

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação de Mestrado

Literatura de ficção e Educação Geográfica: Tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Erico Verissimo

Luciano Martins da Rosa

Pelotas, 2019.

Luciano Martins da Rosa

Literatura de ficção e Educação Geográfica: Tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Erico Verissimo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2019.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R788l Rosa, Luciano Martins da

Literatura de ficção e educação geográfica : tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Érico Veríssimo / Luciano Martins da Rosa ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2019.

146 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Aprendizagem observacional. 2. Érico Veríssimo. 3. O tempo e o vento. 4. Raciocínio geográfico. 5. Rio Grande do Sul. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 910.7

Luciano Martins da Rosa

Literatura de ficção e Educação Geográfica: Tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Erico Verissimo

Dissertação de Mestrado aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 31 de maio de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias (Orientadora)

Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual Paulista

Prof. Dr. Denis Richter

Doutor em Ensino de Geografia pela Universidade Estadual Paulista

Profa. Dra. Lígia Cardoso Carlos

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Tiaraju Salini Duarte

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo

À minha mãe e meu pai, dedico.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, Lásaro e Glades, que com sua dedicação e amor me propiciaram o privilégio de cursar a Graduação longe de casa e assim prosseguir no Mestrado, bem como por toda a cumplicidade da vida e o conforto de saber que a casa deles será sempre o meu lar.

Ao meu irmão, Lucas, pelo apoio nos momentos mais difíceis, além da compreensão e da proximidade que tivemos ao longo desses anos, apesar da distância – e junto da Marina, nas parcerias aleatórias e imprevisíveis de sempre.

À minha irmã, Débora e meu sobrinho Gustavo – que sinto não poder estar sempre por perto, acompanhando o crescimento – além dos meus familiares que sempre me apoiaram e também me fazem sentir saudades de Rolante. Obrigado.

Aos meus quatro avós (*in memoriam*): Ubaldo, Wilma, Theodomiro e Dorcelina, pelo apoio incondicional em todas as fases da minha vida, exceto nesta, fisicamente. O que eles foram e representam para mim também está presente no que eu me tornei e no cuidado e respeito que tenho ao escrever estas e todas as páginas que ainda virão.

Aos meus cachorros, pela companhia de sempre, principalmente em momentos de angústia: ninguém me entende melhor, mas por descuido às vezes os deixo de lado. Prometo melhorar com esses grandes amigos.

Aos amigos que deixei em Rolante: com todo o crescimento e as mudanças desses anos, a distância e a falta de tempo, agradeço aos que entendem tudo isso e continuam comigo. Os breves reencontros são sempre especiais.

Aos amigos que fiz na Geografia, os que passaram e ficaram, em especial à Ana, Bianca, Emelli, Fernanda, Gabriela, José, Lucas, Tamiris e Thaiane: as minhas melhores lembranças dos últimos anos serão sempre com vocês. Agradeço pelo apoio e companheirismo em todos os momentos, dividindo alegrias, angústias, despedidas, reencontros e os momentos mais difíceis.

Aos meus professores, por todo o aprendizado e crescimento intelectual e vital proporcionado, em especial à Liz Dias, minha orientadora e amiga, que me acompanha e direciona desde a Graduação, com sua generosidade e sensibilidade, principalmente nesta etapa, mais presente do que nunca, mesmo que muitas vezes à distância.

Ao LEGA – Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental e ao GESFOP – Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores, pelos espaços de convivência, contribuições e trocas de conhecimento em pesquisas acadêmicas, locais em que aprendi e cresci muito com meus pares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, pelas vivências e tão grande crescimento neste curto período, com a oportunidade, enquanto aluno e representante discente, de ouvir e ser ouvido com profissionalismo e respeito, além do amparo de toda a sua estrutura durante os solitários meses de Mestrado.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A concessão da bolsa me possibilitou uma dedicação exclusiva aos estudos e à pesquisa, participação em eventos e em diferentes grupos de interação científica. Que a universidade pública permaneça.

À Pelotas, cidade que me recebeu há mais de seis anos e me fez crescer. Independente do que o futuro me reservar, sei que um dia sentirei saudades e voltarei.

E a Deus – para além da religião – por tudo que me proporciona e por me conceder o privilégio de conhecer todas essas pessoas e lugares, e assim enxergar além e caminhar. Agradeço.

***É assim que a gente sabe que está em casa, acho,
não importa quão longe se vá ou quanto tempo se
passe em outro lugar.
Casa é onde querem que você fique mais.***

(KING, 2015, p. 276)

Resumo

ROSA, Luciano Martins da. **Literatura de ficção e Educação Geográfica**: Tradição inventada, modelação social e discurso na obra O Continente, de Erico Verissimo. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Do pressuposto de que a Literatura possibilita a construção de processos identitários e a Educação Geográfica pode, enquanto mediadora, ter um potencial para desconstruir estereótipos desenvolvidos ao longo do tempo pelas mais diversas mídias, se utilizando da própria Literatura – que influencia as demais; o objetivo desta Dissertação de Mestrado é, assim, analisar o emprego da Literatura de ficção na Educação Geográfica enquanto estratégia de modelação. A partir de uma análise do discurso – como metodologia e linguagem – do primeiro tomo de O Continente, de Verissimo, exemplifica-se a obra como fundamental na abordagem de temáticas ligadas à construção do território e do povo gaúcho. Entende-se a modelação como conceito essencial nessa abordagem, a partir de Albert Bandura e sua Teoria Social Cognitiva que observa no conceito a base da aprendizagem observacional, em especial a de modo simbólico, que se refere à aprendizagem pela influência de modelos de mídia, em que se encaixa a Literatura. Quanto aos apontamentos discursivos da obra, expressa-se uma predominância machista e patriarcal na formação discursiva e ideológica dos personagens do enredo, que têm nas mulheres, negros e indígenas elos do autor com a crítica à essa cultura no Rio Grande do Sul, que se percebe em uma construção identitária excludente. São apontadas possibilidades de abordagem geográfica e crítica pela obra literária e pela Literatura de forma mais ampla. A pesquisa inter-relaciona Geografia, leitura e Literatura, demonstrando o caráter geográfico da Literatura – mesmo quando não envolve de conceitos geográficos – e a evolução de seu uso e importância na ciência, tendo, ao fim, a Educação Geográfica como possibilidade de uma abordagem crítica da realidade, no entendimento dos sujeitos ativos no processo de aprendizagem a partir de uma Geografia que serve à compreensão das problemáticas do entorno e do mundo, para além da formalidade da educação, mas de forma ampla e centrada no raciocínio geográfico.

Palavras-chave: aprendizagem observacional; Erico Verissimo; O tempo e o vento; raciocínio geográfico; Rio Grande do Sul.

Abstract

ROSA, Luciano Martins da. **Literature of fiction and Geographic Education: Tradition invented, social modeling and discourse in the work The Continent**, of Erico Verissimo. 2019. 148f. Dissertation (Master Degree in Geography) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

From the assumption that Literature allows the construction of identity processes and Geographic Education can, as mediator, have the potential to deconstruct stereotypes developed over time by the most diverse media, if using Literature itself - which influences the others; the purpose of this Master's Dissertation is to analyze the use of fiction Literature in Geographic Education as a modeling strategy. From an analysis of the discourse - as methodology and language - of the first volume of *The Continent*, by Verissimo, the work is exemplified as fundamental in approaching issues related to the construction of the territory and the people of Rio Grande do Sul. It is understood the modeling as an essential concept in this approach, starting from Albert Bandura and his Cognitive Social Theory that observes in the concept the base of observational learning, especially in a symbolic way, that refers to learning by the influence of media models, in which Literature fits. As for the discursive notes of the work, it is expressed a misogynistic and patriarchal predominance in the discursive and ideological formation of the characters of the plot, who have in the women, black and indigenous links of the author with the critique of this culture in Rio Grande do Sul. perceived in an exclusive identity construction. Possibilities of a geographical and critical approach by the literary work and Literature are pointed out more broadly. The research interrelated Geography, reading and Literature, demonstrating the geographical character of Literature - even when not surrounded by geographic concepts - and the evolution of its use and importance in science, having, in the end, Geographical Education as a possibility of an approach critique of reality, in the understanding of the active subjects in the learning process from a geography that serves to understand the problems of the environment and the world, beyond the formality of education, but in a broad and focused way in the geographic reasoning.

Key-words: observational learning; Erico Verissimo; *Time and the wind*; geographical reasoning; Rio Grande do Sul.

Lista de Figuras

Figura 1	Ponte Theodomiro Martins da Rosa	19
Figura 2	Mapa de localização das escolas analisadas	21
Figura 3	<i>Box</i> da série O tempo e o vento	33
Figura 4	Primeiro tomo de O tempo e o vento	34
Figura 5	Croqui do Continente de São Pedro (RS) de O tempo e o vento	67
Figura 6	Mapa dos Biomas do Sul do Brasil	71
Figura 7	Mapa representativo dos principais tratados territoriais do Brasil em relação ao RS	73
Figura 8	Mapa de localização dos municípios-chave da pesquisa	77

Lista de Quadros

Quadro 1	Esquema representativo metodológico	42
Quadro 2	Descrição dos princípios do raciocínio geográfico	123

Lista de Abreviaturas e Siglas

AD	Análise do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENANPEGE	Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
Fig.	Figura
GESFOP	Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores
LEGA	Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental
MEC	Ministério da Educação
OTEOV	O Tempo e o Vento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RS	Estado do Rio Grande do Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

Apresentação	14
Trajetória e contexto	17
Temática, questões e objetivos	24
Justificativa	27
Metodologia	36
Capítulo 1 – Modelação, Tradição Inventada e ligações com a identidade: preâmbulos de uma abordagem teórica	44
1.1 Aprendizagem Social, Teoria Social Cognitiva e Modelação: contribuições conceituais à proposta teórico-metodológica	44
1.2 Tradição inventada e conceitos identitários	54
Capítulo 2 – O Continente, O Tempo e o Vento e Verissimo: do universo simbólico da Literatura à modelação no Rio Grande do Sul	63
2.1 O mundo e a obra do autor	64
2.2 Do Pampa à construção de uma identidade	70
2.3 Uma análise do discurso da obra	81
2.3.1 O sobrado e uma resistência	82
2.3.2 A fonte: a ocupação do território e a relação jesuítica-guarani	89
2.3.3 Ana Terra e a formação da mulher gaúcha na ficção	95
2.3.4 Capitão Rodrigo Cambará e a figura do homem	101
Capítulo 3 – Educação Geográfica como pressuposto basilar da desconstrução dos estereótipos	106
3.1 Geografia, leitura e Literatura: inter-relações	107
3.2 Raciocínio e Educação Geográfica no texto e nos espaços	115
Considerações finais	129
Referências	139

Apresentação

Esta Dissertação de Mestrado se propõe a apresentar as discussões e indagações que me foram postas e que criei ao longo dos últimos dois anos, período em que, enquanto discente do PPGeo/UFPel (Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas), pude aprofundar inquietações e científicas anteriores, da graduação e das vivências familiares, nas ruas e nas escolas que tive a felicidade de conhecer.

