo-se na multidão com livres, libertos e, no caso dos escravos fugidos, como se estivessem nas ruas a serviço de seu proprietário. Segundo: as experiências de cativo mais favoráveis vividas por alguns escravos, em que não havia violência e estes possuíam brechas de liberdade em seu dia a dia, de forma que não vissem a necessidade de fugir. Terceiro: a importância do desenvolvimento de relações sociais para possíveis resistências às condições de cativo, pois, segundo alguns alunos, os escravos não fugiam porque não teriam para onde ir, diferente de Arminda que, aparentemente, tinha um amante. Todas estas situações foram exploradas com os estudantes a partir de passagens do conto em que Arminda, depois de fugida, é vista circulando por algumas ruas, comprando mercadorias em uma farmácia, quando é abordada por Cândido e volta-se para ele

“sem cuidar malícia”, e a parte em que Cândido “Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido [...]”. Tais trechos do conto, que caracterizam diferentes experiências vividas por Arminda e outros personagens escravos, permitiram que a maior parte dos alunos compreendesse de forma adequada a subjetividade das pessoas escravizadas e as práticas de improvisação desenvolvidas dentro da estrutura opressora que representava o sistema escravista.

Por fim, a partir da questão número 10, é possível abordar de forma mais profunda as articulações sociais desenvolvidas pelos escravos e a importância destas relações como táticas de resistência dentro do sistema escravista. Tais situações reforçam a agência destas pessoas no enfraquecimento dos mecanismos de controle social impostos pela ordem dominante. No total, em 24 trabalhos os alunos atribuem as dificuldades de encontrar Arminda após sua fuga à possibilidade de esta ter um amante, como indica a passagem do conto já referida anteriormente⁹⁴. Para responder a segunda pergunta desta mesma questão, muitos interpretaram o relacionamento de Arminda como parte de um fenômeno mais geral, qual seja, as relações sociais desenvolvidas pelos escravos, conforme algumas respostas a seguir:

“Porque ele achou que algum amante dela podia ter recolhido ela. Que eles podiam não só andar pelas ruas mas sim conversar com outras pessoas conviver com mais pessoas sem ser seu dono”. (E. K. e W. S.)

“Pois achava que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Isso indica que eles não se relacionavam só com seus donos e outros escravos. Mas também com outras pessoas”. (P. G. e E. D.)

“Porque ele achava que ela tinha um amante e tendo um amante ela teria um lugar para ficar”. (G. S.)

“Porque Cândido achou que Arminda tinha ficado com o seu amante, que os escravos não ficavam só na casa do seu senhor por exemplo os escravos saíam para comprar algo e acabavam se relacionando com outras pessoas”. (A. G.)

“Ele achava que ela vivia com um amante, isso indica que eles se comunicavam com outras pessoas”. (A. C.)

⁹⁴ Ver a nota número 91.

A questão do amante já havia sido abordada por alguns em questões anteriores, como a número 1, em que se descrevem características dos personagens. Porém agora tal situação aparece de modo mais claro para um número maior de alunos e com a possibilidade de explorá-la de outra forma: o relacionamento afetivo de Arminda permitiu à escrava encarar de uma maneira diferente sua situação de dominação, encontrando, por exemplo, proteção após sua fuga. Além disso, tal episódio fez com que os alunos compreendessem melhor a dinâmica da vida social de boa parte dos escravos urbanos, que estabeleciam laços de amizade com outras pessoas. Tal processo evidencia outras características importantes da condição escrava no século XIX, objetivo principal das aulas.

3.7 Avaliação da atividade

Ao longo das aulas, o diálogo entre professor e alunos esteve presente constantemente. Dúvidas foram tiradas todo o tempo, trechos do conto foram lidos e relidos em diversas ocasiões e termos utilizados pelo escritor tiveram que ser explicados algumas vezes. A partir dos questionamentos feitos pelos alunos, pôde-se perceber que sua maior dificuldade foi compreender que não havia uma resposta única para a maior parte das questões. O conto e as perguntas sobre a história tratavam justamente da existência de diversas possibilidades de vida que poderiam ser experimentadas pelos escravos. Boa parte dos alunos seguia sempre uma tendência de apontar a violência como elemento único ou preponderante das relações entre senhores e escravos. Assim, no diálogo estabelecido com os estudantes, houve um esforço em ressaltar no enredo do conto as múltiplas experiências de cativo, sendo a violência também uma delas, mas não a única e, em muitos momentos, não a principal.

A partir desta constatação, seria interessante que se tivesse realizado antes da leitura do conto uma abordagem para conhecer em detalhes as características das representações dos alunos sobre os conhecimentos relacionados à escravidão no Brasil. O 8º Ano do Ensino Fundamental não é o primeiro momento em que se aborda tal conteúdo na escola. Além disso, este é um tema sobre o qual os alunos recebem fora do ambiente escolar diversas representações sociais ao longo de sua vida, como em novelas e filmes. Uma abordagem preliminar como esta

provavelmente evidenciaria a imagem que boa parte dos estudantes tem do escravo como um indivíduo constantemente submetido à violência e com poucos espaços de ação mais autônoma em seu dia a dia. O objetivo de estudar a escravidão a partir de uma perspectiva da vida cotidiana tinha como um dos objetivos principais justamente demonstrar que a violência não era o único elo que prendia os indivíduos ao cativeiro. Mesmo sem obter a liberdade, havia dentro do sistema escravista margens de movimento que permitiam aos escravos agirem de forma mais autônoma, o que contribuía também para o enfraquecimento deste sistema.

No desenvolvimento das atividades e especialmente na correção das questões foi possível identificar um processo de construção gradual da situação histórica estudada. Noções equivocadas sobre o conteúdo foram sendo construídas e desconstruídas durante as aulas. Duas frases de alunos de turmas diferentes são bons exemplos de como se deu esta evolução do conhecimento histórico: na primeira, dita na primeira aula e já mencionada anteriormente, a aluna V. F. percebia o escravo como um “bicho”; no segundo comentário, dito na última aula das atividades, o aluno G. S. afirmou que “então não era tão ruim assim ser escravo”. Tal afirmação evidencia as dificuldades de se trabalhar o tema da escravidão em sala de aula. Trata-se de um tema complexo também na historiografia, marcado por amplo debate com importantes divergências sobre as complicadas relações entre dominadores e dominados. Para alguns estudantes, passou-se de um extremo a outro, do escravo submisso e subjugado para uma ideia de que ser escravo não era “tão ruim”. Provavelmente, para um aluno que tinha uma única imagem da escravidão, baseada em violências e privações, perceber o escravo como um indivíduo que muitas vezes dispunha e explorava de brechas de liberdade em seu cotidiano tenha provocado tal mudança radical de pensamento. O entendimento expressado pelo aluno não está adequado, afinal, por mais margens de autonomia que os indivíduos pudessem dispor, a escravidão sempre envolvia uma série de privações e possíveis violências. No entanto, a transformação do escravo “coisa” em escravo “pessoa” pode ser considerada um ponto de êxito importante das aulas. Ainda assim, as duas frases, bem como todos os trabalhos que não alcançaram totalmente os objetivos esperados, demonstram a importância da intervenção do professor durante e no encerramento das atividades. É preciso identificar o que não

ficou bem compreendido e dar uma forma final ao conhecimento a partir, por exemplo, de exposições orais e de comentários feitos nos trabalhos avaliados.

Apesar disso, além da situação histórica específica que foi trabalhada em sala de aula – a condição escrava no Segundo Reinado – a escolha pelo cotidiano como perspectiva e da literatura como recurso didático tinha outro objetivo: a compreensão de que a vida dos sujeitos está inserida em um campo de possibilidades, que varia de acordo com uma série de condições que estão além da vontade dos indivíduos. Esta, como discutido anteriormente, era uma das grandes dificuldades dos alunos no início da atividade. Ao final, a maior parte dos estudantes percebeu que estava analisando vidas humanas que, como tal, são marcadas por múltiplas experiências possíveis, e que estas dependem das circunstâncias históricas dadas em determinado espaço/tempo. Este foi um dos grandes êxitos da atividade, possível graças ao referencial teórico, que permitiu analisar de forma mais densa as relações sociais, e ao material empírico escolhido, que aproximou os alunos da subjetividade dos personagens e das trajetórias viáveis em um contexto histórico específico. Assim, tornou-se possível compreender parte dos condicionamentos que limitam as condições de vida dos seres humanos, neste caso, das pessoas escravizadas no Brasil da segunda metade do século XIX.

Por fim, toda a experiência em sala de aula descrita acima provocou a revisão de alguns pontos do trabalho. Algumas questões mostraram-se repetitivas ou desnecessárias para o cumprimento dos objetivos educacionais propostos. Além disso, o trabalho com o conto teve desdobramentos, muitos em função de solicitações dos alunos, como a análise de imagens e de outros documentos que pudessem ser relacionados ao conteúdo da narrativa. Assim, as atividades sugeridas para serem desenvolvidas sobre o conto *Pai contra mãe* que aparecem no material didático apresentado ao final da pesquisa possuem algumas diferenças em relação às que foram aplicadas e analisadas neste capítulo. É importante ressaltar que estas, assim como as questões dos outros contos, são apenas sugestões, pois sabemos que no ensino de História, assim como na pesquisa, não há uma forma única e definitiva de abordar o mesmo material. Cabe ao professor/pesquisador tratá-lo de acordo com os seus objetivos e com os interesses e necessidades de seu público.

Considerações Finais

No primeiro capítulo, abordamos algumas das discussões que foram realizadas sobre a questão da vida cotidiana em diferentes áreas do conhecimento. Buscamos na teoria da História, Filosofia e Ciências Sociais as origens dos estudos sobre a vida cotidiana, bem como as preocupações dos pesquisadores que se dedicaram a compreender esta dimensão da vida humana. Como vimos, embora muito tempo relegada ou ausente da pesquisa histórica, a vida cotidiana ocupou nas últimas décadas um espaço importante no trabalho dos historiadores. Tal mudança só foi possível devido às importantes transformações recentes na historiografia, bem como à apropriação de reflexões efetuadas por outras disciplinas. Apesar disso, as pesquisas da área de ensino de História indicam ainda uma pequena utilização desta perspectiva de análise na abordagem dos conteúdos em sala de aula. Neste sentido, a partir do conhecimento científico produzido sobre a questão da vida cotidiana, o objetivo principal do presente trabalho foi apresentá-la como uma perspectiva útil e importante para ser explorada pelos professores da educação básica. Para isso, propomos uma caracterização possível do cotidiano, realizada a partir de definições teóricas elaboradas pelos filósofos Agnes Heller, Karel Kosik e pelo historiador Michel de Certeau. A partir delas, espera-se que o professor de História que desejar incorporar o cotidiano como perspectiva de análise para a elaboração e ensino de seus conteúdos possa identificar e compreender em diferentes materiais empíricos as características essenciais desta dimensão da vida humana.

No segundo capítulo, discutimos as possibilidades e potencialidades de se utilizar a Literatura, mais especificamente os contos de Machado de Assis, como o material empírico por meio do qual se pode ensinar História pela perspectiva do cotidiano. Como visto, o tratamento que será dispensado pelo professor aos textos literários varia de acordo com uma série de fatores, como o tipo de texto, as condições de sua produção, a forma como a realidade está representada nele e os objetivos educacionais. Assim, são necessários alguns cuidados semelhantes aos que o historiador tem com outros documentos que transforma em fontes. Apesar disso, a escolha pela Literatura como recurso em sala de aula raramente se faz apenas pelo conteúdo de suas representações, mas também e principalmente pela

forma como as representa. Trata-se de um documento diferente, em muitos aspectos parecido com a narrativa histórica, e com vantagens em relação a outros documentos mais tradicionais que o tornam um valioso recurso para o trabalho em sala de aula. Em relação aos contos de Machado de Assis, conforme estudos do crítico literário Roberto Schwarz e do historiador Sidney Chalhoub, o escritor construiu uma interpretação de sua época coerente e verossímil com o funcionamento da estrutura social do país, permitindo ao professor utilizá-los como meios para o ensino de temas da História do Segundo Reinado Brasileiro.

Dos temas possíveis de serem trabalhados em sala de aula a partir dos contos do autor, optou-se por aqueles que têm relação com a matéria central da prosa literária machadiana: o escravismo e o paternalismo. Duas situações históricas interligadas e fundamentais para a compreensão da realidade histórica do Brasil. Neste sentido, elaboramos um material didático com propostas de leituras e atividades para quatro contos. O *Caderno do professor*, além de pretender contribuir para a prática docente na educação básica, tem como objetivo ser um exemplo do argumento defendido ao longo do trabalho, de que é possível e importante ensinar História, pela perspectiva da vida cotidiana, a partir dos contos de Machado de Assis.

Uma das atividades deste material, sobre a obra *Pai contra Mãe*, foi aplicada em turmas de 8º ano do Ensino Fundamental. A descrição das aulas e avaliação dos resultados obtidos com os alunos está presente no capítulo três. Nele, buscamos identificar o ponto final - e decisivo - do processo de construção da história ensinada: esta nunca se encerra na elaboração das atividades pelo professor, mas sim no trabalho prático com seu público, os alunos, que têm um papel ativo e fundamental na produção do conhecimento escolar. Na interação do professor com os alunos, etapa principal da atividade docente, nem sempre os objetivos traçados são alcançados da forma esperada. Esta é uma das especificidades do conhecimento escolar, nele há uma longa e sinuosa estrada a ser percorrida entre o planejamento das aulas e a construção de fato do conhecimento pelos alunos. Apesar disso, espera-se ter contribuído com esta pesquisa, ainda que de forma muito limitada, para uma iluminação um pouco melhor de algumas das rotas possíveis de serem trilhadas nesta estrada.

Referências bibliográficas

ABUD, Katia. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. Caderno Cedes. Campinas, 2005, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez.

ALBUQUERQUE JR, Durval. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ASSIS, Machado de. 50 contos de Machado de Assis: seleção, introdução e notas de John Gledson – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales. 1929-1989. A revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1991.

CAIMI, Flávia Heloisa. Porque os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Niterói, RJ: Tempo, volume 11, 2006.

_____. *Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?* In: Anos 90-Revista do Programa de Pós-Graduação em história, v. 15, nº 28, dezembro de 2008.

CARVALHO FRANCO, M. S. de. 1976. “As idéias estão em seu lugar”. Cadernos de Debate, nº 1.

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

_____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CRESTANI, Jaison Luís. *A colaboração de Machado de Assis no Jornal das Famílias: subordinações e subversões*. Revista Patrimônio e Memória, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.2, n.1, 2006 p. 154.

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *A vida fora das fábricas: o cotidiano operário em São Paulo, 1927-1934*. Campinas: UNICAMP, 1983 (Dissertação de Mestrado).

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no séc. XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ENGEL, Odilse Grasselli. *Literatura e História: diálogos na sala de aula*. Dissertação de Mestrado, UCS. 2007.

FALCÃO, Maria do Carmo; NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, Antônio Celso. *Literatura: a fonte fecunda*. In: PINSKY, C.; LUCA, T. (Orgs). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *Aprendendo História: reflexão e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KAYE, Harvey. *Los historiadores marxistas británicos: un análisis introductorio*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 1989.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, v. 25, n. 67, p. 279-295, 2005.

KOSIK, Karel. *La cotidianidad y la historia*. In: *Dialéctica de lo Concreto*. México, Grijalbo, 1963. p. 92-104.

KROB, Bruna Emerim. *A historiografia da escravidão e da liberdade no Brasil*. In: *“Com a condição de servir gratuitamente a mim ou a meus herdeiros”*: Alforrias, contratos e experiências de trabalho de libertos (Porto Alegre, 1884 – 1888). Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. p. 30 – 39.

LARA, Sílvia Hunold. *Campos da violência*. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. *História: Novos Objetos*, 3ª. Ed. RJ: Francisco Alves, 1988.

_____. *História: Novas Abordagens*, 3ª. Ed. RJ: Francisco Alves, 1988.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, UNICAMP, 1990.

LEVI, Giovanni. *Sobre a micro-história*. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. *A urdidura do cotidiano no mundo rural mineiro: relações de trabalho e práticas culturais em transformação (1970-1985)*. *Varia história*, Belo Horizonte, nº 22, p. 158-169, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria F.C; PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

PALTI, Elias José. *Lugares y no lugares de las ideas en América Latina*. In: *El tiempo de la política. El siglo XIX reconsiderado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. *O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula*. In: *Anos 90-Revista do Programa de Pós-Graduação em história*, v. 15, nº 28, dezembro de 2008.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz. *Dilemas e desafios da historiografia brasileira: a temática da vida cotidiana*. Porto Alegre, RS: UFRGS/Curso de pós-graduação em história/ Cadernos de estudo, 1992.

_____. *A renovação da historiografia e o tema da vida cotidiana: desfazendo alguns equívocos*. In: *Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade*. Porto Alegre/Canoas/São Leopoldo, RS: Ed. Universidade/ UFRGS/ Ed. ULBRA/ Ed. Unisinos, 1994.

PETERSEN, Sílvia Regina Ferraz; LOVATO, Barbara. *Introdução ao estudo da História: temas e textos*. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

RUIZ, Rafael. *Novas formas de abordar o ensino de História*. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na Sala de Aula – conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCARANO, Julita. *Cotidiano e solidariedade: vida diária da gente de cor nas Minas Gerais do século XVIII*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1994.

SCHMIDT, Benito Bisso. *Uma reflexão sobre o gênero biográfico: a trajetória do militante socialista Antônio Guedes Coutinho na perspectiva de sua vida cotidiana (1868-1945)*. Porto Alegre: UFRGS, 1996 (Dissertação de Mestrado).

_____. *Biografia: um gênero de fronteira entre a História e a Literatura*. In: Margareth Rago; Renato Aloizio de Oliveira Gimenes. (Org.). *Narrar o passado, repensar a História*. 1 ed. Campinas, 2000, v. , p. 193-202.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Construindo conceitos no ensino de história: “a captura lógica” da realidade social*. História e Ensino, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

SOLE, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. *Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história*. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VASCONCELOS, José Antônio. *A História e a sedução da narrativa*. Revista Uniandrade (Impresso), v. 11, p. 19-29, 2010.

VERMELHO MORALES, Elisa. *História do cotidiano e ensino de história: concepções teóricas presentes em livros didáticos para o ensino fundamental II (1980-2000)*. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

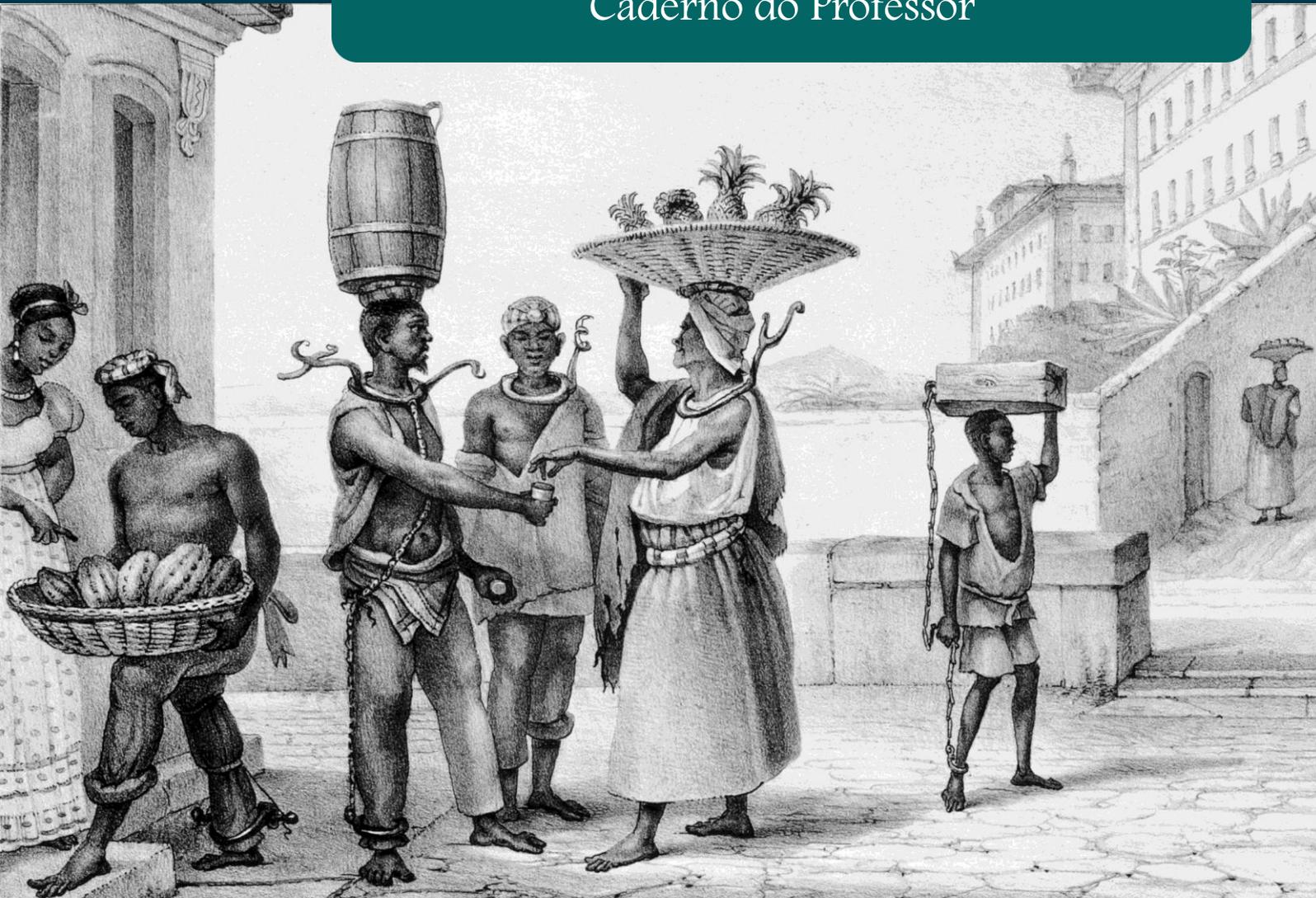
WHITE, Hayden. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Trad. José L. de Melo. São Paulo: Edusp, 1995.

Raul Costa de Carvalho

Ensino de História, Cotidiano e Literatura

Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis

Caderno do Professor



ENSINO DE HISTÓRIA, COTIDIANO E LITERATURA

Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis

Caderno do Professor

Material produzido para o Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Autor: Raul Costa de Carvalho

Orientador: Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt

Imagem de capa: Jean-Baptiste Debret, *Le collier de fer: châtiment des fugitifs*, 1835.

Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, São Paulo.

Porto Alegre, RS. 2016

Caro (a) Professor (a):

Este material foi elaborado com a finalidade de apresentar sugestões de atividades para serem realizadas em sala de aula. O conteúdo proposto são alguns aspectos do período da história brasileira conhecido como Segundo Reinado (1840-1889). Geralmente estudado pela primeira vez no 8º ano do Ensino Fundamental, costuma-se abordar este período em sala de aula a partir de temas como: as disputas entre Liberais e Conservadores pelo poder político, a Rebelião Praieira, a Guerra do Paraguai, a economia cafeeira, o processo de industrialização, o fim gradual da escravidão e a imigração europeia, quase sempre privilegiando aspectos estruturais e institucionais. Propomos aqui outros meios de se ensinar parte da história do Segundo Reinado, utilizando a interpretação dessa realidade histórica desenvolvida por Machado de Assis em alguns de seus contos e a vida cotidiana como perspectiva para compreendê-la. Para isso, dividimos este material em três partes:

1. Ensino de História e Cotidiano;
2. Ensino de História e Literatura;
3. Contos de Machado de Assis nas aulas de História.