Discute-se aqui do projeto inicial até o que se tornou, estruturado enquanto produto científico – não final e estanque, por se tratar de um campo aberto a diferentes possibilidades, mas pautas finalizadas a partir do que fora proposto, com seus objetivos, metodologia e fundamentação teórica, primordialmente, considerando as experiências com a Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel concluído em 2017, intitulado “A literatura brasileira no ensino de Geografia a partir de uma análise da concepção ambiental de ‘O Tempo e o Vento – O Continente, v. 1’, de Erico Verissimo”, que balizou o projeto que culminou nesta Dissertação, além das contribuições da banca do Exame de Qualificação de Mestrado, realizado em outubro de 2018, com aspectos revistos, alterações e revisões bibliográficas essenciais, mudanças técnicas e principalmente o auxílio no pensar e repensar da Metodologia e no corpo final e geral deste.

Até o Capítulo 1, discorrem-se as seções introdutórias deste trabalho, tendo como proposta tratar a respeito da caminhada pessoal e acadêmica do autor até a contextualização e justificativa do trabalho dentro da área e no tema específico, além de uma composição de hipótese de pesquisa e a descrição dos objetivos da Dissertação, situando o leitor na grande temática/área de estudo, até chegar na especificidade do trabalho, destacando a sua pertinência.

Dessa forma, este trabalho, elaborado partir do Manual de Teses e Dissertações (SisBi/UFPel), tem ainda como seções introdutórias “Trajetória e contexto”, onde é apresentado o contexto de formação do autor em primeira pessoa,

se situando no texto e no trabalho de pesquisa enquanto realização pessoal e acadêmica; “Temática, questões e objetivos”, divisão que aborda de forma introdutória a grande área e tema do escrito junto das questões orientadoras, que são propostas indagativas para pensar a pesquisa e formular uma hipótese inicial, além do objetivo geral do trabalho e dos objetivos específicos, que ditam também os caminhos metodológicos seguidos na construção da Dissertação; “Justificativa”, onde se apresentam os principais motivos para seguir nessa direção e acreditar na importância científica e qualitativa do trabalho e seus recortes pontuais e; “Metodologia”, em que são discutidos e esquematizados os procedimentos metodológicos gerais, caminhos da pesquisa, métodos e formas de se chegar aos objetivos a partir de literatura específica – não se atendo às peculiaridades de todos os capítulos seguintes, que também contam com uma breve elucidação do caminho metodológico de cada um em suas especificidades.

Ainda, é pertinente neste descrever a estrutura do restante do trabalho. Além do que é considerada a Introdução, dividida nas seções apresentadas, esta Dissertação de Mestrado, requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia, conta com mais três seções primárias, aqui chamadas de capítulos, juntamente de suas seções secundárias e terciárias, quando pertinentes para o desenvolvimento das discussões e raciocínios abordados; além das Considerações finais e das Referências.

O Capítulo 1 traz a Modelação, tradição inventada e ligações com a identidade: preâmbulos de uma abordagem teórica; para a discussão em dois subcapítulos dos conceitos principais e balizadores do trabalho, como a Aprendizagem Social, Teoria Social Cognitiva e Modelação, a ideia de tradição inventada e demais conceitos que se relacionam com a construção da identidade sul-rio-grandense.

O Capítulo 2, intitulado “O Continente, O Tempo e o Vento e Verissimo: do universo simbólico da Literatura à modelação no Rio Grande do Sul” reúne as discussões consideradas mais importantes no desenvolvimento deste trabalho. Isso porque abarca discussões teóricas – a característica principal deste trabalho – e também discussões a partir da prática, que se dá pela Análise do Discurso do primeiro tomo de O Continente, que é também relacionada com a construção teórica dos capítulos anteriores e posteriores.

As seções secundárias do Capítulo 2 se relacionam ao “mundo e a obra do autor” (Erico Verissimo), tratando de uma contextualização que ajuda a compreender a discussão que segue; “Do Pampa à construção de uma identidade”, onde se discute a figura do Bioma característico do centro-sul do Rio Grande do Sul como marca identitária local, a partir da formação territorial do Estado; além da análise do discurso, que se divide em quatro seções terciárias: O sobrado e uma resistência; A fonte: a ocupação do território e a relação jesuítica-guarani; Ana Terra e a formação da mulher gaúcha na ficção e; Capitão Rodrigo Cambará e a figura do homem. Cada uma delas foca nas divisões que remetem aos capítulos da obra analisada, com discursos que se conectam, mas cada qual com suas particularidades temáticas.

A “Educação Geográfica como pressuposto basilar da desconstrução dos estereótipos” se constitui no Capítulo 3, importante elo de ligação entre a construção teórica e prática do trabalho junto ao Ensino e à ideia de Educação Geográfica. No subcapítulo “Geografia, leitura e Literatura: inter-relações” é feita uma revisão bibliográfica e histórica da relação Geografia e Literatura, chegando à contemporaneidade e à importância da Literatura enquanto estratégia (ou seus correlatos e diferentes entendimentos) da Geografia. Ainda, tratando de Raciocínio Geográfico e Educação Geográfica no texto e nos espaços, busca-se pensar o raciocínio geográfico e a Educação Geográfica para além do ensino tradicional e formal, pensando na aprendizagem geográfica por meio da Literatura e nos objetos do espaço social ligados à essa ideia de Educação.

Como informa o título do capítulo, a revisão teórica e as relações históricas das áreas, além do que é construído em relação ao raciocínio e à aprendizagem geográfica, as discussões servem como ideia de capítulo prévio às considerações finais, por abarcarem a desconstrução de estereótipos por meio da leitura e da Educação Geográfica.

A seção final, por sua vez, traz as Considerações finais da pesquisa, elaboradas a partir da complexa teia teórica construída, além do mote principal do trabalho, que é a análise do discurso da obra, primordialmente buscando responder e verificando o cumprimento dos objetivos iniciais e hipóteses da pesquisa.

Trajetória e contexto

É preciso começar do princípio: a trajetória que me fez dissertar sobre tudo que envolve este trabalho. Não se tem o intuito de fazer desta seção mais literária do que acadêmica em razão da pessoalidade do texto, inclusive acredito que as melhores obras literárias também são impessoais, mas a forma do discurso aqui empregada é essencial para me situar enquanto pesquisador, sujeito e leitor neste. O restante do trabalho, então, seguirá de forma impessoal ou na terceira pessoa.

Cresci no interior de Rolante, pequeno município gaúcho do Vale do Paranhana com uma população de 20.876 habitantes (IBGE, 2010). A localização do município pode ser visualizada no Capítulo 2 (Figura 8, p. 77), sobreposto com outras informações e municípios-chave, importantes para esta pesquisa e com seus motivos descritos também posteriormente.

Como praticamente toda a população da região, meus pais foram operários do setor calçadista e sempre estudamos em escola pública – minha irmã mais velha, meu irmão gêmeo e eu. Possuir Ensino Superior ante as gerações familiares pretéritas que não possuíam nem o Ensino Médio sempre foi um sonho. Cursar Geografia e ser professor também, há mais de uma década: frustrando amigos e até mesmo professores... de Geografia. O gosto pela leitura quase me colocou em outra universidade para cursar Letras (Português/Espanhol). Questões geográficas (literalmente) me fizeram optar por Pelotas.

Me descobri enquanto futuro profissional da educação ao adentrar o curso de Licenciatura em Geografia da UFPel. Isso se deu ao sair de casa com 18 anos para uma cidade média há 370 quilômetros de distância, o terceiro município mais populoso do Rio Grande do Sul à época, mas o descobrimento enquanto professor se deu principalmente a partir do terceiro semestre do curso, em que ingressei como bolsista no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), percebendo também que o Ensino de Geografia seria a minha área.

Antes de retomar ao curso, às vivências e ao contexto do PIBID e posteriormente ao GESFOP, é necessário que eu faça referência à minha trajetória familiar também na modelação do pesquisador, na abordagem que me proponho a fazer aqui.

A localidade do Rolantinho é o berço da minha família, até 1988 4º Distrito de Santo Antônio da Patrulha, a região sofria com o abandono municipal, distante cerca de vinte e cinco quilômetros de sua sede, enquanto a vizinha Rolante, emancipada desde 1955, ficava há menos de cinco quilômetros. A burocracia e a distância atrasaram a localidade por décadas, com tentativas frustradas de anexação ao município mais próximo em diversas oportunidades. As difíceis lutas por melhorias de vida da comunidade e contra a segregação municipal, do poder público de forma geral, ao sentimento e ao claro distanciamento do povo do poder, em que meu avô, membro da comissão de anexação travou, teve resultado no final da década de 1980, em que a localidade foi anexada à Rolante.

Vivendo em condições financeiras desfavoráveis, o avô de lutas e ideias progressistas era exímio leitor para a sua época e contexto, e trazia aos filhos, sobrinhos e netos contos e causos populares. Poucas são as lembranças dos meus onze anos de convivência com ele, principalmente em razão da doença que o consumia aos poucos e o levou em 2006. As melhores, porém, são de suas histórias envolvendo animais falantes e narrativas fantásticas que aconteciam no território gaúcho. Trovador, meu avô trazia a ilustração e descrição do território regional enquanto peculiaridade, meio de vida e entretenimento vicário. Sua fama enquanto artista lhe rendeu tributos antes e após seu falecimento, como a homenagem em 2011 com o seu nome em uma ponte (Fig. 1) na localidade em que sempre viveu e por qual lutou: “Theodomiro Martins da Rosa – Trovador Martinzinho”.

Figura 1 – Ponte Theodomiro Martins da Rosa



A ponte em questão encontra-se sobre o Arroio Rolantinho da Areia, na Avenida Anexação, localidade do Rolantinho, último Distrito anexado ao município de Rolante-RS (1988), e leva o nome do artista que em seu legado deixou também a luta pela emancipação política da localidade antes pertencente ao município de Santo Antônio da Patrulha, para a anexação em Rolante.

Fonte: Do autor, 2019.

Mesmo sem terras e posses, ele e minha avó sobreviveram e criaram seus filhos na/da terra – eram oficialmente agricultores, o que lhes rendeu aposentadoria na velhice: nada de artista por profissão, apesar de parcerias e amizades de uma vida com os renomados Teixeira, Mary Terezinha, Gildo de Freitas, entre outros, principalmente no terceiro quarto do século XX. A avó Dorcelina (vó Dorça), em igualdade de chefe de família, benzedeira e analfabeta, nesse contexto, talvez possa ilustrar um pouco do que este trabalho quer mostrar: entre outras coisas, a desigualdade de gênero.