Bom trabalho!

Raul Costa de Carvalho
Professor de História

Durante muito tempo, as experiências diárias dos seres humanos não foram consideradas importantes na pesquisa histórica. As ações do dia a dia, aquilo que era habitual na vida das pessoas, como as condições de moradia, de alimentação, o uso de objetos e os costumes, por seu caráter repetitivo e impessoal, foram relegados como desnecessários para a compreensão das sociedades. Foi principalmente a partir dos anos 1980 que muitos pesquisadores começaram a olhar com mais atenção para essa dimensão da vida humana, enxergando nela um novo campo de possibilidades para se compreender melhor o passado. Desde então, a partir da apropriação das contribuições das mudanças na historiografia que aconteceram neste período, bem como de reflexões de outros campos do conhecimento, os historiadores que se dedicaram à vida cotidiana puderam desenvolver importantes trabalhos, abordando-a como uma perspectiva útil para a análise histórica. Neles, a vida cotidiana é tomada como uma dimensão privilegiada para se compreender as experiências concretas dos indivíduos, sobretudo as diferentes relações de dominação e resistência nas quais estão inseridas as classes populares em diferentes espaços/tempos.

Muitos pesquisadores, do conhecimento histórico e também de outras áreas, como a Filosofia e Ciências Sociais, desenvolveram definições teóricas que permitem compreender a vida cotidiana. Portanto, ao pensarmos no cotidiano como uma perspectiva importante também para o ensino de História, é preciso se apropriar das reflexões que possam contribuir para o estudo dessa disciplina a partir de tal dimensão da vida humana. Os filósofos Agnes Heller, Karel Kosik e o historiador Michel de Certeau são exemplos de pensadores que ajudam a responder a difícil pergunta “O que é a vida cotidiana?”.

A partir das considerações destes pesquisadores, bastante diferentes entre si, sobretudo o último em relação aos dois primeiros, podemos definir a vida cotidiana como as situações e os atos repetitivos que se sucedem de forma imediata e superficial no dia a dia, garantindo a sobrevivência e reprodução social dos indivíduos. Imediata porque nela há uma relação direta entre pensamento e ação. Esta relação se produz de forma automática, espontânea. Superficial porque os indivíduos, em geral, não compreendem as relações que produzem os fenômenos cotidianos. Vivem o cotidiano de forma natural, sem

questionar seu sentido. No entanto, para ir além desta definição básica, muito próxima do senso comum, compreendendo tal dimensão em toda a sua complexidade, é preciso levar em consideração outras de suas características.

Em comum, os três autores concordam com a universalidade e historicidade da vida cotidiana, o que significa que em toda época histórica que possamos analisar, o cotidiano está presente na vida de todos os indivíduos, mas se transforma de acordo com o período, o lugar e o grupo social. As relações afetivas e condições de habitação, por exemplo, são situações que sempre existiram, mas foram vividas de diferentes formas ao longo do tempo. Além disso, em um mesmo espaço/tempo, nem todas as pessoas vivem o cotidiano do mesmo modo. Ele é experimentado de maneiras distintas pelos indivíduos conforme o grupo social ao qual pertencem. Kosik e Heller abordam também a característica dialética do cotidiano. Para os autores, na vida diária, não há uma fronteira rígida entre o que é estrutura e o que é ação humana. O cotidiano é o conjunto de relações sociais produzidas e experimentadas a partir do encontro entre o particular e o global, entre o singular e o coletivo, entre os sujeitos e as estruturas. Para Kosik, o ser humano nunca nasce em condições que lhe são

próprias, está sempre inserido em um mundo modelado a partir de uma série de condições herdadas. No entanto, estas só se constituem de fato no próprio viver, na prática, no curso do qual a realidade é dominada, reproduzida e transformada.

A grande divergência entre Heller, Kosik e Certeau está nas relações de dominação e resistência vividas na esfera cotidiana. Os dois primeiros dirigem seus estudos partindo de uma mesma preocupação: o fenômeno da alienação. Em Heller, todo ser humano já nasce inserido em uma cotidianidade, a qual vai aprendendo a partir do convívio com os diferentes grupos (família, escola, pequenas comunidades) que fazem a mediação entre o indivíduo e os costumes e normas. Atinge o amadurecimento quando adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana do grupo social que pertence na sociedade em questão. Portanto, as condições prévias de sua existência estão colocadas desde o início de sua vida. Nessa apropriação dos elementos da cotidianidade de seu grupo e sociedade, os indivíduos vão se fragmentando em papéis sociais, construídos, reforçados e mantidos por aparatos de controle e disciplinarização pouco visíveis, como ideologias, leis, instituições, entre outros. Quanto mais identificado com seu papel ou papéis sociais, mais precisamente se revela a alienação. Nestes autores, o cotidiano é a esfera onde a alienação se

gera, é o momento fundante deste fenômeno. A cotidianidade se manifesta como anonimato e como imposição de um poder impessoal que dita a cada indivíduo seu comportamento, seu modo de pensar, seus gostos.

Por outro lado, Michel de Certeau analisa como dentro da própria vida cotidiana é possível o desenvolvimento de formas de subversão às imposições dominantes e diferentes meios de alienação. O autor identifica nas relações de dominação que constituem o cotidiano certos momentos onde os indivíduos podem exercer sua liberdade em maior ou menor grau. Os mecanismos de controle dos comportamentos diários possuem sempre algumas fissuras, brechas em que os seres humanos podem resistir e lutar contra certas imposições sociais. O cotidiano é, pois, para o autor, um espaço de resistência. Nele as pessoas comuns desenvolvem procedimentos, chamados de táticas, que de forma inconsciente e temporária jogam com os mecanismos de disciplinarização impostos pela ordem dominante por meio de estratégias, alterando-os de acordo com suas necessidades.

A partir destas reflexões sobre a vida cotidiana, é possível compreender que se trata de uma perspectiva extremamente complexa, que possui um grande valor para a compreensão e explicação de diferentes realidades. Embora existam abordagens diferentes,

todas compreendem o cotidiano como um espaço significativo da experiência humana, conferindo uma dimensão política às práticas diárias, na medida em que estão inseridas em uma espécie de jogo de força entre dominantes e dominados. Além disso, pensam tal perspectiva como privilegiada para compreender a relação entre estrutura e ação e o papel dos sujeitos sociais. Portanto, incorporar ao trabalho do professor de História a perspectiva do cotidiano significa um enriquecimento analítico importante, relativizando o peso do reducionismo estrutural e institucional, e permitindo reconstituir de forma mais completa o espaço e o tempo das práticas sociais. A noção de cotidiano que é proposta aqui para a abordagem de diferentes conteúdos em sala de aula é composta dessas características básicas desenvolvidas pelos autores analisados: um cotidiano histórico, heterogêneo, dialético, espaço de dominação e de resistência.

Notas sobre os autores

Agnes Heller nasceu em Budapeste, Hungria, em 1929. Estudou filosofia na Universidade Eötvös Loránd, na mesma cidade. Ligada ao campo teórico marxista, integrou a chamada Escola de Budapeste, formada pelos discípulos mais próximos de Georg Lukács. Atualmente, leciona na New School for Social Research, em Nova York.

“A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico.”



HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 31.

Karel Kosik nasceu em Praga, atual República Tcheca, em 1926. Estudou Filosofia e Sociologia na Universidade Carolina de Praga. Assim como Heller, também integrou a Escola de Budapeste, ligada ao campo teórico marxista. Morreu em 2003.

“De certo modo a cotidianidade desvenda a verdade da realidade, pois a realidade à margem da vida de cada dia seria uma irrealidade transcendente, isto é, uma configuração sem poder nem eficácia [...]”



KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*, São Paulo: Paz e Terra, 1976. p. 83.

Michel de Certeau nasceu em Chambéry, França, em 1925. Estudou Filosofia, História, Teologia e Letras Clássicas nas Universidades de Grenoble, Lyon e Paris. Morreu em 1986, deixando uma importante produção para o conhecimento histórico.

“Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los [...]”



CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 41.

O ensino de História pela perspectiva do cotidiano pode ser feito de variadas formas. Como ocorre com qualquer tema, o professor tem a sua disposição uma enorme quantidade de materiais possíveis de serem trabalhados com os alunos. Entre eles estão os textos literários.

Para desvelar a melhor forma de trabalhar o texto literário em sala de aula é preciso conhecer parte das reflexões que se estabeleceram sobre a relação entre Literatura e História. Os limites entre os dois campos estiveram durante muito tempo no centro dos debates sobre a natureza do conhecimento histórico.

Depois de séculos considerados duas formas de um mesmo gênero, a fronteira entre ambos tornou-se extremamente rígida no século XIX, quando se iniciou um esforço para colocar a História entre os domínios do conhecimento científico. Até então, não havia uma distinção radical entre as ciências e as letras, foi a noção de verdade que criou uma barreira separando-as. As fronteiras entre Literatura e História voltaram a se flexibilizar somente no final do século XX, quando as duas práticas de representação e escrita passaram a ser pensadas a partir de aspectos em comum, levando-se em conta dois processos distintos e fundamentais: a aproximação entre uma e outra como formas de

narrativa e o uso mais frequente da Literatura como fonte histórica.

Em relação ao primeiro ponto, nas últimas décadas do século passado houve uma reaproximação entre Literatura e História devido à preocupação dos historiadores em repensar a ligação entre forma e conteúdo no desenvolvimento de seus trabalhos. Neste processo, os modelos de linguagem utilizados pela criação artística e outros aspectos durante muito tempo negligenciados pela pesquisa histórica como a capacidade imaginativa do sujeito que escreve voltaram a fazer parte da historiografia. Assim, a Literatura contribuiu para enriquecer e complexificar a narrativa histórica, permitindo ao historiador pensar de outras formas, por exemplo, o conjunto variado de possibilidades que compõem a vida de seus personagens, bem como as diferentes temporalidades que se entrecruzam nas trajetórias dos indivíduos.

Outro processo que aproximou as duas disciplinas, porém de forma diferente, foi a maior utilização de textos literários como fontes históricas. A Literatura, ou “as literaturas”, também são vestígios do passado, compõe parte da documentação por meio da qual o historiador pode se valer para acessar a vida humana em outras épocas e construir conhecimentos sobre ela.

Tomando-a, portanto, como fonte histórica, ao analisar um texto literário o historiador precisa, como faz com qualquer outro documento, adotar uma série de procedimentos que permitam situá-lo em seu contexto e compreender seu processo de construção. O primeiro passo para isso é pensar o tipo de literatura que será trabalhada. Não há uma definição universal de literatura, ela assume formas e objetivos diversos que estão relacionados aos interesses e condições históricas de cada grupo em diferentes épocas e lugares. As questões mais formais, como o gênero literário, são importantes. Romances, “históricos” ou não, poesias, contos, crônicas, entre outros, possuem diferenças estéticas que também estão relacionadas ao seu conteúdo. Em seguida, é preciso questionar a obra escolhida: que representações de mundo social o escritor criou? Por que as criou desta forma? Até que ponto são verossímeis?

Assim, é tarefa do historiador investigar os aspectos principais que envolvem o processo de construção e sobrevivência do texto literário. Somente com estes cuidados básicos, comuns à análise de outros documentos, poderá se aproximar de forma mais verossímil dos significados históricos presentes na obra, compreendendo a representação de mundo desenvolvida pelo escritor.