Talvez uma paixão pela Literatura, que fiz de meu objeto de pesquisa ao final da Graduação e ao longo do Mestrado, tenha nascido desse contexto: de querer mais, ouvir mais do que não sei e respeitar o que o outro tem a falar e contar. De princípio, a ideia pode ter sido adquirir muitos livros e ter todo o conhecimento possível. Descobri refletindo sobre pessoas como os meus avós que isso não é possível. Se tenho traços de um bibliófilo hoje, gostando de clássicos por tratarem de pensar temas universais

e facilitarem para quem, assim como eu, não conseguirá dar conta de tudo que deseja, é devido a uma caminhada maior do que eu sei e posso contar, porque não é só minha. Falar sobre o lar, a origem, é um pouco do que a epígrafe desta Dissertação buscou, afinal, casa é, para mim, onde querem que fiquemos mais – e a temática aqui discutida, a partir disso, tem muito de diferentes questões de pertencimento e afeto.

Iniciei a graduação na UFPel em 2013, e no ano de 2014 ingressei como bolsista CAPES no PIBID. Uma experiência de três anos essencial para a caminhada que segui, na linha de Formação de Professores e Ensino de Geografia. Com experiências e trocas de conhecimento com diferentes áreas da Universidade e de escolas de Pelotas, passando por trabalhos dentro da Escola Santa Rita – e conhecendo as especificidades e as dificuldades da rede estadual gaúcha, além da realidade de diferentes regiões periféricas da cidade –, uma atividade específica despertou em mim a ideia de trabalhar com algo que gostava. Foi um trabalho com literatura de cordel para estudantes do Ensino Médio.

Assim, literatura regional e a concepção de Literatura a partir de vivências no ambiente próximo, foram ideias que culminaram na minha monografia concluída, apresentada e avaliada com nota máxima em 2017, em que propus a discussão das concepções ambientais da obra de Erico Verissimo e a situação de bibliotecas escolares da cidade de Pelotas. Os resultados indicaram que o trabalho necessitava de uma continuidade.

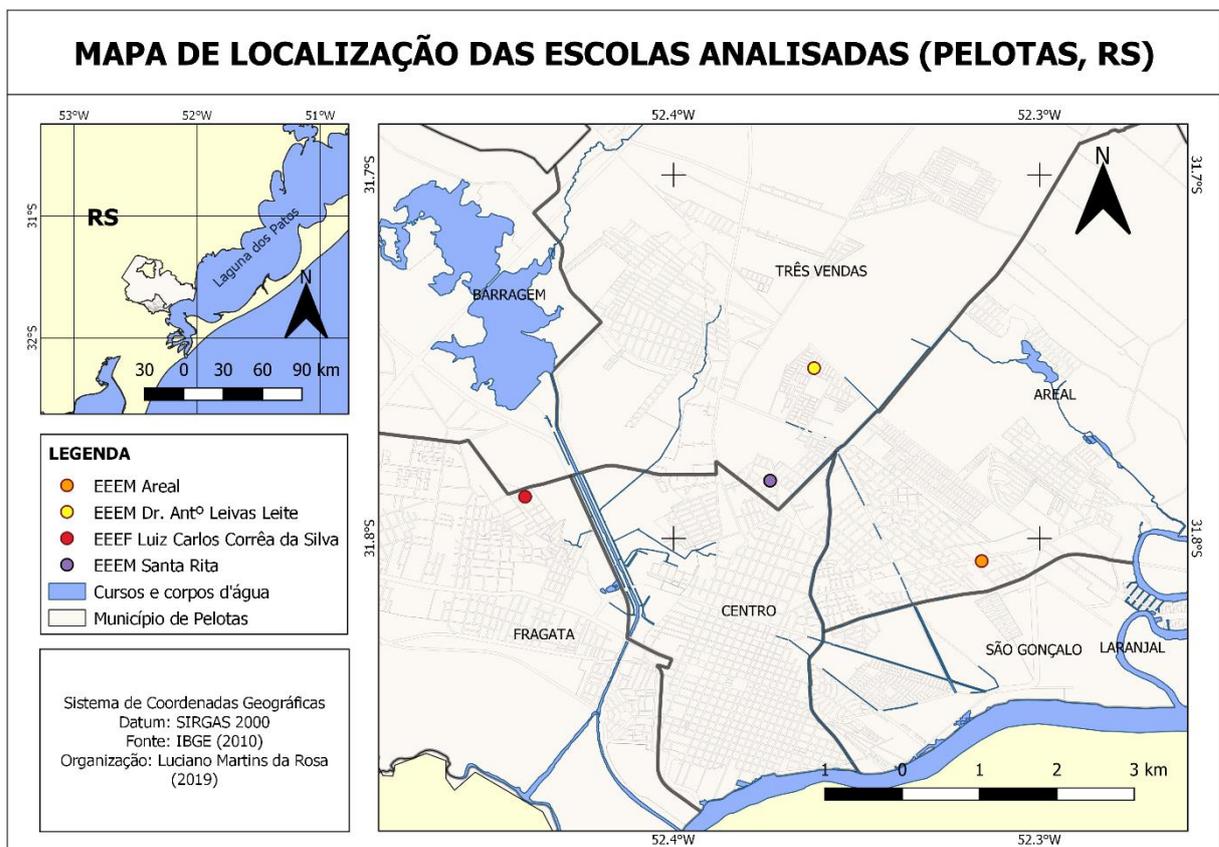
Naquele momento, o principal indicador obtido após o capítulo final da monografia deu conta de que a obra de Verissimo, em especial o primeiro tomo de *O tempo e o vento – O Continente*, v.1, se encontrava disponível em bibliotecas de escolas públicas/estaduais de Pelotas, que foram escolhidas pela minha proximidade delas a partir do PIBID, com professoras e supervisoras daquelas instituições.

Ao todo, quatro escolas foram analisadas, em diferentes regiões da cidade – perímetro urbano de Pelotas. Foram a Escola Estadual de Ensino Médio Areal, na Região Administrativa do Areal, leste da cidade; a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, no chamado bairro Jardim Boa Vista, Região Administrativa das Três Vendas, próxima ao centro; Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Antônio Leivas Leite, mais ao norte também nas Três Vendas e; a Escola Estadual de Ensino

Fundamental Luiz Carlos Corrêa da Silva, na Guabiropa, Região Administrativa do Fragata, à oeste. A localização das mesmas no perímetro urbano de Pelotas pode ser verificada a partir da Figura 2.

Apesar da disponibilidade da obra e de um acervo razoavelmente variado em obras da literatura nacional e universal, o predomínio dos ambientes das bibliotecas enquanto depósito de livros didáticos, principalmente, se apresentava, em sua maioria, de forma clara.

Figura 2 – Mapa de localização das escolas analisadas



Fonte: Do autor, 2019.

Tivemos como considerações finais da monografia anterior o subaproveitamento dos ambientes de biblioteca, além da busca insignificante da obra analisada nas escolas, ao longo de até duas décadas de sua disponibilidade. Como relato, também foi possível perceber um uso inadequado do acervo tanto nas áreas de Letras e afins, quanto na Geografia, que possuía em apenas uma das escolas um certo trabalho relativo ao uso da Literatura enquanto linguagem geográfica no passado. As dificuldades passam principalmente pela forma com que as escolas se

estruturam e as condições para tal, onde nenhuma bibliotecária efetiva trabalhava nas escolas no período – os concursos públicos estaduais não registraram vagas para bibliotecárias de escolas nas últimas duas décadas. De forma geral, tenho que uma discussão a respeito da Literatura na Educação Geográfica se faça pertinente, tanto pela urgência do tema à ciência geográfica, quanto pelas possibilidades razoáveis de efetivação de trabalhos nas escolas. Porém, a criação de um manual ou cartilha para tal não é tema ou objetivo desta Dissertação, que pensa na discussão e nas possibilidades desse atrelamento a partir do discurso e da pertinência que as obras podem ter ao raciocínio geográfico, dentro ou fora das escolas e da formalidade.

Ingressando no PPGeo/UFPel ainda no primeiro semestre de 2017, sendo eleito representante discente do Programa, um crescimento pessoal e acadêmico foi propiciado, com novas perspectivas e abordagens construídas no período, principalmente através do GESFOP (Grupo de Pesquisa e Estudos Espaços Sociais e Formação de Professores) e de discussões do LEGA (Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental). Os diálogos do grupo nesse período foram balizados na relevância de trabalhos numa concepção de Educação Geográfica para além da sala de aula, adentrando diferentes contextos por vezes deixados de lado pelo Ensino de Geografia, por não se ater ao modelo formal e tradicional de escola ou sala de aula, junto de seus materiais, métodos, temas e conteúdos mais específicos.

Trabalhamos, enquanto grupo de estudos e pesquisa, na perspectiva do pensar, do aprender, apreender e compreender a Geografia, educar-se geograficamente assim a partir de diferentes metodologias e temáticas como culturas tradicionais e marginalizadas, práticas espaciais, espaços sociais (este conceito será melhor abordado no capítulo três), gênero e linguagens – sendo a Literatura e a Cartografia centrais nessa abordagem.

Após o ingresso no PPGeo, muitas contribuições acadêmicas a nível particular e influenciadoras ou contributivas à pesquisa se deram mediante participação em eventos e no cursar das disciplinas do PPGeo/UFPel. As disciplinas cursadas, fundamentais na trajetória, foram: Métodos e técnicas de pesquisa em Geografia; Trajetórias do saber na formação do professor de Geografia; O Estado-Nação Brasil no/com o mundo contemporâneo; A escola e a sala de aula como campo de pesquisa: reflexões teórico-metodológicas sobre a investigação da/na prática docente; Território,

economia e aglomerações competitivas e; Métodos e técnicas de elaboração e interpretação de mapas temáticos. As essenciais e pertinentes discussões fomentadas pelos professores e referenciais das disciplinas possibilitaram também a elaboração de artigos e trabalhos enquanto avaliação que, em alguns casos, foram publicados posteriormente.

A partir de tudo isso, um desafio pessoal pede um escrito novo, para além da monografia já finalizada, além de uma análise conceitual que envolva uma categoria geográfica essencial e balizadora, e de certa forma até superando a obra de Erico Verissimo, que segue sendo a referência essencial, como poderá ser visto o porquê, mas tratando da experiência com livros, com a Geografia e a Literatura enquanto mídia modeladora e fundamental na análise do pensar de uma determinada sociedade e dentro da Educação Geográfica.

Sociedade essa que pouco lê (como poderá ser melhor compreendido na apresentação da pesquisa Retratos da Leitura de 2016), mas que se baseia em obras literárias para criar séries, novelas, minisséries e filmes e influenciar pensamentos também de leitores, que apesar de mudanças significativas nos últimos anos, ainda têm na mídia televisiva e na busca por conteúdos não dirigidos (não contextualizados ou problematizados) a maior fonte de informações, que dadas as circunstâncias, podem fazer perpetuar estereótipos, preconceitos e desigualdades no discurso e no imaginário pessoal e social/coletivo.

Temática, questões e objetivos

No Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel, de área de concentração Dinâmicas de Produção do Espaço e Ensino de Geografia, dentro da linha de pesquisa de Ensino de Geografia, que comporta e compreende os processos que permeiam a formação e atuação docente, a geração de aprendizagens que dão ênfase à construção do conhecimento geográfico na educação formal e não-formal, em diferentes espaços, este trabalho se encontra no campo da Educação Geográfica, tendo como temática a Literatura como linguagem na aprendizagem geográfica, para além do ensino da Geografia em sala de aula, mas na perspectiva do aprender e ensinar Geografia, na premissa que traz Callai (2010, p. 16), de que a Educação Geográfica deve servir para a compreensão do mundo, considerando a espacialidade dos fenômenos sociais que se materializam no espaço, contribuindo na construção de um efetivo pensamento geográfico, e não baseada no passar de conteúdos informativos.

Assim, a Literatura enquanto temática dentro dessa área de estudo vai além de uma metodologia – importante na sua concepção dentro da ciência, é claro – mas enquanto geográfica por si só, fundamental enquanto linguagem para a construção do pensamento geográfico, desenvolvendo formas de pensar que envolvem a dimensão espacial. A concepção da Literatura dentro da Geografia, a evolução de sua ideia e uso, será abordada no capítulo três, pelo entendimento de que é conceito fundamental para os objetivos e fins desta dissertação.

Antes, porém, se faz necessário compreender o espaço já conquistado pela temática dentro da Geografia brasileira. Para além de seu uso e as diferentes interpretações de seu papel, abordadas posteriormente, a Literatura é tema recorrente em encontros e eventos nacionais de Geografia. Como contribui Suzuki (2017, p. 132), o ENANPEGE (Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia), em sua IX (nona) edição, recebeu pela primeira vez em 2011 o GT (Grupo de Trabalho) Geografia e Literatura: interlocuções possíveis, com doze trabalhos apresentados. O evento foi realizado em Goiânia (Goiás), e encaminhou a sequência do GT nas edições posteriores do ENANPEGE.

O espaço dado ao tema na área dentro de um evento nacional reconhecido no âmbito da Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia no Brasil acarretou na criação de uma revista aprovada junto ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (Universidade de São Paulo), chamada Revista Geografia, Literatura e Arte, além da organização do Simpósio Nacional e Internacional (posteriormente) de Geografia, Literatura e Arte em Salvador (2010), São Paulo (2013), Goiânia (2015) e Dourados (2017), além da confirmação do quinto evento (quarto em nível internacional) para este ano de 2019, no Rio de Janeiro, marcando de forma geográfica a presença do grupo e da temática pelo país.

Além da presença marcante nacionalmente, as propostas que relacionam Geografia e Literatura já avançam, segundo o autor, no sentido de publicação de artigos, monografias, dissertações e teses, em que me coloco nessa discussão que ganha corpo e relevância no Brasil desde trabalhos acadêmicos, artigos e a Monografia na Graduação, além do desenvolvimento desta Dissertação de Mestrado, considerando pertinentes as contribuições recentes da temática a este e aos demais trabalhos já realizados.

Conceitos como o de modelação, aqui citados, serão mais bem explorados no referencial teórico do Capítulo 1, trazendo Bandura como principal aporte em questões situadas no campo da Psicologia, recente em sua relação com a Geografia.

Como questões orientadoras, este trabalho possui alguns apontamentos essenciais para o rumo do mesmo, pensando no que o autor quer responder e levar o leitor a compreender, tem-se indagações como: De que forma as mídias, e então a Literatura propiciam modelações sociais? A obra de Erico Verissimo propicia uma modelação a partir de seu discurso? Qual o papel do pesquisador, professor e da Educação Geográfica por si só no processo de alfabetizar geograficamente para o senso crítico e na interferência sobre um discurso hegemônico?

Esses apontamentos aqui são entendidos como formadores de uma pergunta ou questão central: como a Educação Geográfica, a partir da Literatura, propicia a desconstrução de estereótipos desenvolvidos numa sociedade ao longo do tempo?

Essas discussões a serem tratadas ao longo do texto acabaram por formular uma hipótese inicial para a Dissertação, que centra-se na ideia de que a Literatura de

ficção possibilita a construção de processos identitários (relacionados ao pertencimento, simbologias espaciais e sentimentos nacionalistas), e a Educação Geográfica pode, enquanto mediadora, ter um potencial para desconstruir estereótipos desenvolvidos ao longo do tempo pelas mais diversas mídias (como televisão, cinema e, principalmente, a Literatura – que também influencia as anteriores), se utilizando da própria Literatura de ficção, como ferramenta/estratégia metodológica e a entendendo também geográfica por si só. Para essa defesa, serão utilizados como base referencial e campo empírico de análise a obra “O Continente”, volume 1, primeiro tomo da série “O Tempo e o Vento”, de Erico Verissimo.

Assim, busca-se chegar a discussões problematizadoras que abarquem essa situação balizadora, entendida inicialmente como pertinente dentro dessa temática, que confere tanto à Literatura, numa perspectiva de metodologia, o valor de ferramenta mediadora, quanto à Educação Geográfica, como área de estudo, o encargo de mediadora essencial ao pensar crítico da realidade. Dessa forma, se encaminham os objetivos do trabalho de pesquisa.

Como objetivo geral desta dissertação, espera-se **analisar o emprego da Literatura de ficção na Educação Geográfica enquanto estratégia de modelação.**

Para o cumprimento desse objetivo central e balizador, elencam-se três objetivos específicos, sendo eles:

- Analisar os conceitos de modelação na aprendizagem observacional, tradição inventada e a construção de uma identidade com auxílio da Teoria Social Cognitiva;
- Entender a construção de estereótipos e o teor social-identitário do discurso em O Continente, v. 1, de Erico Verissimo – com a Educação Geográfica enquanto base e lente para a leitura da obra;
- Compreender como a Educação e o Raciocínio Geográfico podem comportar a Literatura de ficção como aporte teórico-metodológico que possibilita o rompimento com estereótipos advindos de uma cultura hegemônica.

Justificativa

Para um embasamento ou fortalecimento desta temática dentro do campo do Ensino e da Educação Geográfica, é preciso que se explicita a pertinência deste trabalho, apresentando as principais motivações e justificativas para a importância científica e qualitativa dessa abordagem, o que é a proposta desta seção, ainda introdutória.

Primeiramente, é necessário que se esclareça que quanto às políticas públicas para a educação, guias e parâmetros, existem como balizadores desde o final dos anos 1990 os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que balizam e orientam conteúdos e a produção de materiais didáticos e, assim, o ensino, delineando aquilo que seria a especificidade da disciplina escolar no Ensino Fundamental (em todos os ciclos) no Brasil. No caso da Geografia, apresenta a proposição de que esta é uma área de conhecimentos comprometida em tornar o mundo compreensível para o aluno quanto ao seu papel no espaço, tendo por objetivo “estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem” (BRASIL, 1998, p. 26).

Quanto aos objetivos gerais da disciplina nos PCNs, os documentos expressam o imperativo de que os alunos sejam orientados, na área e construindo conhecimentos conceituais da Geografia, a “compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura” (BRASIL, 1998, p. 35), ajudando a interpretar, analisar e relacionar informações espaciais. Assim, considerando a Literatura uma linguagem na/para a Geografia, com um campo que não é recente discutindo essa relação, é importante que se pense essa “leitura da paisagem” no conjunto que entende também o social na formação desse retrato do espaço geográfico.

Ainda, os PCNs tratam da relação Geografia-Literatura brasileira, com evidência ao próprio Erico Verissimo, trazendo que

É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais. (BRASIL, 1998, p. 33)

Esta corrobora na escolha e uso de Erico Verissimo na abordagem da temática, único autor gaúcho citado entre diferentes referências nacionais. Ainda, é extremamente importante que não se limite a explorar apenas os PCNs nesse contexto de regulador ou parâmetro nacional, mas também, com maior evidência e centralidade, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), atualmente em voga, por ter entrado na pauta nacional da educação ao longo dos últimos anos. A base, elaborada com contribuições de profissionais da Educação, mas direcionadas pelo MEC (Ministério da Educação) sob a égide de políticas reformistas neoliberais, econômicas e nesse sentido educacionais, propõe parâmetros para o conteúdo a ser ensinado no país.

Aprovado em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação, a BNCC estabelece, de forma padronizada nacionalmente, o que se espera dos alunos em seu processo formativo e os direitos de aprendizagem da Educação Básica, a ser seguido por todas as redes públicas e particulares de ensino, objetivando (de forma parcial) diminuir as desigualdades de aprendizagem. Elaborada à luz dos PCNs e das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), a BNCC é mais específica, determinando os objetivos de aprendizagem de cada série/ano, e sendo obrigatória, diferente dos citados anteriormente, que seguem como documentos orientadores, mas não são considerados ou classificados como obrigatórios.

Evidenciando o Ensino Médio, em que a Geografia se encontra dentro de uma área que deixa de ser obrigatória em todos os anos, destaca-se nas competências específicas e habilidades da BNCC para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio seis competências específicas e assim suas habilidades esperadas, que dão destaque para as diferentes linguagens, gêneros textuais e discussões relacionadas ao que é proposto aqui. Principalmente a partir das habilidades de

Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BRASIL, 2017, p. 560); e

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 560)

A competência específica 1, trata de

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2017, p. 559)

Destaca-se nas habilidades citadas desta competência as diferentes linguagens e os diferentes gêneros textuais, que se apresentam também nas competências específicas da Geografia para o Ensino Fundamental (além das Ciências Humanas, de forma geral, para o mesmo nível).