A partir destas reflexões, em sala de aula, a Literatura pode assumir formas

diferentes no processo de ensino proposto. O tratamento que recebe no trabalho com os alunos deve variar de acordo com o texto específico e com os objetivos educacionais. Em geral, a Literatura nunca é o material escolhido apenas pelas informações sobre a realidade que dela podem ser retiradas, mas principalmente pela forma como representa esta realidade. Afinal, é uma fonte diferente, está mais próxima da narrativa histórica que qualquer outro documento. Tal proximidade entre ambas as formas de ter acesso a diferentes períodos da trajetória humana faz dela uma importante ferramenta para conhecer realidades passadas, permitindo nos conectarmos às diferentes formas de sentir, gostar, pensar, viver em geral, de um modo que nos aproxima dos dramas, sonhos, dificuldades, esperanças e tensões dos seres humanos do passado. Mas antes do trabalho com os alunos, ao utilizar o texto como um vestígio do passado, é preciso adotar alguns critérios semelhantes àqueles que o historiador tem com os documentos que converte em fontes, sob o risco de promover uma aprendizagem marcada por anacronismos ou mesmo inverdades, contribuindo para a formação e manutenção de memórias e identidades fundamentadas em conhecimentos comuns.

A partir das preocupações apontadas pela Teoria da história sobre a forma de compreender a realidade social

na Literatura, impõe-se aqui pensar especificamente a respeito da obra literária escolhida para nossa proposta de ensino: os contos de Machado de Assis. Importantes estudiosos da prosa machadiana, como o crítico literário Roberto Schwarz e o historiador Sidney Chalhoub, a partir de investigações sobre as condições de produção de suas obras, bem como os aspectos internos ligados à forma e conteúdo de seus textos, percebem a narrativa presente nos romances e contos do escritor como uma representação de mundo coerente e verossímil de parte da estrutura social brasileira. Assim, em sala de aula, a interpretação que Machado fez da realidade de seu tempo pode ser utilizada como um recurso importante para se compreender parte das experiências vividas pelas pessoas no Brasil do século XIX.

Para Schwarz e Chalhoub, a matéria central da obra machadiana foram as relações de dependência, baseadas em uma cultura do *favor*, que regiam a vida da maioria da população no período do Segundo Reinado, colocando a existência de uma enorme massa de homens e mulheres pobres sob a submissão dos grandes proprietários (de terras, de bens, de escravos). De acordo com Schwarz, esta cultura do *favor* se efetiva na obra machadiana por meio de uma série de mecanismos que regulam os comportamentos dos indivíduos nas

relações de trabalho, de vizinhança, de amizade, familiares e afetivas. Os pobres, marginalizados, dependem do favor para sua sobrevivência. Os membros das classes dominantes sabem disso, e utilizam esta situação de acordo com seus interesses. Já para Chalhoub, também é possível identificar na obra de Machado de Assis os espaços de liberdade que existiam nesta estrutura de dominação social. Segundo o autor, os personagens dominados – escravos, dependentes, subalternos – violam constantemente a ideologia senhorial, jogando de diferentes formas com a autoridade dos senhores, de modo que tem seus interesses e necessidades atendidos. Assim, de forma dissimulada, os dependentes vão alcançando seus objetivos, e ao mesmo tempo, inconscientemente, abalando alguns alicerces de sua dominação.

A historiografia nomeou de *paternalismo* estas relações de dependência, dominação e resistência presentes na estrutura social do Segundo Reinado e representadas por Machado de Assis em seus romances e contos. Tal noção está inserida em um amplo debate recente, formulada e reformulada nas últimas décadas em importantes trabalhos sobre a escravidão e as relações de trabalho livre no Brasil Colônia e Império. Para Schwarz e Chalhoub, trata-se de uma complexa ideologia senhorial, síntese de violência e benignidade, fortemente fundamentada no escravismo, em que o

senhor era autoridade inquestionável e possuiria poder total sobre seus dependentes. Mas, apesar disso, continha uma série de brechas em seu funcionamento que eram constantemente exploradas e alargadas por aqueles que estavam no elo mais fraco destas relações de poder.

A partir destes elementos principais dos textos de Machado de Assis, o tema que propomos para as aulas de História está relacionado a esta matéria central da obra machadiana: a dissolução do escravismo e as consequências deste para a elaboração do paternalismo. A partir de uma série de contos, selecionados de acordo com o objetivo educacional escolhido, podemos compreender algumas características da escravidão no Brasil e as permanências de certas práticas e formas de pensar ligadas a ela na vida das pessoas do século XIX. Para isso, o cotidiano pode ser uma perspectiva importante para se ensinar tal processo. Apresentamos, assim, um conjunto de atividades a partir de guias interpretativos para alguns contos. Tais guias se apresentam como uma forma possível de entender a realidade histórica representada nos textos de Machado de Assis e, a partir dela, ensinar História na sala de aula.

Notas sobre os autores

Sidney Chalhoub nasceu no Rio de Janeiro, em 1929. Estudou História na Universidade de Lawrence e fez doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, leciona História da América Latina e do Caribe na Universidade de Harvard, Estados Unidos.

“Em suma, a vigência do enredo da dominação paternalista não significava que os subordinados estavam passivos, incapazes de perseguir objetivos próprios, impossibilitados de afirmar a diferença. Ao contrário, apesar do perigo constante de invasão e rapina por seus algozes, e decerto por isso mesmo, o desafio de Helena, Luís Garcia, Capitu e tantos outros era afirmar a diferença no centro mesmo dos rituais da dominação senhorial.”



CHALHOUB, Sidney. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 39.

Roberto Schwarz nasceu em Viena, Áustria. Veio ao Brasil aos quatro meses de idade. Estudou Ciências Sociais na Universidade de São Paulo. É doutor em Estudos Latino-Americanos (Estudos Brasileiros) pela Universidade de Paris III. Foi professor de Teoria Literária na Universidade Estadual de Campinas entre 1978 a 1992.

“O favor é a nossa mediação quase universal – e sendo mais simpático do que o nexo escravista, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil [...]”



SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012. p. 16-17.

Pai contra mãe

Tema: A condição escrava no Segundo Reinado

Guia interpretativo

A escravidão, embora esteja presente em boa parte das histórias de Machado de Assis, aparece de forma mais direta em toda sua brutalidade na obra do escritor somente após a Abolição. São dois os contos que tratam da violência e injustiça dessa instituição. O mais marcante é *Pai contra mãe*, publicado em 1906 na obra *Relíquias da Casa Velha*¹.

O conto é um bom instrumento para se ensinar a condição escrava durante o Segundo Reinado. Embora esta tenha se alterado muito ao longo do período, ser escravo foi, durante todo o tempo em que durou a escravidão, ser um sujeito privado legalmente de liberdade, considerado pela lei como uma “mercadoria”. No entanto, como bem tem sido explorado pela historiografia recente², o escravo também era uma figura ativa no contexto histórico da escravidão, protagonista na construção das condições do cativo e na abertura de possibilidades para a liberdade. Tais características essenciais da “experiência do cativo” podem ser construídas em sala de aula a partir de situações e informações presentes no conto. Começemos pelo início do texto. Nele, Machado descreve alguns dos meios utilizados pelos proprietários para exercer o controle sobre os cativos:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam

¹ O outro conto que aborda de forma explícita a escravidão é “O caso da vara”, publicado pela primeira vez em 1891 no jornal carioca *Gazeta de Notícias*.

² A partir principalmente dos anos 1980, houve uma mudança importante na historiografia sobre a escravidão no Brasil. Até então centrada na violência e repressão como forma de manutenção do sistema escravista, nas últimas décadas foram produzidos importantes trabalhos que procuraram resgatar o papel ativo do escravo na criação de melhores condições de vida. Para uma visão mais ampla desta virada nos estudos sobre a escravidão, ver CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas.³

A narrativa é carregada de ironia, um recurso estilístico bastante empregado pelo escritor para criticar certos aspectos da sociedade representada, como a violência da escravidão e a visão das elites sobre ela. Nos parágrafos seguintes são descritas outras formas de controle social: o ferro ao pescoço, “aplicado aos escravos fujões”; “apanhar pancada” ou uma simples repreensão. Contra tais punições, a fuga tornou-se uma prática corrente, como também eram os anúncios de escravos fugidos nos jornais:

Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. [...] Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

A descrição de determinadas condutas e situações relacionadas à escravidão presentes nos primeiros parágrafos do conto serve para situar o leitor no contexto em que se desenrolará a narrativa principal da obra. Mas a partir destes poucos trechos é possível compreender o cotidiano violento vivenciado por milhares de pessoas escravizadas. A condição escrava se efetivava a partir de certas práticas diárias, repetitivas na vida das pessoas. Uma delas era o uso de objetos de punição e castigo, que serviam para modelar o comportamento dos cativos, mantê-los submissos, obedientes, com o objetivo de evitar as fugas e quaisquer outras ações que pudessem prejudicar seu trabalho ou a autoridade dos senhores. A violência era um elemento fundamental da relação entre senhores e escravos e na manutenção do sistema escravista. Outro aspecto comum era a presença diária das fugas nos jornais e em outros espaços públicos de anúncio, o que mostra uma resistência à dominação dos senhores. A imprensa era utilizada como forma de controle e recaptura dos escravos. Tal situação estava presente no dia a dia das pessoas que andassem nas ruas e tivessem o hábito de ler periódicos. Com isso, afirmava-se a condição legal da escravidão, bem como a tentativa de “coisificação” do escravo diante da população, tornando-o e considerando-o propriedade, algo que tinha somente valor financeiro.

A partir de então, conta-se a história de Cândido Neves, homem pobre que tinha como ofício “pegar escravos fugidos”. A história toda se passa na cidade do Rio de Janeiro, na década de 1850. Vivendo de favores e aluguel, sem dinheiro suficiente para garantir as necessidades mais básicas de sobrevivência e na iminência de ter que entregar um filho

³ Os contos utilizados foram todos acessados on-line, por isso não há paginação nas citações. É possível acessar estes e a obra completa do escritor no site www.machadodeassis.ufsc.br. Acessado pela última vez em 25 de julho de 2016.

recém nascido para adoção em função desta extrema pobreza, Cândido deposita suas esperanças na captura de uma escrava - de nome Arminda - pelo que o dono recompensava com alta quantia. A história termina com uma cena cruel e trágica: em meio a lutas, choros e pedidos de socorro, Arminda é capturada e devolvida ao seu senhor, descrito pela escrava como “muito mau”, que “provavelmente a castigaria com açoites”. Cândido pode manter seu filho, graças ao dinheiro recebido, enquanto Arminda, grávida, “levada do medo e da dor”, perde o seu em consequência de um aborto.

Em *Pai contra a mãe*, Machado de Assis permite uma compreensão densa e complexa das relações entre os diferentes grupos sociais. Nem Cândido, tampouco Arminda são membros de classes abastadas da sociedade, mas as dificuldades de sobrevivência e a instituição da escravidão impõem a opressão de um sobre o outro. A pobreza e dependência aproximam os personagens, mas a noção de propriedade os distancia. A escravidão não se manteve durante tanto tempo apenas por causa do controle direto exercido pelos senhores sobre seus escravos, mas também pela aceitação de grande parte da sociedade, inclusive pessoas livres e pobres, de sua legitimidade⁴. A legalidade da escravidão não se efetivava somente pela existência de leis, mas de como elas se afirmavam no dia a dia das pessoas - através de objetos, anúncios, recompensas, ofícios - fazendo com que muitos indivíduos enxergassem no escravo uma propriedade, contribuindo para a manutenção e reforço deste sistema de dominação.