Já não relacionado com a ferramenta das linguagens, também no documento, evidencia-se a competência (2) de

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (BRASIL, 2017, p. 561)

Esta é importante para as discussões do contexto da obra de Verissimo e o que se pretende com Literatura em sala de aula e nos diversos contextos/espços de aprendizagem, tratando da ideia de território e fronteiras e sua formação em diferentes tempos e espaços, além do conceito de poder. Ainda, na competência específica (6) que trata da relevância de participar do debate público relacionado ao exercício da cidadania, liberdade e consciência crítica, evidencia-se a habilidade de

Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. (BRASIL, 2017, p. 565)

Esta última, entre as (e com a junção das funções das) outras competências e habilidades citadas, permite enxergar de forma clara a possibilidade da inserção da literatura de ficção na sua abordagem e debate plural, tanto pela referência da linguagem por si só, quanto pelo conteúdo já decodificado, o contexto e o discurso por

trás de uma obra, justificando essa abordagem, por fim e de forma lúcida, no contexto desses parâmetros e concepções de currículo objetivados no país. De forma geral quanto a isso, é válido pensar e destacar que há alternativas na abordagem de temas regionais e discussões delicadas e pertinentes no permeio do que é comum ao currículo.

Assim, pode-se perceber a relevância da Literatura até mesmo para a quebra de uma concepção mnemônica que a Geografia acabou por assumir ao longo do tempo. Castellar (2010, p. 39), por exemplo, escreve que um dos desafios postos aos professores contemporâneos é o de “superar os vícios de uma educação estática, inerte e ineficaz”, buscando uma maior criatividade, e propondo uma reinvenção do professor na escola.

A partir disso, Rosa (2017, p. 14) ratifica uma reinvenção possível pela desconstrução da ideia de professor transmissor, corroborando que esse uso torna mais prazerosa e lúdica a interpretação das modificações da paisagem ou do ambiente, bem como a participação do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Pensando numa Educação Geográfica para além da sala de aula, porém, também é possível discutir essa relação com a Literatura, que poderá ser melhor compreendida no esclarecimento de conceitos da Educação Geográfica e Ensino de Geografia a partir do referencial teórico deste.

Nesse sentido, Dalvi (2013, p. 134) sugere que “os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam na superfície textual”. Na concepção assumida aqui, a função histórico-social de um livro, e também geográfica, na leitura do contexto ou das entrelinhas, não finda em uma única disciplina ou área do conhecimento, já que carrega também intenções, estereótipos e demais pontos subjetivos, sendo então também papel da Geografia a sua abordagem e uso contínuo, a partir de seus objetivos enquanto ciência, disciplina e área do conhecimento, como preveem os PCNs e até mesmo a BNCC.

Frisa-se também nesta justificativa de trabalho a relevância dos resultados obtidos na Monografia de Graduação do autor, com suas principais contribuições já mencionadas, que apontou para a visualização de uma subutilização das bibliotecas

e obras literárias em escolas públicas de Pelotas, com pouco ou nenhum incentivo ou perspectiva de mudança, tanto como ferramenta geográfica, como das demais áreas.

A partir dessa última colocação, torna-se pertinente relatar a respeito da Pesquisa Retratos da Leitura, que evidencia alguns problemas concernentes à leitura e ao acesso à Literatura no país. A mesma é um amplo estudo de caráter nacional desenvolvida/encomendada pelo Instituto Pró-Livro (ao IBOPE Inteligência), que publicou a sua quarta edição (e última, até a elaboração deste) no ano de 2016. Aqui destacam-se pontos pertinentes para a discussão do trabalho, que evidenciam além da relação entre a leitura e o acesso aos livros, os hábitos da população e os avanços da leitura no país.

Failla (2016) traz que a pesquisa considera leitor aquele que leu um livro completo ou parcialmente nos últimos três meses, a média é de apenas 1,06 livros lidos inteiros e 1,47 lidos em partes, totalizando 2,54 livros no período por pessoa. Entre estudantes, a média é quase 100% maior (ou o dobro), com um total de 4,91 livros.

Essas considerações iniciais (acerca de considerar leitor aquele que leu apenas parte de um livro nos três meses precedentes) já revelam por si só a abrangência que a pesquisa necessita ter para possuir um apelo significativo pela leitura ou considerar leitor no país determinado tipo de pessoa que, em sua maioria, declara não ler mais por falta de tempo (43% entre os leitores e 32% entre os não leitores). Entre os não-leitores, ou que não leram nada nos três meses antecedentes à pesquisa, o fato de não gostar de ler (para 28% dos entrevistados) é o outro principal motivo para tal.

Esses dados, porém, demonstram relativo avanço em alguns sentidos frente às pesquisas anteriores, realizadas em 2000, 2007 e 2011, como, por exemplo, o dado que mostra que as classes B, C e D/E vêm diminuindo seus contingentes de não-leitores (FAILLA, 2016, p. 189). Apesar da classe A aumentar o contingente de não-leitores, ainda é a que mais possui pessoas consideradas leitoras, o que pode se relacionar facilmente com o poder de compra e o acesso aos livros, também em outros espaços.

Algo que se mostra interessante e pertinente para essa análise é o contingente de 30% dos brasileiros que nunca comprou livros. Considerando os recortes de classe

e as considerações iniciais da pesquisa elencados, percebe-se que estudantes leem mais – até mesmo literatura, para além dos materiais didáticos – no que se percebe o acesso talvez somente na escola a essa ferramenta. Ainda – no recorte regional que este trabalho propõe – a Região Sul se apresenta como a menos leitora do país, onde 50% é considerada leitora, ante 51% do Nordeste, 53% do Norte, 57% do Centro-Oeste e 61% do Sudeste (FAILLA, 2016, p. 190). Essa informação é pertinente para um discurso muito presente no imaginário local que trata de pensar os sulistas como politizados, cultos ou parte de um país “diferente”, inclusive com movimentos supostamente suprapartidários que reforçam isso.

Após essas considerações, a justificativa deste defende ainda a especificidade do trabalho com *O tempo e o vento – O Continente*, volume 1, que complementa o que já foi expresso anteriormente.

Quando escrever sobre *O Continente*, estarei me referindo ao primeiro volume d’*O Tempo e o Vento*, de Erico Verissimo, o título escolhido para abordar as pertinências desta pesquisa envolvendo Literatura e Geografia. O tomo é o principal de toda a trajetória do autor, sendo a primeira parte da “trilogia de sete” que forma OTEOV (Fig. 3), contando com dois volumes, que seguem em dois de *O Retrato* e três de *O Arquipélago*. O *box* apresentado nada mais é do que a caixa que contém a coleção completa da série.

O primeiro volume de *O Continente* é o de maior evidência, podendo ser lido de forma isolada. “*O Continente* tem unidade própria e pode ser lido como livro independente”, escreve Regina Zilberman no prefácio da obra (VERISSIMO, 2004, p. 11), que foi adaptado para a televisão, o cinema e o teatro em diferentes oportunidades desde o seu lançamento, sendo apresentado muitas vezes como a obra completa, em que figuram os personagens mais conhecidos dos duzentos anos da história rio-grandense e brasileira descrita a partir da família Terra-Cambará na ficção. Entre eles se destacam Ana Terra, Capitão Rodrigo Cambará e Dona Bibiana.

Figura 3 – Box da série O tempo e o vento



Imagem do *box* da coleção completa de *O tempo e o vento*, formado por *O Continente* (v. 1 e v. 2), *O Retrato* (v. 1 e v. 2) e *O Arquipélago* (v. 1, v. 2 e v. 3) – três partes em sete tomos ou volumes.

Fonte: Amazon, 2018.

Explicita-se também sua aparição enquanto leitura obrigatória nos principais vestibulares do país (das poucas universidades que mantêm o ingresso através de vestibular), em especial o da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Dentro das leituras obrigatórias para o Concurso Vestibular de 2019 da UFRGS haviam doze obras, entre romances, poemas, teatro e álbum musical, e apenas duas de autores gaúchos. Uma delas é do contemporâneo Michel Laub, porto-alegrense autor de “Diário da Queda”, além de Erico Verissimo por “O Continente”, não constando exigência de leitura prévia e completa do restante da série de *O tempo e o vento*, ou de outros renomados e consagrados autores locais, em que se percebe, também, a importância que a primeira parte dessa obra possui e assumiu ao longo das décadas para o imaginário e a cultura local, e por seu contexto, para a literatura nacional.

A edição utilizada para este trabalho (Fig. 4) é a do primeiro volume da série de 2004, lançada pela Editora Companhia das Letras nas comemorações do centenário de Erico Verissimo (2005), estando na terceira edição e décima oitava reimpressão da mesma (reimpressão de 2015), o que pode contribuir na percepção da relevância

da obra nacionalmente, com tiragem alta e estando, na edição referida, em sua 61ª reimpressão, desde o seu lançamento, em 1949.

Figura 4 – Primeiro tomo de O tempo e o vento



A referida edição traz na cor verde e na fotografia da paisagem com vegetação característica do Pampa uma espécie de plano de fundo para o enredo.

Fonte: Amazon, 2018.

Para além das peculiaridades e importância da obra em caráter nacional, deve-se evidenciar o contexto regional/local, em que relaciona-se com a realidade de Pelotas enquanto obra descritiva de uma região de interior fronteira do Rio Grande do Sul, de certa forma isolada, com paisagem, bioma e características similares ao local, que serão melhor conferidas no Capítulo 2, em que se apresenta um mapa d'O Continente de São Pedro adicionado às edições mais recentes do livro. Ainda, ressalta-se a discussão da temática da obra pela sua importância ao contexto próximo também ligado à ideia de gaúcho ideal e romantizado, e até mesmo movimentos e discussões de argumentos e motivações bastante frágeis como separatismos e nacionalismo exacerbado, que também poderão ser refletidos a partir do referencial teórico, principalmente pelo conceito de tradição inventada, de Hobsbawm (HOBSBAWM; RANGER, 1997).

É fundamental que se pontue novamente a relevância temática atual da pesquisa, já destacada na seção “Temática, Questões e Objetivos” desta Introdução. É cada vez maior a produção científica e os espaços de diálogo que relacionam Geografia e Literatura, tendo espaço no Ensino e em diferentes áreas da ciência, (re)construindo uma tradição geográfica-literária no Brasil, ao meu ver, por ampliar o tema e os estudos para além do já produzido pela nossa Geografia ao longo do Século XX, principalmente, em que a emergência dessa relação surge e ganha destaque no país, sendo fundamental para pensar até onde este trabalho pode chegar e, por isso, faz-se pertinente tratar, no Capítulo 3, das inter-relações entre Geografia e (particularmente) a Educação Geográfica, a Leitura (inicialmente) e a Literatura, expondo uma revisão da evolução de seu entendimento no país.

Assim, por fim, entende-se que a partir dos pontos elencados e discutidos, relacionados à emergência da temática junto aos parâmetros nacionais (PCNs, DCN e BNCC); a demanda por diferentes linguagens para a discussão da Geografia, sua importância ao Ensino e à Educação Geográfica, que será ainda melhor abordada; a questão da leitura no Brasil; o contexto de “O tempo e o vento”, seu autor, Erico Verissimo, ante à Literatura nacional, e especificamente seu primeiro tomo (O Continente, v. 1), difusor da ideia da obra completa em diferentes mídias a partir de adaptações ao longo das últimas décadas; este trabalho justifica-se em sua abordagem, relacionando diferentes tópicos pertinentes à discussão, fundamental no espaço e tempo atual e contexto em que se escreve.