Apesar disso, ao pensar no conto como recurso didático para o ensino de história, é preciso levar em conta alguns fatores. Machado o publicou quase vinte anos após o fim legal da escravidão. A história se passa na metade do século XIX, provavelmente em época anterior à memória e mesmo ao tempo de vida de boa parte de seus leitores. A ênfase dada à violência e brutalidade da escravidão pode muito bem ter como objetivo lembrar ou mesmo apresentar para o leitor um mundo no qual esse não estava bem situado e que, para o autor, deveria ser conhecido. Mas, na história de *Pai contra mãe*, há várias possibilidades de se abordar a escravidão para além da visão do “escravo coisa”, já tão contestada pela historiografia⁵. O conto é também uma importante ferramenta para se analisar a subjetividade dos escravos e suas capacidades de negociar as condições do cativeiro em seu favor. As fugas, cada vez mais frequentes durante o Segundo Reinado, ajudavam a corroer a legitimidade do escravismo, além, é claro, de ser o efeito explícito da não adequação dos

⁴ Tal situação pode ser interpretada a partir da definição de alienação de Heller e Kosik, discutida na primeira parte do material, em que os autores compreendem o cotidiano como o espaço em que, por meio de uma série de práticas repetitivas, os aparatos de controle e disciplinarização impostos pela ordem dominante vão fragmentando o comportamento das pessoas em diferentes papéis sociais, contribuindo para que se mantenham e reforcem sistemas de dominação como, por exemplo, a escravidão.

⁵ O termo é uma referência à “teoria do escravo-coisa”, criada por Sidney Chalhoub na obra *Visões da Liberdade*, em que o autor critica a ideia de passividade e anomia dos escravos presente nos estudos anteriores sobre a escravidão no Brasil. Para mais detalhes, ver CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade...* Op. Cit.

cativos ao papel social que lhes era imposto. A partir delas, é possível compreender que o escravo não era um sujeito passivo, totalmente submetido às condições desumanas do sistema. A violência excessiva não era aceita, o castigo frequente poderia ter o efeito contrário ao desejado pelo senhor: em vez de submeter o escravo, inviabilizar sua autoridade sobre ele. Ou seja, sem negociações para a abertura de brechas de liberdade a escravidão não teria se mantido por muito tempo⁶. Muitos, assim como Arminda, fugiam, reagiam, se articulavam socialmente, enfim, resistiam. Não apenas uma resistência organizada e de grandes dimensões como a criação de Quilombos, mas também em pequenos momentos cotidianos. Assim, ao mesmo tempo em que Machado ressalta o exercício costumeiro da violência, em suas páginas é possível ver também uma cidade em que escravos circulam pelas ruas sozinhos, com certa autonomia, fogem com frequência, desenvolvem relações familiares e de amizade - às vezes com os próprios senhores - que os protegem em momentos de dificuldade e permitem amparo para aqueles que, como Arminda, evadem. Tais situações são evidências da subjetividade destas pessoas, das práticas de improvisação dentro de uma estrutura opressora, das possibilidades de resistência em uma sociedade que os considerava objetos de direito, enfim, do protagonismo destes sujeitos no enfraquecimento da escravidão. Tais características também devem estar presentes em uma situação de aprendizagem que tenha como objetivo compreender a condição escrava no Segundo Reinado.

⁶ Tais negociações podem ser lidas a partir das noções de estratégia e tática desenvolvidas por Certeau, já discutidas anteriormente. Constituíam-se em formas de manter a dominação dos senhores sobre os escravos diante do enfraquecimento de seu poder de mando, mas ao mesmo tempo criavam fissuras no sistema de dominação que poderiam ser exploradas pelos cativos para a vivência de práticas cotidianas que contrariavam o papel social esperado deles pelos senhores, contribuindo ainda mais para debilitar as bases da escravidão.

Atividades

A leitura do conto tem como objetivo compreender algumas das condições de vida e experiências de cativo das pessoas escravizadas nos ambientes urbanos durante o período da História do Brasil conhecido como Segundo Reinado (1840-1889). Para isso, responda as questões a seguir:

1. O título do conto, Pai contra mãe, sugere quais são os dois personagens principais da história. Identifique-os e anote algumas informações contidas no texto a respeito de cada um deles:

a) _____

b) _____

2. Quais as semelhanças entre os personagens? Em que se diferenciam?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

A escravidão levou consigo ofícios e aparelhos, como terá sucedido a outras instituições sociais. Não cito alguns aparelhos senão por se ligarem a certo ofício. Um deles era o ferro ao pescoço, outro o ferro ao pé; havia também a máscara de folha de flandres. A máscara fazia perder o vício da embriaguez aos escravos, por lhes tapar a boca. Tinha só três buracos, dois para ver, um para respirar, e era fechada atrás da cabeça por um cadeado. Com o vício de beber, perdiam a tentação de furtar, porque geralmente era dos vinténs do senhor que eles tiravam com que matar a sede, e aí ficavam dois pecados extintos, e a sobriedade e a honestidade certas. Era grotesca tal máscara, mas a ordem social e humana nem sempre se alcança sem o grotesco, e alguma vez o cruel. Os funileiros as tinham penduradas, à venda, na porta das lojas.

O ferro ao pescoço era aplicado aos escravos fujões. Imaginai uma coleira grossa, com a haste grossa também à direita ou à esquerda, até ao alto da cabeça e fechada atrás

com chave. Pesava, naturalmente, mas era menos castigo que sinal. Escravo que fugia assim, onde quer que andasse, mostrava um reincidente, e com pouco era pegado.

3. As duas imagens abaixo são litografias feitas em 1835 pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848). Identifique nelas os objetos de punição descritos no conto e explique quais eram as funções desses castigos.



Le collier de fer: châtiment des fugitifs.



Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação. Quando não vinha a quantia, vinha promessa: "gratificar-se-á generosamente", -- ou "receberá uma boa gratificação". Muitas vezes o anúncio trazia em cima ou ao lado uma vinheta, figura de preto, descalço, correndo, vara ao ombro, e na ponta uma trouxa. Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o acoutasse.

Ora, pegar escravos fugidios era um ofício do tempo. Não seria nobre, mas por ser instrumento da força com que se mantêm a lei e a propriedade, trazia esta outra nobreza implícita das ações reivindicadoras. Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.

5. De acordo com o texto, as relações entre todos os senhores e escravos eram iguais? Justifique sua resposta.

6. Por que muitas vezes a punição era “moderada”?

7. De acordo com o conto, os escravos aceitavam a violência praticada pelos senhores? Justifique sua resposta.

8. A partir do trecho, quais as diferentes situações que poderiam ser experimentadas por um escravo que fugisse?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

[...] Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de coisas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. [...]

[...] Já lhe sucedia, ainda que raro, enganar-se de pessoa, e pegar em escravo fiel que ia a serviço de seu senhor; tal era a cegueira da necessidade. Certa vez capturou um preto livre; desfez-se em desculpas, mas recebeu grande soma de murros que lhe deram os parentes do homem. [...]

[...] Naquela reviu todas as suas notas de escravos fugidos. As gratificações pela maior parte eram promessas; algumas traziam a soma escrita e escassa. Uma, porém, subia a cem mil-réis. Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio; imaginou que algum amante da escrava a houvesse recolhido. Agora, porém, a vista nova da quantia e a necessidade dela animaram Cândido Neves a fazer um grande esforço derradeiro. Saiu de manhã a ver e indagar pela Rua e Largo da Carioca, Rua do Parto e da Ajuda, onde ela parecia andar, segundo o anúncio. Não a achou; apenas um farmacêutico da Rua da Ajuda se lembrava de ter vendido uma onça¹⁰ de qualquer droga, três dias antes, à pessoa que tinha os sinais indicados. Cândido Neves parecia falar como dono da escrava, e agradeceu cortesmente a notícia. Não foi mais feliz com outros fugidos de gratificação incerta ou barata.

9. Após a fuga, como era o dia a dia de Arminda e dos outros escravos que fugiam? E os escravos “fiéis” que andavam sozinhos a serviço, por que será que não fugiam?

10. Em determinado momento, Cândido Neves desiste de procurar Arminda. Por que ele achou que seria difícil encontrar a escrava? O que isso indica sobre com quem os escravos se relacionavam?

11. De que forma as atitudes dos escravos poderiam ajudar a melhorar suas condições de vida?

¹⁰ Nome popular dado à moeda da época.

Guia interpretativo

O segundo conto proposto para ser trabalhado em sala de aula também apresenta um cotidiano marcado por desigualdades e tensões sociais características da sociedade brasileira do século XIX. *Mariana* foi escrito em 1871 e publicado originalmente no *Jornal das Famílias*, periódico para o qual Machado escreveu até 1878. O enredo começa em 1871, portanto, no ano de sua escritura, com um encontro de amigos que não se viam há muito tempo. Rapidamente a história se transporta para 1856, quando um dos personagens, Coutinho, resgata a lembrança de um romance com uma escrava de sua família.

Mariana, “gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa”, é descrita ao longo de todo o texto como uma escrava diferente, “quase senhora”, em função dos privilégios que recebeu ao longo de sua criação, sendo educada na leitura, escrita, bordado, entre outras práticas típicas de moças de famílias ricas da época. Porém, ao mesmo tempo em que se acentuam as regalias obtidas pela criada, marcam-se as diferenças sociais que distinguem sua condição de escrava das senhoras e senhores da casa:

Não se sentava à mesa, nem vinha à sala em ocasião de visitas, eis a diferença; no mais era como se fosse pessoa livre, e até minhas irmãs tinham certa afeição fraternal. Mariana possuía a inteligência da sua situação, e não abusava dos cuidados com que era tratada. Compreendia bem que na situação em que se achava só lhe restava pagar com muito reconhecimento a bondade de sua senhora.

O escritor revela, portanto, os mecanismos cotidianos que disciplinam o comportamento de Mariana, adequando-a a seu papel social de escrava¹¹. Os espaços que ocupa dentro da casa, o lugar de suas refeições, todas estas atividades diárias são controladas de maneira que afirmassem a diferença da criada em relação aos outros moradores do domicílio. A saída em público também lhe era proibida, como fica claro na fala de um dos parentes da família:

Mariana era apreciada por todos quantos iam a nossa casa, homens e senhoras. Meu tio, João Luís, dizia-me muitas vezes: — “Por que diabo está tua mãe guardando aqui em casa esta flor peregrina? A rapariga precisa de tomar ar”.

¹¹ Aqui resgatamos novamente a caracterização da vida cotidiana feita por Heller e Kosik, compreendendo-a como o espaço onde se gera a alienação dos indivíduos a partir do cumprimento de certos papéis sociais.

O personagem-narrador tenta acentuar ao longo do conto as supostas limitações da vida diária de Mariana em função de ser uma escrava. Ressalta em diversos momentos que a condição privilegiada da menina não a deixava livre da possibilidade de passar por situações de violência pelas “faltas” que cometia, tais como não respeitar os espaços que lhe eram destinados nem o modo subserviente como devia obedecer às normas estabelecidas. Mas mesmo conhecendo os limites que condicionavam seu cotidiano, Mariana escapava o tempo todo às regras sociais com a quase certeza de que não seria punida, como nas vezes em que foge de casa e fica por um tempo desaparecida, quando se recusa a responder o que lhe é pedido, ainda que sob ameaças de punição, quando frequenta espaços na casa que lhe são proibidos, e mesmo os sentimentos que nutria e confessava por seu senhor, violando os limites determinados a uma escrava¹². Em diversos momentos paira sobre Mariana a possibilidade de castigo:

Creio que devemos fazer esforços para capturá-la, e uma vez restituída à casa, colocá-la na situação verdadeira do cativo.

[...]

Ficou assentado que se procuraria a fugitiva e se lhe daria o castigo competente.

[...]

Sofrerás as consequências da tua ingratidão.

Nenhuma das ameaças se efetiva, a escrava sempre encontra algum meio sutil de ser perdoada, como se conhecesse as margens de movimento em que lhe são permitidas certas atitudes autônomas, fora do controle cotidiano exercido por seus senhores. As ações da escrava revelam a sua não adequação total ao papel que lhe era imposto - de submissão e obediência absolutas - denunciando alguns espaços possíveis de liberdade dentro da estrutura violenta e autoritária do escravismo brasileiro.

A história se passa na cidade do Rio de Janeiro. Esse é um momento em que ocorre uma série de medidas que enfraqueciam o sistema escravista, como a Lei Eusébio de Queiróz (1850) e as pressões inglesas pelo fim da escravidão¹³. Como capital do Império, a cidade era o centro de tais discussões, que nela tinham impacto mais rápido do que em outras regiões do país. Além do tempo da narrativa, não se pode ignorar também o tempo de produção da obra, o ano de 1871, data em que a escravidão recebe um de seus golpes mais

¹² Todas estas condutas praticadas por Mariana podem ser compreendidas como movimentos de resistência cotidiana. Através delas, a escrava fugia aos projetos normativos de sua época, experimentando ações de liberdade dentro de um sistema opressor. O conceito de tática de Certeau, mais uma vez, permite tal interpretação.

¹³ Desde a década de 1830 a Inglaterra pressionava o Brasil para que acabasse com o tráfico de escravizados. Em 1831 foi aprovada uma lei que proibia o tráfico internacional de escravos, porém, a lei não teve efeito. A partir de 1845 o governo inglês passou a aprisionar navios negreiros mesmo em águas brasileiras. A pressão teve resultado e, em 1850, foi aprovada a Lei Eusébio de Queiróz, que estabelecia medidas duras para acabar com o tráfico de africanos no Brasil.

fortes: a Lei do Ventre Livre¹⁴. Possivelmente esteja aí uma chave importante para entender por que Machado escreveu pouco tempo após a aprovação da lei um de seus únicos contos que tem como protagonista uma escrava. Não uma escrava qualquer, mas uma que foge aos padrões de comportamento estabelecidos pelas elites. Assim, a abordagem do conto em sala de aula pode ser feita relacionando-o ao estudo destas leis, buscando identificar com os alunos algumas das circunstâncias que, no Segundo Reinado, ajudaram a corroer as bases de dominação senhorial, abalando também seu poder de mando. Muitos dos traços essenciais da mentalidade escravista permaneceram mesmo diante destes duros golpes, porém com a abertura cada vez maior de brechas de liberdade e autonomia que eram constantemente exploradas pelos cativos.

¹⁴ Entre outras medidas, tornava de condição livre os filhos de mulher escrava nascidos após sua promulgação.

Atividades

A leitura do conto tem como objetivo compreender a autonomia cada vez maior dos escravos durante o Segundo Reinado e o enfraquecimento do poder senhorial nessa época. A história de Mariana se passa na década de 1850, período em que a escravidão sofreu um duro golpe com a aprovação da Lei Nº 581 – de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queiróz. Leia e analise o primeiro artigo desta lei:

Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império

Art. 1º. As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo escravos, cuja importação esta proibida pela Lei de sete de novembro de mil oitocentos e trinta e um, ou havendo-os desembarcado, serão apreendidas pelas autoridades, ou pelos navios de guerra brasileiros e consideradas importadoras de escravos. Aquelas que não tiverem escravos a bordo, porém que se encontrarem com os sinais de se empregarem no tráfico de escravos, serão igualmente apreendidas, e consideradas em tentativa de importação de escravos.

1. Com que prática a Lei Eusébio de Queiróz queria acabar?

Analise a tabela e responda as questões:

| Ano | Número de escravos africanos desembarcados no Brasil |
|------|--|
| 1848 | 76 338 |
| 1849 | 70 827 |
| 1850 | 37 632 |
| 1851 | 7 058 |
| 1852 | 1 234 |

Dados retirados de www.slavevoyage.com. Acessado em julho de 2016.

2. A Lei Eusébio de Queiroz atingiu seus objetivos? Justifique sua resposta.

3. Sabendo que a maior parte dos proprietários de escravos dependia do tráfico internacional, que impactos você acha que a lei teve para a escravidão no Brasil?

4. A partir da leitura do conto, descreva como era a composição de uma família das camadas mais altas da sociedade brasileira nas cidades.

5. Copie algum trecho do conto que indique que Mariana era considerada membro da família.

6. Preencha a tabela abaixo descrevendo as semelhanças e diferenças nas condições de vida de Mariana e das filhas de sua senhora:

| | Mariana | Filhas |
|-------------|---------|--------|
| Semelhanças | | |
| Diferenças | | |

Releia o trecho abaixo e responda as questões:

— Chamava-se Mariana, continuou ele alguns minutos depois, e era uma gentil mulatinha nascida e criada como filha da casa, e recebendo de minha mãe os mesmos afagos que ela dispensava às outras filhas. Não se sentava à mesa, nem vinha à sala em ocasião de visitas, eis a diferença; no mais era como se fosse pessoa livre, e até minhas irmãs tinham certa afeição fraternal. Mariana possuía a inteligência da sua situação, e não abusava dos cuidados com que era tratada. Compreendia bem que na situação em que se achava só lhe restava pagar com muito reconhecimento a bondade de sua senhora.

A sua educação não fora tão completa como a de minhas irmãs; contudo, Mariana sabia mais do que outras mulheres em igual caso. Além dos trabalhos de agulha que lhe foram ensinados com extremo zelo, aprendera a ler e a escrever. Quando chegou aos 15

anos teve desejo de saber francês, e minha irmã mais moça lho ensinou com tanta paciência e felicidade, que Mariana em pouco tempo ficou sabendo tanto como ela.

Como tinha inteligência natural, todas estas coisas lhe foram fáceis. O desenvolvimento do seu espírito não prejudicava o desenvolvimento de seus encantos. Mariana aos 18 anos era o tipo mais completo da sua raça. Sentia-se-lhe o fogo através da tez morena do rosto, fogo inquieto e vivaz que lhe rompia dos olhos negros e rasgados. Tinha os cabelos naturalmente encaracolados e curtos. Talhe esbelto e elegante, colo voluptuoso, pé pequeno e mãos de senhora. É impossível que eu esteja a idealizar esta criatura que no entanto me desapareceu dos olhos; mas não estarei muito longe da verdade.

Mariana era apreciada por todos quantos iam a nossa casa, homens e senhoras. Meu tio, João Luís, dizia-me muitas vezes: — “Por que diabo está tua mãe guardando aqui em casa esta flor peregrina? A rapariga precisa de tomar ar”.

7. Quais as proibições que existiam no dia a dia de Mariana?

8. Ao longo da história, Mariana cumpre todas as proibições impostas sobre ela? Copie alguns trechos que justifiquem sua resposta.

9. Em que situações Mariana foi ameaçada de receber algum castigo? Em algum momento as ameaças foram cumpridas?

10. De que forma Mariana escapava das punições?

11. Em que situações Mariana conseguiu impor sua vontade sobre seus senhores?

Virginius: narrativa de um advogado

Tema: A passagem do trabalho escravo para o trabalho livre¹⁵

Guia interpretativo

Virginius foi publicado originalmente em 1864 também no *Jornal das Famílias*. O tempo narrado é algum ano não especificado da década de 1850. A história se desenrola a partir do olhar de um advogado, contratado para defender judicialmente um pai que cometeu assassinato da própria filha em uma fazenda no interior, ao que tudo indica, do Rio de Janeiro. Por trás desta tragédia, revela-se um cotidiano marcado por relações de dependência e de lutas por sobrevivência.

Ao chegar à vila onde aconteceu o crime, o protagonista toma conhecimento do primeiro personagem importante para nossa proposta:

Tirei do bolso o misterioso bilhete e entreguei-o aberto ao meu amigo. Ele, depois de lê-lo, disse:

— É a letra de *Pai de todos*.

— Quem é *Pai de todos*?

— É um fazendeiro destas paragens, o velho Pio. O povo dá-lhe o nome de *Pai de todos*, porque o velho Pio o é na verdade.

— Bem dizia eu que há romance no fundo!... Que faz esse velho para que lhe dêem semelhante título?

— Pouca coisa. Pio é, por assim dizer, a justiça e a caridade fundidas em uma só pessoa. Só as grandes causas vão ter às autoridades judiciárias, policiais ou municipais; mas tudo o que não sai de certa ordem é decidido na fazenda de Pio, cuja sentença todos acatam e cumprem. Seja ela contra Pedro ou contra Paulo, Paulo e Pedro submetem-se, como se fora uma decisão divina. Quando dois contendores saem da fazenda de Pio, saem amigos. É caso de consciência aderir ao julgamento de *Pai de todos*.

— Isso é como juiz. O que é ele como homem caridoso?

— A fazenda de Pio é o asilo dos órfãos e dos pobres. Ali se encontra o que é necessário à vida: leite e instrução às crianças, pão e sossego aos adultos. Muitos lavradores nestas seis léguas cresceram e tiveram princípio de vida na fazenda de Pio.

Em seguida, revela-se que o fazendeiro, além de grande proprietário de terras, também possui muitos escravos, como indica o diálogo do advogado com um deles:

¹⁵ A ideia de “passagem para o trabalho livre”, ou de “substituição do trabalho escravo pelo livre” é bem criticada na historiografia recente da escravidão. Em artigo de 1998, Sílvia Lara utiliza o termo “teoria da substituição” para se referir aos estudos que criavam uma oposição radical entre o trabalho escravo e o livre, afastando, assim, os ex-escravos das pesquisas históricas que se centravam no desenvolvimento do trabalho livre no Brasil. Embora o termo “passagem” e outros similares tenham sido mantidos nesta proposta, os objetivos de se utilizar o conto *Virginius* em sala de aula levam em consideração o argumento e as preocupações de Sílvia Lara e outros historiadores. Ou seja, pretende-se resgatar as experiências dos ex-escravos no processo de abolição que se fez de maneira gradual e controlada ao longo da segunda metade do século XIX, analisando a convivência entre diferentes formas de trabalho neste período. Ver LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*. Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. PUC-SP, vol. 16, 1998, p.25-38.

— É escravo de Pio?

— Escravo é o nome que se dá; mas Pio não tem escravos, tem amigos. Olham-no todos como se fora um Deus. É que em parte alguma houve nunca mais brando e cordial tratamento a homens escravizados. Nenhum dos instrumentos de ignomínia que por aí se aplicam para corrigi-los existem na fazenda de Pio. Culpa capital ninguém comete entre os negros da fazenda; a alguma falta venial que haja, Pio aplica apenas uma repreensão tão cordial e tão amiga, que acaba por fazer chorar o delinquente. Ouve mais: Pio estabeleceu entre os seus escravos uma espécie de concurso que permite a um certo número libertar-se todos os anos. Acreditarás tu que lhes é indiferente viver livres ou escravos na fazenda, e que esse estímulo não decide nenhum deles, sendo que, por natural impulso, todos se portam dignos de elogios?

No dia seguinte, o advogado visita na cadeia o réu que vai defender, de nome Julião:

Julião fora um daqueles a quem a alma caridosa de Pio dera sustento e trabalho. Suas boas qualidades, a gratidão, o amor, o respeito com que falava e adorava o protetor não ficaram sem uma paga valiosa. Pio, no fim de certo tempo, deu a Julião um sítio que ficava pouco distante da fazenda, para lá fora morar Julião com uma filha menor, cuja mãe morrera em consequência dos acontecimentos que levaram Julião a recorrer à proteção do fazendeiro.

Os outros personagens importantes para a história são apresentados na sequência: Elisa, a filha de Julião, e Carlos, o filho do fazendeiro. Ambos amigos de infância, foram conhecendo ao longo da vida as desigualdades que os separavam devido à condição social de seus pais. A partir daí desenrola-se a tragédia. Carlos passa a desejar Elisa, e pretende tomá-la à força se preciso for. É o que faz. Desesperado, Julião mata a própria filha para “salvá-la da desonra”. O tribunal o condena a dez anos de prisão. Após a sentença, volta a viver nas terras de Pio, que fez do filho soldado como castigo pela violência cometida contra Elisa.