Metodologia

Iniciando esta seção, a última das chamadas introdutórias, é essencial que se apresentem os aportes metodológicos (e teóricos da Metodologia) da pesquisa, imprescindíveis para que se apresentem os caminhos a serem percorridos para o cumprimento dos objetivos, geral e específicos, correspondendo também às afirmações e sugestões da hipótese inicial e respondendo às perguntas da pesquisa. Para isso, indaga-se de forma balizadora sobre a proposição metodológica do autor e sobre o trajeto seguido para atingir essa proposição.

A ideia de método, ligada à maneira de agir a fim de atingir um objetivo, representa a concepção de caminho. Para além, a metodologia engloba o estudo dos métodos, e assim objetiva aqui e em sua essência a abordagem das melhores maneiras de se produzir conhecimento a partir de determinada temática.

Primeiramente, são expressos os passos do trabalho, e na sequência os procedimentos metodológicos serão explorados de forma teórica e com objetivação na prática desta pesquisa, abordando como se deu o trabalho até o produto final da Dissertação de Mestrado, a partir dessas formas de envolver os pressupostos teórico-metodológicos e práticos pesquisados.

Tratando-se de geração/coleta de dados e então análise deles, evidencia-se o entendimento desta como uma pesquisa qualitativa quanto à natureza dos dados. Bauer e Gaskell (2002) tratam de reafirmar a pesquisa qualitativa como fundamental para o desenvolvimento da ciência, lançando um panorama ante a pesquisa quantitativa e esclarecendo que esta última necessita de qualificação para sua quantificação, além de tratar que não há análise estatística sem interpretação, inerente à pesquisa qualitativa. Para os autores, esta (a pesquisa qualitativa) “lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23), tratando da suavidade das questões que ela abarca, em detrimento do *hard* das quantitativas, com linhas mais duras e principalmente numéricas-estatísticas.

Para o tipo de abordagem desenvolvido na pesquisa, em relação à Literatura enquanto documento, não se faz possível determinar numericamente as questões urgentes analisadas no que concerne ao discurso da obra, as entrelinhas, estando até mesmo mais próximo da ideia de interpretação das realidades sociais pelo discurso.

Gerhardt e Silveira (2009) contribuem nas considerações e reflexões possíveis a respeito desse tipo de estudo, conversando sobre a natureza qualitativa dos dados, opção e caminho mais viável para a pesquisa, que explica os motivos dos fenômenos e regularidades, objetivando a produção de informações que tanto são aprofundadas, quanto ilustrativas para a compreensão da temática, sem a necessidade, novamente, de estudos quantitativos. Inclusive, tem-se que a Análise de Conteúdo e sua interpretação, por exemplo, pode ser tanto qualitativa quanto quantitativa, ao decodificar os conteúdos também numericamente ou em quantidades de aparições, já a Análise do Discurso, a ser explorada aqui, trata de uma interpretação apenas qualitativa.

Num viés próximo ao já citado anteriormente, pode-se ter que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 21), assim, essa abordagem é fundamental para pensar a temática em um sentido mais amplo, tratando da relação Literatura-Geografia, ou vice-versa, no campo da Educação Geográfica formal-escolar, mas também indo além, e pesquisando a aprendizagem geográfica e suas contribuições e formas de interação entre sujeito e meio no dia-a-dia e em diferentes espaços sociais.

No tocante à geração de dados, optou-se por uma coleta de documentos e análise documental, uma das opções para o trabalho em questão, além de revisão bibliográfica – melhor definida na sequência; e quanto ao tratamento analítico dos dados, utiliza-se da Análise do Discurso. Ainda, existem os interesses do conhecimento, pensados a partir de Habermas (2014).

O autor trabalha com uma reflexão crítica ligada à emancipação na reconstrução da razão. Os interesses do conhecimento, assim, se referem ao controle, à construção de consenso e à emancipação dos sujeitos do estudo, levando em

consideração o empoderamento propiciado a partir do que o conhecimento gerado propõe. Nesse sentido, pensa-se este trabalho como uma construção que busca esclarecer demandas geográficas, culturais e sociais, gerando assim uma emancipação de pensamento, para além de uma tradição inventada, cultura mnemônica ou socialmente minoritária-elitista, podendo ser entendida como ação contra-hegemônica no que tange aos seus objetivos.

Para a geração e coleta de dados teóricos para a construção dos fundamentos do texto, realizou-se um levantamento e revisão bibliográfica, em que foram coletados dados qualitativos a respeito dos eixos balizadores da fundamentação teórica – em evidência uma introdução às ideias contributivas de Albert Bandura para a pesquisa, a relação Geografia-Literatura em documentos balizadores, além de artigos de periódicos e livros, e também nestes meios conceitos ligados à tradição, formação social de determinado povo e a contextualização de O Continente d'O tempo e o vento e Erico Verissimo.

A construção de um referencial teórico acerca de Educação Geográfica e Literatura, além de conceitos da Psicologia/Aprendizagem Social de Albert Bandura a partir de revisão bibliográfica são fundamentais para se pensar a Dissertação e as possibilidades de prosseguimento da pesquisa, compreendendo as relações existentes e a atual forma das publicações da área.

No que se refere ainda a processo de geração/coleta de dados, é evidente neste trabalho a pesquisa documental, que pode ser considerada através da Literatura de Erico Verissimo ao mesmo tempo em que buscou-se subsídios nos PCNs e na BNCC, por exemplo, por ocuparem o mesmo *status* de documento, compreendido por Sá-Silva e Almeida (2009), ao afirmarem na diferenciação da pesquisa bibliográfica (em fontes documentais de domínio científico) que a documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, sendo fonte primária. Por exemplo, O Continente de Erico Verissimo, ou demais obras literárias, podem ser concebidas como documentos de fonte primária, diferente de trabalhos que abordam sua obra, como este, que será de fonte secundária, e assim, ao ser consultado na posteridade, não se estará fazendo pesquisa documental, mas bibliográfica.

Ainda, deve-se ressaltar que a Análise do Discurso (AD) caracterizar-se-á como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens do documento pesquisado e, então, uma metodologia de pesquisa que abarque essas duas formas é coerente e viável. A AD a ser proposta aqui consiste-se na forma de realizar a pesquisa documental, produzindo conhecimento novo a partir de uma interpretação das informações (mediante os conceitos abordados) por um referencial teórico e metodológico que molda o pensar e a concepção dos objetivos.

A análise dos dados é entendida como a etapa para além da análise documental e bibliográfica a partir do referencial teórico e das discussões a partir dele, mas utilizando-se da Análise do Discurso. Como citada até então ao se tratar da pesquisa qualitativa e suas possibilidades, a AD se encontra no campo dos métodos, mas também pode ser compreendida como uma forma de linguagem. Porém, dentro de seu estudo, ela é identificada ainda como uma disciplina, e vem sendo pertinente o seu uso no estudo de Literatura. Mello (2005) expõe a sua utilização crescente nesse campo:

Se conceitos “próprios” da Linguística e da disciplina *Análise do Discurso* são aplicados a diversos e diferentes objetos sociais resultantes da interação linguageira, não seria possível pensar que essa disciplina não iria se interessar pela análise dos resultados de uma prática discursiva das mais antigas do mundo: a literária. Vemos que há um interesse crescente dos pesquisadores da AD em trabalhar com manifestações desse tipo de linguagem, numa perspectiva que não exclua a absorção recíproca de ambas as disciplinas. (MELLO, 2005, p. 31-32)

O autor em sua obra trabalha principalmente na perspectiva de Bakhtin, entre outros autores da AD, ao justificar sua abordagem na análise literária, ajudando a conversar, assim, com a proposta aqui expressa, que é a de ter no russo Mikhail Bakhtin (2006) e na brasileira Eni Orlandi (2005; 2009) o aporte necessário para a efetivação teórica e metodológica do que se segue.

Orlandi (2005), contribui neste momento na ideia de sujeito da linguagem ou gramatical, numa discussão que se tem sobre quem ele é e o que o forja a discursar sobre o que discursa. Para a autora, o sujeito é determinado tanto pelo lugar quanto pelo momento histórico que atravessa, além de sua exterioridade.

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história,

ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2005, p. 50)

Assim, o sujeito do discurso é formado por diferentes junções de influência, sendo elas sociais e ideológicas, afetando e sendo afetado pelo meio, para só assim ter a capacidade de produzir, falar ou constituir algo.

Busca-se ver o tema a partir da ótica da linguagem, com a perspectiva de linguagem enquanto prática social, a AD é tida também como um referencial de leitura do material, e essa “disciplina” compreende como fundamental pensar a língua ideologicamente, como histórica, geográfica e social, como efeito de sentido entre locutores também históricos, forjados em determinados contextos geográficos e sob uma carga social e ideológica. Nesse sentido, Caprioli e Moraes (2017) corroboram afirmando que

A A.D, tem a finalidade de compreender a linguagem expressa em um discurso indo muito além da fala e de elementos explicitados, sendo essas linguagens construídas por processos histórico-sociais, levando a compreender que a A.D. deve levar em considerações os vários aspectos da sociedade e do contexto. (CAPRIOLI; MORAES, 2017, p. 10)

Os autores citados também compreendem que o discurso literário não está ligado aos mecanismos utilizados pelo autor, mas principalmente ao contexto sociocultural ao qual está inserido, o que se completa com o que Orlandi (2009) traz de que o discurso depende do contexto e da formação ideológica inserida, onde o mesmo (o contexto) determina o que pode ou não ser apresentado no discurso. Para a autora, o discurso é uma “palavra em movimento, prática de linguagem” (ORLANDI, 2009, p. 15).

A AD não vai se ocupar do sentido do texto, ou do sentido do discurso, mas sim dos modos e das dinâmicas do texto e do discurso por ocasião da produção de sentidos ao longo do fio da história. Para isso, a autora não pensa a língua como um sistema abstrato e formal, nem o sujeito como a fonte dos sentidos. Os sentidos não são exclusivamente produzidos pelo sujeito, ocorrendo em outros lugares, anteriores e externos a ele. Como já escrito, eles também só poderão ser produzidos se submetidos à língua e à história, talvez sendo esses os lugares anteriores e externos ao sujeito, ligados ao contexto histórico-social. A AD trabalha “refletindo sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (ORLANDI, 2009, p. 16).