São quatro os personagens que mais nos interessam no conto: Pio, Carlos, Julião e Elisa. Na história identificam-se relações de poder entre eles. Julião e Elisa, livres e pobres, não possuem terras ou casa própria, tendo que se ajustar aos interesses dos proprietários da área rural: Pio, principalmente, mas também Carlos, herdeiro natural da fazenda. Julião é agregado nas terras de Pio, pois não possui condições de se estabelecer autonomamente. Assim como ele, os escravos que são libertos também continuam vivendo e trabalhando no mesmo local. A propriedade da terra permite ao fazendeiro produzir dependentes, garantindo seu poder sobre os trabalhadores livres e libertos. Além disso, por seu poder econômico, Pio exerce as funções de juiz informal sobre todas as pessoas da vila. Temos aqui, portanto, um exemplo clássico de uma estrutura social fundamentada no latifúndio e no escravismo, que vai se transformando aos poucos com o desenvolvimento de novas relações de trabalho. Estas nascem vinculadas a uma cultura do *favor*, em que homens e

mulheres livres e libertos dependem de um proprietário para sobreviver e continuam sujeitos à sua vontade e autoridade. A situação de dependência, submissão, imposição do poder de um grupo sobre outro e de comportamentos considerados adequados se produzem na esfera cotidiana da vida humana, a partir de situações e ações vivenciadas de forma repetitiva, superficial e espontânea pelos indivíduos, como as condições de habitação e de trabalho.¹⁶

O contexto histórico da narrativa, a década de 1850, é um momento de profundas transformações na sociedade brasileira. As pressões inglesas para o fim da escravidão eram cada vez mais fortes. No primeiro ano da década é aprovada a Lei Eusébio de Queiróz, que proíbe o tráfico internacional de escravos. Os grandes latifundiários viam a necessidade de pensar em saídas para o que se apresentava como o possível fim do escravismo. Como uma das soluções a esse problema foi criada a Lei de Terras em 1850¹⁷, uma medida que dificultava ainda mais o acesso do trabalhador pobre à terra, obrigando-o a fornecer sua força de trabalho para a grande lavoura. Os conteúdos tradicionalmente relacionados a esse contexto que são ensinados nas escolas privilegiam as experiências dos imigrantes europeus que vieram trabalhar no Brasil. Pouca ou nenhuma atenção se dá aos trabalhadores locais. O conto é um bom recurso para resgatar experiências subjetivas de milhares de pessoas pobres que, mesmo livres, tinham sua sobrevivência relacionada aos interesses dos grandes proprietários rurais.

Porém, apesar de o conto permitir uma compreensão das redes de poder que organizavam hierarquicamente a sociedade rural no período, beneficiando aparentemente apenas os proprietários, revela também certas dificuldades experimentadas pelos senhores de terra e novas situações vivenciadas pela população livre e liberta. Embora precisassem de um grande proprietário para sobreviver, a população rural, muitas vezes, tinha a liberdade de escolher para quem trabalharia. Também não era obrigada a aceitar abusos dos senhores, como no episódio em que Julião tira satisfações com Carlos. Os grandes proprietários também eram dependentes do trabalho dos outros. Com a expectativa crescente de que a escravidão pudesse ter um fim, fazia-se necessário pensar em formas de garantir a continuidade da mão de obra. Tais circunstâncias obrigavam os fazendeiros a apresentarem condições satisfatórias de moradia e trabalho para seus agregados, o que poderia criar oportunidades de crescimento para esses trabalhadores. Conforme a passagem já referida do conto, Julião recebe um sítio, o que certamente não era moradia qualquer. Em momentos

¹⁶ Retomando as reflexões de Heller e Kosik sobre o cotidiano como um conjunto de práticas que promovem a dominação de alguns grupos sobre outros.

¹⁷ A Lei de Terras (Lei n. 601, de 18.09.1850) determinou a compra e venda como meio exclusivo de obtenção de lotes agrícolas, não mais por cessão gratuita em nome do sesmeiro ou do posseiro, como ocorria desde o período colonial.

posteriores da história, percebem-se as possibilidades do trabalhador de prosperar naquelas terras:

Laborioso por necessidade e por gosto, Julião bem depressa viu frutificar o seu trabalho. Ainda assim não descansava. Queria, quando morresse, deixar um pecúlio à filha. Morrer sem deixá-la amparada era o sombrio receio que o perseguia. Podia acaso contar com a vida do fazendeiro esmoler?

[...]

Uma tarde, quinze dias depois do incidente que narrei acima, voltava Julião da fazenda do velho Pio. Era já perto da noite. Julião caminhava vagorosamente, pensando no que lhe faltaria ainda para completar o pecúlio de sua filha.

Ou seja, Julião sabia que não poderia contar com a proteção de Pio para o resto da vida, por isso nutria expectativas reais e fortes de que pudesse sair algum dia daquela relação de dependência. Seu trabalho lhe permitia cultivar tais esperanças. Ao que parece, o fazendeiro também se preocupava com a permanência dos escravos na propriedade. Uma vez livres, os ex-escravos teriam a liberdade de escolher em quais terras iriam trabalhar. Muitos inclusive se recusavam a trabalhar nas plantações onde tinham sido escravos, para evitar qualquer permanência de relações violentas com seus antigos senhores. O tratamento “brando” dispensado pelo personagem Pio aos cativos, a ausência de “instrumentos de ignomínia que por aí se aplicam para corrigi-los”, a “repreensão tão cordial e tão amiga”, e a situação mais sintomática de todas, o “concurso que permite a um certo número libertar-se todos os anos”, podem ser encaradas como estratégias¹⁸ para a garantia da continuidade de mão de obra em uma época na qual a escravidão tinha um futuro cada vez mais incerto. Assim, embora a Lei de Terras e as relações hierárquicas no meio rural provocassem a permanência de traços essenciais do sistema escravista no incipiente trabalho livre, mantendo certa lógica de dominação característica da escravidão, abriam-se também no mesmo período novas expectativas e oportunidades que beneficiavam a população pobre livre e liberta.

¹⁸ O termo “estratégia” é empregado de acordo com a definição de Certeau.

Atividades

A leitura do conto tem como objetivo compreender parte do processo de fim do trabalho escravo e do crescimento do trabalho livre nas zonas rurais brasileiras. Para isso, antes é preciso conhecer o conteúdo de duas leis importantes que foram promulgadas na época em que a história se passa: a Lei Nº 581 – de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Eusébio de Queiróz, que proibiu o tráfico internacional de escravos; e a Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, que regulou a posse de terras no país. Sobre o impacto de ambas, leia o texto a seguir do historiador Boris Fausto:

“Após a tomada de medidas efetivas de combate ao tráfico, a escravidão estava destinada a acabar. Os proprietários de escravos no Brasil nunca se preocuparam com sua reprodução, ficando na dependência do fluxo de importações. Estancadas as importações, o número de cativos tendia a tornar-se insuficiente para prestar os variados serviços a que se destinavam. Além disso, o fim do tráfico constituía um divisor de águas, do ponto de vista político e ideológico. Se o Brasil tornava ilegal a importação de escravos, a manutenção do escravismo no país perdia legitimidade. Mas, a partir daí, várias perguntas surgiam. Em que prazo e de que forma acabaria a escravidão no Brasil? Quem substituiria a mão de obra escrava?”

Um início de resposta pode ser encontrado na Lei de Terras, aprovada em 1850, duas semanas após a extinção do tráfico. A lei tentou por ordem à confusão existente em matéria de propriedade rural. Determinou que, no futuro, as terras públicas seriam vendidas e não doadas, como acontecera com as antigas sesmarias, estabeleceu normas para legalizar a posse de terras e procurou reforçar o registro das propriedades. A legislação foi concebida como uma forma de evitar o acesso à propriedade da terra por parte de futuros imigrantes. As terras públicas deveriam ser vendidas por um preço suficientemente elevado para afastar posseiros e imigrantes pobres.”

FAUSTO, Boris. História Concisa do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 107.

1. Quais foram as principais determinações da Lei de Terras?

2. Qual a relação entre a Lei de Terras e a Lei Eusébio de Queiroz?

3. Por que é possível dizer que a Lei de Terras beneficiava os grandes fazendeiros e prejudicava as pessoas mais pobres das zonas rurais?

4. Anote, ao lado dos nomes dos personagens a seguir, algumas informações contidas no texto a respeito de cada um deles, destacando o seu papel social.

Pio: _____

Julião: _____

Carlos: _____

Elisa: _____

5. Preencha a tabela abaixo, identificando as relações de poder entre os personagens principais:

| Personagens | Personagens sobre os quais exercia sua autoridade |
|-------------|---|
| Pio | |
| Julião | |
| Carlos | |

6. Qual o personagem da história que possui maior capacidade de impor sua autoridade sobre os outros? Por que este personagem tinha mais poder?

7. Qual o termo utilizado pelas pessoas da vila para se referir a Pio? O que ele revela sobre o poder do fazendeiro?

8. Onde Julião e Elisa moravam? Como haviam obtido sua moradia?

9. Copie os trechos do conto em que são descritas características do trabalho e da moradia de Julião.

10. A partir dos trechos copiados na questão anterior, como você avalia as condições de moradia e de trabalho de Julião?

11. Por que você acha que Pio tratava bem seus escravos e libertava alguns todos os anos?

12. Onde passavam a morar e trabalhar os escravos libertos por Pio? Por que você acha que eles ficavam nesse lugar?

13. Que relações podem ser estabelecidas entre as condições de moradia e trabalho das pessoas pobres - livres e libertas - no meio rural e a Lei de Terras de 1850?

Guia interpretativo

O conto “Uns Braços”, publicado originalmente em 1896 no livro *Várias Histórias*, narra, novamente com um olhar retrospectivo, uma história que se passa na década de 1870. A partir do cotidiano dos personagens é possível abordar em sala de aula as relações de dependência e subordinação vivenciadas por aqueles que estavam entre os dois extremos da hierarquia social do período: nem senhores, nem escravos. Nestas relações, percebe-se a influência de certas práticas e maneiras de pensar características do sistema escravista nas relações de trabalho livre do período. Trata-se da história de Inácio, um jovem de 15 anos que mora como agregado na casa de um conhecido de sua família e acaba tendo um romance com a esposa do hospedeiro. Já no início do conto, Machado oferece indicações importantes para compreender a origem social dos personagens:

O pai é barbeiro na Cidade Nova, e pô-lo de agente, escrevente, ou que quer que era, do solicitador Borges, com esperança de vê-lo no foro, porque lhe parecia que os procuradores de causas ganhavam muito. Passava-se isto na Rua da Lapa, em 1870.

Tanto o pai de Inácio quanto Borges são profissionais liberais, mas com condições econômicas distintas. A profissão de Borges – solicitador – algo entre procurador e advogado, tinha possibilidades de ganho bem melhores do que a de um barbeiro. O acolhimento de agregados era prática comum entre as camadas médias e altas da sociedade brasileira no século XIX, tratava-se de estratégia importante no processo de produção de dependentes. Essa realidade dava-se de diversas formas e por vários motivos. Em conto anteriormente analisado, *Virginius*, era um mecanismo que garantia proteção à população rural desprovida de terras e também mão de obra para a grande lavoura. Em *Uns Braços*, há referência ao abrigo de filhos de famílias próximas com uma finalidade educativa e produtiva: os jovens adquiriam competências e conhecimentos, proporcionando um alívio na renda familiar e, ao mesmo tempo, mão-de-obra para aqueles que os recebiam. Além de Inácio, o trabalhador agregado, e Borges, dono da casa e seu patrão, faz parte da história D. Severina, “senhora que vivia com ele maritalmente, há anos”. O cotidiano dos três é marcado por uma série de tensões, como se percebe no trecho a seguir:

Inácio estremeceu, ouvindo os gritos do solicitador, recebeu o prato que este lhe apresentava e tratou de comer, debaixo de uma trovoada de nomes, malandro, cabeça de vento, estúpido, maluco.

— Onde anda que nunca ouve o que lhe digo? Hei de contar tudo a seu pai, para que lhe sacuda a preguiça do corpo com uma boa vara de marmelo, ou um pau; sim, ainda pode apanhar, não pense que não. Estúpido! Maluco!

— Olhe que lá fora é isto mesmo que você vê aqui, continuou, voltando-se para D. Severina, senhora que vivia com ele maritalmente, há anos. Confunde-me os papéis todos, erra as casas, vai a um escrivão em vez de ir a outro, troca os advogados: é o diabo! É o tal sono pesado e contínuo. De manhã é o que se vê; primeiro que acorde é preciso quebrar-lhe os ossos... Deixe; amanhã hei de acordá-lo a pau de vassoura!

D. Severina tocou-lhe no pé, como pedindo que acabasse. Borges expetorou ainda alguns impropérios, e ficou em paz com Deus e os homens.

O trecho acima permite reconhecer algumas das práticas e situações que constituem o cotidiano dos personagens. Dar moradia, alimentação e trabalho para agregados era uma forma de homens com maior poder econômico transformarem estranhos em dependentes. Consequentemente, os trabalhadores ficavam subordinados à autoridade do patrão para além dos espaços de trabalho, tendo seu comportamento controlado e modelado também na esfera doméstica. Ao longo do conto, revelam-se mais aspectos importantes das relações de poder entre patrão e empregado:

— Homem, você não acaba mais? bradou de repente o solicitador.

Não havia remédio; Inácio bebeu a última gota, já fria, e retirou-se, como de costume, para o seu quarto, nos fundos da casa. Entrando, fez um gesto de zanga e desespero e foi depois encostar-se a uma das duas janelas que davam para o mar. Cinco minutos depois, a vista das águas próximas e das montanhas ao longe restituía-lhe o sentimento confuso, vago, inquieto, que lhe doía e fazia bem, alguma coisa que deve sentir a planta, quando abotoa a primeira flor. Tinha vontade de ir embora e de ficar. Havia cinco semanas que ali morava, e a vida era sempre a mesma, sair de manhã com o Borges, andar por audiências e cartórios, correndo, levando papéis ao selo, ao distribuidor, aos escrivães, aos oficiais de justiça. Voltava à tarde, jantava e recolhia-se ao quarto, até a hora da ceia; ceava e ia dormir. Borges não lhe dava intimidade na família, que se compunha apenas de D. Severina, nem Inácio a via mais de três vezes por dia, durante as refeições. Cinco semanas de solidão, de trabalho sem gosto, longe da mãe e das irmãs; cinco semanas de silêncio, porque ele só falava uma ou outra vez na rua; em casa, nada.

O trecho acima, assim como o anterior, permite aferir que Borges institui seu poder por meio de uma série de mecanismos cotidianos de disciplinarização do tempo e das atividades de Inácio, como o horário em que acorda e que faz as refeições, as tarefas que deve executar no trabalho, os espaços que ocupa dentro da casa, sua relação com D. Severina. A autoridade do solicitador sobre Inácio impõe-se também pela linguagem e pela força, com agressões verbais e físicas. Como chefe e senhor da casa, acredita ter o direito da violência sobre o agregado.

Inácio demonstra um comportamento subalterno, não reage às ofensas e ameaças, atende imediatamente às ordens para retirar-se da mesa de jantar e permanece em silêncio absoluto dentro de casa. Mas quem cala, nem sempre consente. O menino não tem o comportamento desejado por Borges. Não cumpre corretamente os horários nem se empenha da maneira esperada no trabalho. A moradia, a alimentação e o trabalho de Inácio são favores concedidos por Borges, que espera como retribuição um comportamento considerado adequado, qual seja, empenho e obediência diante de suas vontades. Ao perceber que ele não cumpre bem seus “deveres”, o chefe da família irrita-se, pois não consegue impor sua dominação, por mais rígidos que sejam os mecanismos de controle. A “preguiça do corpo”, o “sono pesado e contínuo”, o “devanear à larga”, evidenciam seu não enquadramento absoluto no papel social que lhe é atribuído. Ao não se adequar totalmente aos horários e tarefas diárias, Inácio abala os meios de dominação, ainda que de forma inconsciente e sem contestar as estruturas das relações de trabalho.

Sem se efetivar no trabalho produtivo do menino, a autoridade do patrão tampouco se estende aos sentimentos de Inácio:

"Deixe estar, — pensou ele um dia [Inácio] — fujo daqui e não volto mais." Não foi; sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, vexado. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. Aguentava toda a trabalhadeira de fora, toda a melancolia da solidão e do silêncio, toda a grosseria do patrão, pela única paga de ver, três vezes por dia, o famoso par de braços.
[...]

D. Severina tratava-o desde alguns dias com benignidade. A rudeza da voz parecia acabada, e havia mais do que brandura, havia desvelo e carinho. Um dia recomendava-lhe que não apanhasse ar, outro que não bebesse água fria depois do café quente, conselhos, lembranças, cuidados de amiga e mãe, que lhe lançaram na alma ainda maior inquietação e confusão. Inácio chegou ao extremo de confiança de rir um dia à mesa, coisa que jamais fizera; e o solicitador não o tratou mal dessa vez, porque era ele que contava um caso engraçado, e ninguém pune a outro pelo aplauso que recebe. Foi então que D. Severina viu que a boca do mocinho, graciosa estando calada, não o era menos quando ria.

As refeições se tornaram para Inácio o momento mais importante do dia, pois era quando via os braços de D. Severina, por quem ia desenvolvendo uma paixão cada vez maior. Paixão essa que era secretamente retribuída, e que se manifestava em ações diárias de carinho e generosidade da mulher para com o menino. Ainda que o solicitador Borges se esforçasse de diversas formas para privar Inácio da intimidade da família, o sentimento criado entre ele e D. Severina, efetivado em práticas cotidianas, o colocava em uma posição mais confortável dentro da hierarquia familiar. A relação entre os dois termina com o ato de

traição (ou meia traição), em que a mulher dá um beijo no menino que, dormindo, o recebe em um sonho. A nova forma de encarar e vivenciar o cotidiano desenvolvida por Inácio devido à paixão por D. Severina efetua-se como uma reação à mentalidade que atribui a Borges poder de mando sobre o agregado. Mas a reação é frágil, e não se mostra capaz de desestruturar as relações de poder. Após o adultério, uma D. Severina “vexada” volta a se comportar com a severidade de antes, e a história termina com a saída de Inácio da casa do solicitador:

Borges mandou dizer ao pai que não podia ficar com ele; e não o fez zangado, porque o tratou relativamente bem e ainda lhe disse à saída:
— Quando precisar de mim para alguma coisa, procure-me.

Mesmo que não se explique o porquê do fim da permanência do jovem na residência, é possível concluir a partir da leitura de todo o conto que a não efetivação total do papel social dele esperado seja a razão principal. Ao utilizar o texto em sala de aula, é possível trabalhar a manutenção nas relações de trabalho entre homens livres de uma série de elementos característicos do escravismo, como o exercício costumeiro da violência, a relação de dependência e a concepção de uma autoridade inquestionável do senhor. Mas ainda que conservem aspectos do escravismo, as novas relações de trabalho são diferentes. O senhor é patrão, não mais proprietário. Não possui as prerrogativas legais de mando e de uso da força que possuía sobre o trabalhador escravizado. O controle de Borges sobre Inácio não se efetiva da maneira esperada pelo solicitador. A única saída é romper definitivamente a relação entre ambos, não há outra possibilidade de adequar o comportamento do menino.

Atividades

A leitura do conto tem como objetivos compreender algumas características do trabalho livre nas cidades. Especialmente as relações de dependência entre patrões e empregados e a influência de certos aspectos do trabalho escravo no trabalho livre.

1. Anote, ao lado dos nomes dos personagens a seguir, algumas informações sobre as condições de vida e personalidade de cada um deles:

a) Inácio:

b) Borges:

c) Dona Severina:

2. Baseado nas informações do conto, escreva um parágrafo comentando como era o dia a dia de Inácio.

3. Preencha a tabela a seguir com as pessoas que conviviam com Inácio e indique o tipo de relação mantida entre eles:

| Pessoas com as quais convivia | Tipo de relações mantidas no dia a dia |
|-------------------------------|--|
| | |

4. Por que Inácio vivia com o solicitador Borges?

5. Quais eram as obrigações de Inácio? Ele as cumpria corretamente? Justifique.

6. De que forma Borges tentava fazer com que Inácio cumprisse suas obrigações? Estas tentativas funcionavam sempre?

Releia o trecho a seguir e responda as questões:

"Deixe estar, — pensou ele um dia [Inácio] — fujo daqui e não volto mais."
 Não foi; sentiu-se agarrado e acorrentado pelos braços de D. Severina. Nunca vira outros tão bonitos e tão frescos. A educação que tivera não lhe permitia encará-los logo abertamente, parece até que a princípio afastava os olhos, vexado. Encarou-os pouco a pouco, ao ver que eles não tinham outras mangas, e assim os foi descobrindo, mirando e amando. No fim de três semanas eram eles, moralmente falando, as suas tendas de repouso. Agüentava toda a trabalhadeira de fora, toda a melancolia da solidão e do silêncio, toda a grosseria do patrão, pela única paga de ver, três vezes por dia, o famoso par de braços.

[...]

D. Severina tratava-o desde alguns dias com benignidade. A rudeza da voz parecia acabada, e havia mais do que brandura, havia desvelo e carinho. Um dia recomendava-lhe que não apanhasse ar, outro que não bebesse água fria depois do café quente, conselhos, lembranças, cuidados de amiga e mãe, que lhe lançaram na alma ainda maior inquietação e confusão. Inácio chegou ao extremo de confiança de rir um dia à mesa, coisa que jamais fizera; e o solicitador não o tratou mal dessa vez, porque era ele que contava um caso engraçado, e ninguém pune a outro pelo aplauso que recebe. Foi então que D. Severina viu que a boca do mocinho, graciosa estando calada, não o era menos quando ria.

7. Por que Inácio queria fugir? E por que ele não fugiu?

8. Quais eram os momentos do dia mais esperados por Inácio? Por quê?

9. Descreva que mudanças ocorreram no dia a dia de Inácio após o momento em que ele e D. Severina passaram a gostar um do outro.

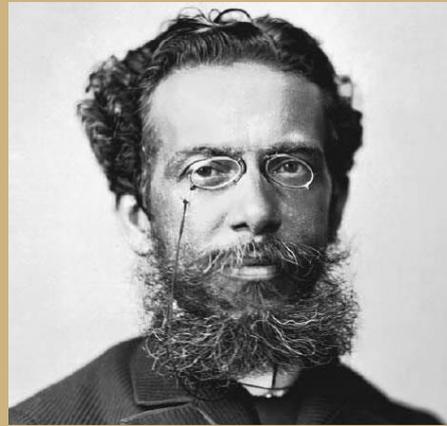
10. Se Inácio e D. Severina gostavam um do outro, por que não ficaram juntos? O que poderia acontecer com os dois se o solicitador descobrisse o beijo entre eles?

11. Por que você acha que o chefe de Inácio o mandou embora de sua casa?

12. Que situações Inácio vivia em seu dia a dia que eram semelhantes a situações vividas pelos trabalhadores escravos?

Nota sobre o autor

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu em 1839, no Rio de Janeiro. Neto de escravos, filho de um pintor com uma imigrante açoriana, ambos pobres, viveu a infância como agregado na casa da viúva de um senador do Império. Além de escritor, foi funcionário público. Morreu em 1908. É considerado o principal escritor brasileiro.



Bibliografia

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Machado de Assis: historiador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOSIK, Karel. *La cotidianidad y la historia*. In: *Dialéctica de lo Concreto*. México, Grijalbo, 1963. p. 92-104.

LARA, Sílvia Hunold. *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*. Projeto História, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História. PUC-SP, vol. 16, 1998, p.25-38.

SCHWARZ, Roberto. *Ao Vencedor as batatas: Forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.

_____. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2012.