Bakhtin (2006) disserta principalmente sobre a importância da filosofia da linguagem, tratando de que tudo que é ideológico possui um valor semiótico, ou seja, de significado. A relação do sujeito com a linguagem nunca é inocente. Pelo contrário, falar é tomar partido, é identificar-se com, e a partir do que já foi posto, a sociedade – que promove o contexto do discurso, suas nuances, etc. – é a base da estrutura textual que deve ser analisada. No caso d'O Continente, é necessário que se pense tanto na sociedade retratada pelo autor (o Rio Grande do Sul rural de meados do século XVIII ao final do século XIX), quanto na sociedade em que o mesmo vivia no tempo da escrita (o Rio Grande do Sul urbano descrito por um sujeito advindo do rural na primeira metade do século XX, na pujança do nascimento ou da reinvenção das tradições gaúchas).

A partir das contribuições teóricas dos principais referenciais acerca da AD, os procedimentos seguidos para a análise se delineiam considerando o livro, bem como outros materiais já existentes como documentos, jornais e legislação como *corpus* de arquivo, em detrimento do *corpus* empírico ou experimental, que trata de análise do discurso de entrevistas, por exemplo.

Também diferente da Análise de Conteúdo, que explora os conteúdos, a AD trabalha e trabalhará aqui com os sentidos, buscando os efeitos de sentido relacionados ao discurso expresso e manifestado pelos sujeitos (personagens e autor, principalmente).

Assim, segundo Caregnato e Mutti (2006, p. 680-681) o *corpus* do arquivo deve ser analisado considerando ideologia, história e linguagem, com a ideologia sendo entendida como posicionamento dos sujeitos a partir de seu discurso, relacionando imaginário explícito e implícito, consciente ou inconscientemente; a história representando o contexto sócio-histórico – e com a permissão do trabalho no campo da Geografia, também será analisado o contexto geográfico de formação territorial do Rio Grande do Sul e questões étnico-raciais da formação populacional; e a linguagem sendo a materialidade do texto que traz pistas do sentido que o autor quis dar ao texto.

Dessa forma, apesar de se diferenciar da Análise de Conteúdo que explora nos conteúdos específicos as motivações e contexto da obra, a partir do campo da linguagem buscar-se-á também na Análise do Discurso explorar as pistas deixadas

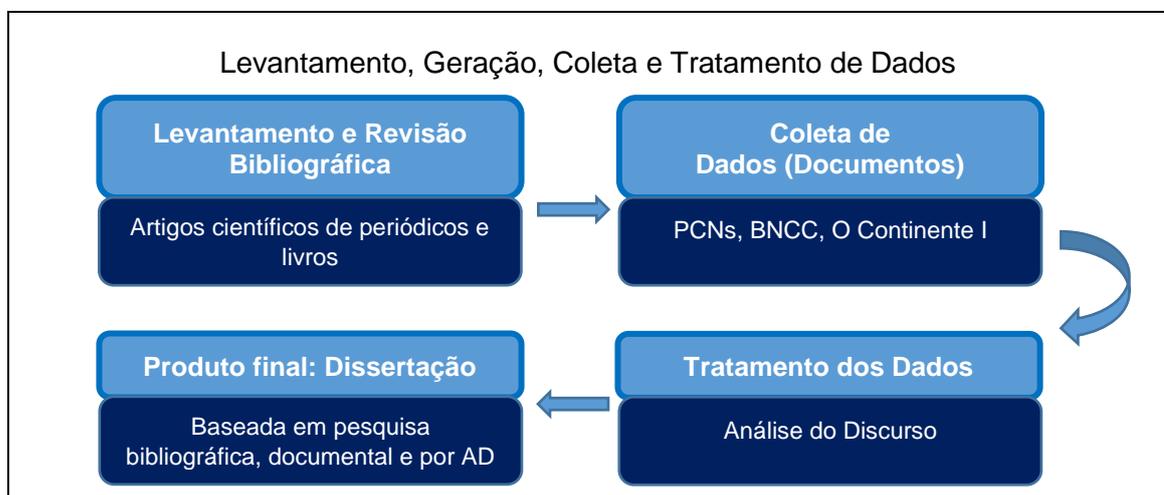
propositalmente ou não por personagens (indiretamente) ou pelo autor (diretamente e na modelação dos personagens) a partir de temas entendidos como pertinentes na obra: telurismo, as relações étnico-raciais e de gênero.

Também quanto ao que pretende-se fazer na abordagem deste trabalho, Bakhtin (1988) contribui com a ideia de dialogismo, no que aqui pode ser compreendido como uma conversa entre a Geografia e Literatura, na busca por elementos entre as duas disciplinas que objetivem expressar a realidade, formas de compreender a realidade, sob ângulos diferentes.

Portanto, os conceitos abordados na AD contribuirão para compreender o contexto da obra e a pertinência dos debates levados à tona atualmente e à época, para além do sentido explícito de alguns pontos do texto, porém, sem a intenção de descobrir algo absolutamente novo, mas buscando reinterpretar a obra, além de não possuir a intenção de julgar uma ideologia em detrimento da obra, mas problematizar o discurso ideológico que está presente em todos os conteúdos e discursos, mesmo que não evidenciado.

A partir do já construído, divide-se a forma da Análise do Discurso em quatro passos principais: a escolha dos temas, a definição e organização do *corpus*, a análise e a escrita da análise. Cada um desses passos da AD serão melhor apresentados na seção da análise do discurso da obra, última seção secundária do Capítulo 2, introduzindo o trabalho prático sobre O Continente, v. 1, a obra literária que contribui na ilustração da pesquisa (e para além) e à efetivação dos objetivos elencados.

Quadro 1 – Esquema representativo metodológico



Elaboração: Do autor, 2019.

Em forma de síntese, apresenta-se o Quadro 1, com um esquema da representação metodológica da Dissertação, que consiste na construção teórica – bibliográfica e documental ancorada na Geografia – a respeito dos diferentes eixos temáticos abordados, e passa essencialmente pela AD, na reinterpretação literária que culmina no produto final a partir de temáticas enfatizando o raciocínio geográfico (compartimentado e explicitado no Capítulo 2, principalmente).

Assim como no capítulo sugerido, os demais contarão, na medida em que forem necessárias, com contribuições ou explicações prévias quanto aos caminhos metodológicos utilizados na construção de cada um, que como apresentado, se deram principalmente a partir de levantamento e revisão bibliográfica, e por coleta de dados documentais.

Capítulo 1 – Modelação, Tradição Inventada e ligações com a identidade: preâmbulos de uma abordagem teórica

Este primeiro capítulo teórico da Dissertação esboça os primeiros conceitos fundamentais a serem pensados na abordagem da pesquisa. Partindo do canadense Albert Bandura e do britânico Eric Hobsbawm, a discussão se expandirá aos demais interlocutores próximos, aqui considerados complementares aos dois centrais.

Para isso, a seção é dividida em dois subcapítulos que ajudam a organizar o pensamento com o que se objetiva inicialmente ao trabalho. As situações tratadas, discutidas e criadas a partir desta, serão ligadas e corresponderão à análise do discurso – central nas intenções da Dissertação – e à discussão acerca de Geografia e Literatura pela Educação Geográfica, com conceitos para além da ciência geográfica, como já se observa nos dois autores citados.

1.1 Aprendizagem Social, Teoria Social Cognitiva e Modelação: contribuições conceituais à proposta teórico-metodológica

Este subcapítulo de referencial teórico consiste no abarcar de conceitos fundamentais para a abordagem da autorregulação e de uma certa relação intrínseca entre a aprendizagem, com questões da Psicologia e a Educação Geográfica. Como sugere o título da seção secundária e, principalmente, do capítulo a que pertence, a modelação é a ideia principal aqui defendida na relação Geografia e Literatura discutida, dentre os conceitos do autor mais evidente nesse sentido. Quanto às contribuições para a proposta teórico-metodológica do trabalho, os conceitos dessa seção ajudam a tratar do discurso da obra analisada e seu impacto modelador.

Inicialmente, Bandura (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008), em sua teoria da aprendizagem social, trata que a aprendizagem pode se dar de forma ativa (atuante)

ou por observação/modelagem (tendo um modelo). A aprendizagem ativa se relaciona a experiências diretas – comportamentos e suas consequências. Elucida-se, a respeito da Aprendizagem Social, como uma teoria que dá ênfase aos comportamentos resultantes de observação e imitação, aspectos não abordados pelos comportamentistas ortodoxos. A Teoria Social Cognitiva (ou Cognitiva Social), aqui central, é própria de Bandura (1986), por seu trabalho a partir da teoria de aprendizagem social que vinha sendo difundida e defendida por neobehavioristas, como Miller e Dollard (1941), entre outros.

Dentro da aprendizagem observacional, também chamada de vicariante, base da Teoria Social Cognitiva por defender que a aprendizagem se dá pela observação de comportamentos de forma mais eficiente do que a aprendizagem pela experiência direta (BANDURA, 2003), o autor trata que há três formas de aprendizagem, sendo a primeira através de um modelo vivo que realiza um comportamento, o que se refere a um agente externo que efetivamente contribui na conduta do indivíduo a aprender, como pais, familiares, professores ou amigos. A aprendizagem observacional se dá, nessa primeira forma, seguindo o exemplo real.

A segunda forma de aprendizagem observacional se dá, segundo o autor, por meio de uma instrução verbal que descreve um comportamento, e pode ser realizada, então, também pelos mesmos agentes externos, mas não como modelos visuais de comportamento, e sim em relação ao que é dito ou indicado verbalmente. Nisso pode-se entender o papel de orientações de diferentes modos, e os familiares próximos e professores podem ter papel central. Ela se difere da primeira por ser menos prática, de certa forma, dando ênfase à pedidos e modelos a seguir sem um exemplo vivo, sem ações que indicam comportamento efetivo.

A terceira forma trata de um modo simbólico dessa aprendizagem por observação, cujo comportamento é exibido em meios de comunicação (como personagens fictícios e contextos de uma obra literária), este último interessante para pensar esse percurso, e é o principal balizador dessa relação teórica com a proposta também metodológica deste trabalho. Bandura (2008) se refere principalmente à televisão e os meios de comunicação considerados de massa, mas a obra literária, e a Literatura em si, tem espaço fundamental no que diz respeito a meio de comunicação, independentemente do teor literário e da relação ficção-realidade.

Inclusive, o autor (BANDURA; WALTERS, 1974, p. 45), em alguns momentos de sua trajetória dá maior evidência às instruções escritas, para além das orais – ao passo em que ambas geralmente trazem e fazem refletir normas sociais a partir de seus modelos.

Nesse sentido, Azzi (2010, p. 255) aponta aos meios de comunicação em massa como aportes modeladores, pelo alcance que possuem. A partir deles, pessoas de diferentes localidades são expostas a padrões comportamentais iguais (e talvez estranhos para determinadas comunidades), igualando e diluindo certas diferenças e particularidades. Pensando dessa forma, apesar de não poder ser comparada atualmente com a televisão e a internet, a Literatura leva seu produto a diferentes locais, e assim carrega consigo estereótipos sobre sua origem, mitos e deturpações da realidade, além de influenciar, como já citada, a construção de subprodutos às demais mídias.

É possível visualizar caminhos traçados por diferentes autores que apontam numa mesma direção (de certo modo, a influência da ficção na realidade). É o caso de Eco (1994), ao tratar que “(a ficção) nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado” (ECO, 1994, p. 137), sendo possível entender que isso se dá a partir das perspectivas das experiências individuais, sociais, históricas e geográficas que cada indivíduo está ligado e determinado a contar. O autor também discute personagens fictícios forjados em contextos históricos reais, o que conversa com a terceira forma de aprendizagem observacional, a simbólica. Ele será retomado mais adiante no tratar da relação Literatura-Geografia, principalmente no que tange a ideia de ficção literária, importante para o que se discute.

Também, traz-se a idealização e estereótipo de identidade do Rio Grande do Sul, como O tempo e o vento contribui para isso, também, como a não-leitura contribui? O que a obra traz sobre a formação do povo gaúcho que pode contribuir nesse sentido? Como o texto de Verissimo em O Continente forja uma aprendizagem observacional simbólica, modelando comportamentos? E por esses questionamentos, se mostra importante continuar na abordagem da obra, não procurando um conceito ou delimitação geográfica, mas o discurso por trás da obra e o que é embasado e construído a partir disso.

De forma ampla, para compreender o panorama geral da Teoria Social Cognitiva proposta pelo autor, pode-se contar com Feist, Feist e Roberts (2015), que contribuem numa caracterização concisa dela. Junto de uma revisão em fonte primária do autor, compreende-se que essa teoria se apoia em diferentes pressupostos básicos, e é fundamental reafirmar por ela que as pessoas aprendem pela experiência direta e pela observação do outro, não desconsiderando ainda o reforço. A partir disso, através de um “modelo de causação recíproca triádica”, que inclui fatores comportamentais, ambientais e pessoais, há uma regulação ou gestão das vidas de cada indivíduo (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015, p. 329).

Por essa teoria, ainda com o auxílio de Azzi (2010), os sujeitos detêm capacidades humanas básicas que os diferenciam uns dos outros no/pelo contato com a cultura modeladora relacionada ao ambiente em que se inserem. As diferentes culturas modelam as diferentes potencialidades de cada indivíduo. A visão humana é, assim, a de formação ou construção identitária e da personalidade a partir de sua inserção e através de trocas no meio social.

A respeito da autorregulação da aprendizagem e motivação, principalmente a partir de Bandura, Azzi e Polydoro (2008), destaca-se a preocupação atual com que os discentes sejam autônomos. Nesse sentido, justifica-se o conceito a ser utilizado no Ensino de Geografia e Educação Geográfica, como poderá ser melhor compreendido a partir das demandas visualizadas no terceiro capítulo e já expostas também em parte na justificativa. A partir dessa preocupação, deve-se pensar em quais dispositivos de aprendizagem podem ser utilizados para isso (a autonomia dos indivíduos).

Nesse sentido, discute-se a regulação da aprendizagem para atingir metas, e para isso precisa-se avaliar os caminhos a serem percorridos e os dispositivos a serem utilizados. A regulação do *self*, do eu ou do “auto” nos contextos de aprendizagem, a importância da co-regulação, da regulação compartilhada com o outro em seus dispositivos devem ser avaliados em todos os seus aspectos.

De forma geral, a autorregulação se apresenta como um referencial para os desafios ante o insucesso escolar, evasão e continuidade da aprendizagem no dia-a-dia a partir do apreendido em sala de aula; passa pelo grau de liberdade para

expressarem-se, pensando em como, onde, quando, por quê, definição de metas, compreensão do contexto local, como pedir ajuda.

Nessa perspectiva, deve-se modelar, ou seja, projetar com objetivo nos dispositivos postos/escolhidos, neste caso a Literatura ou a mídia de forma geral, as competências para que sejam transferidas à formação do educando ou dos sujeitos em geral, para além de passar informações geográficas, já que isso se consegue facilmente por diferentes meios nos dias atuais, mas tratando de pensar geograficamente o entorno e resolver questões pertinentes à formação – e esse escrito se encaixa no pensar de uma Educação Geográfica voltada a uma formação cidadã plena.

Dentre as referências do autor, além da modelação e da autorregulação – primordiais por tratarem de mecanismos de aprendizagem a serem utilizados e modeladores da aprendizagem individual por um modo simbólico, principalmente, destaca-se o conceito de agência humana: a própria Teoria Social Cognitiva é fundada na perspectiva da agência.

Para os autores (BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008), todos os indivíduos possuem uma característica única, que é a agência humana, podendo ela ser individual, coletiva ou delegada. A agência é o gerenciamento que cada um faz de suas ações, podendo cada indivíduo fazer com que as coisas ocorram a partir de um envolvimento ativo no desenvolvimento pessoal, o que pode ocorrer no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os humanos podem exercer controle sobre a natureza e a qualidade de suas vidas (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015, p. 329).

A agência individual destaca a ideia do conceito de forma isolada, e pode-se pensar também na coletiva como essencial para a discussão, ao se referir a uma espécie de junção das agências individuais em grupo, auxiliando na possibilidade de um indivíduo atingir determinadas metas que individualmente não seriam possíveis na íntegra. Nesse sentido, cada indivíduo é tanto produtor quanto produto dos sistemas sociais, e assim, a agência coletiva auxilia e influencia a individual, a partir de diferentes contextos e formas de desenvolvimento e autogestão.

Para a pesquisa, é pertinente tratar da agência coletiva junto dos mecanismos de autorregulação, bem como na compreensão da modelação. Ou seja, a Literatura,

aqui entendida como modeladora por ser também uma mídia dentro da aprendizagem observacional de modo simbólico, é considerada mecanismo de autorregulação para a aprendizagem geográfica e estratégia de aprendizagem coletiva, tanto no âmbito escolar como enquanto parte de uma Educação Geográfica cotidiana e independente da (mas também inerente à) formalidade.

É possível ainda tratar das contribuições de Azzi (2010, p. 254), que fala que, segundo a visão sociocognitiva de Bandura, é pela modelação que se adquire padrões comportamentais culturais (imprescindíveis em termos gerais para a Dissertação e que serão tratados no próximo subcapítulo), como valores ligados ao processo de interação com o ambiente, o local. Já pode ser apontado e evidenciado que a modelação não se refere a mimetismo, mas está ligada a agentes transmissores de conhecimentos, valores e habilidades (BANDURA, 2002).

Junto do que fora discutido até aqui, é pertinente tratar de Schunk (1991), seguidor de Bandura, que traça a sua teoria como assentada em alguns pontos básicos, como da agência, diferenças entre aprendizagem e desempenho, aprendizagem por forma atuante ou vicariante, a teorização da modelação, entre outros. A partir disso, tem-se claramente a modelação como apenas um dos eixos de sua teoria e de seu trabalho, e por isso busca-se um resgate em outros autores (e de forma ampla na aprendizagem social), um suporte para tratar do tema, o mais pertinente à abordagem, como já mencionado.

Ao escrever sobre o conceito de modelo como estratégia de ensino, Kramer (1974) inicia evidenciando a questão do “modelo” ou exemplo ser identificado como método de ensino desde a Grécia Antiga, destaca também sua referência em Albert Bandura a respeito da substituição e suplementação pela observação de um comportamento e suas consequências, que podem resultar num fenômeno de aprendizagem.

Kramer (1974, p. 43) revisita o emprego de modelo de aprendizagem ao longo da história, importante para a abordagem aqui proposta, que tem no conceito de modelação social um de seus pilares. O uso do conceito vai desde a ligação com a ideia de “imitação” como propensão inata, do final do século XIX, chegando na obra *Aprendizagem Social e Imitação*, de Miller e Dollard (1941), em que a temática passou

a ser sistematizada e assim explorada. Na sequência, ganham espaço os teóricos associativistas (da Psicologia) que consideram a proximidade de tempo entre o exemplo do modelo, ou a modelação, e o comportamento do “imitador”. Porém, eles não explicam novas criações ou respostas, ou seja, mais como inspiração (o “ser modelo”, como é melhor compreendido hoje) do que como imitação direta e simples.

Os autores da Aprendizagem Social e Imitação, nessa trajetória, defendiam “que a condição necessária à aprendizagem através de modelos é a existência de um indivíduo motivado” (KRAMER, 1974, p. 43), que reproduz comportamento por também receber uma motivação. Isso acaba por ir ao encontro da autorregulação, já apresentada, ligada à motivação e à forma de aprendizagem.

O conceito de "imitação" [...] refere-se ao comportamento - novo, previamente adquirido, ou ambos que se efetua em resposta a estímulos de imitação. Este pode ser direto (face a face), simbólico (palavras) ou pictórico (filmes, televisão). O processo imitativo inclui tanto a cópia automática de comportamento simples, descontínuos, quanto o desempenho de comportamentos complexos. (1974, p. 43)

A autora trata dessa imitação ou modelo por diferentes formas de estímulos, como sustenta Bandura ao tratar que o processo de aprendizagem é o mesmo independentemente dos modelos. O simbólico e o pictórico, que passam por palavras, filmes e televisão, se aproximam da ideia de modelação pela Literatura de ficção aqui defendida e discutida, também na perspectiva de que o modelo vivo e o produzido na ficção produzem o mesmo nível de comportamento de modelação.

Dentro do Ensino de Geografia, Castellar (2014, p. 39) contribui no que pode-se definir com o mesmo sentido, ou na construção teórica aqui proposta, tratando que numa aprendizagem voltada à construção do conhecimento, com o aluno central no processo – e então, acreditando-se aqui que pode ser ligado ao conceito de agência – o educando é “mentalmente ativo na aquisição dos saberes”, sendo fundamental para o processo de aprendizagem, dessa forma, a potencialização das capacidades do mesmo.

Assim, pode-se entender, a partir das contribuições de áreas distintas, que a autorregulação da aprendizagem, principalmente no que se refere ao *self* volta-se a uma aprendizagem para a autonomia, e caminha no mesmo sentido (nessa perspectiva, porém não adentrando o campo de seu funcionamento, por exemplo) do construtivismo epistemológico, corrente teórica da psicologia genética, que Castellar

(2014) discute. No entendimento da autora para a Educação Geográfica, a estruturação dos conteúdos através de imagens e mapas cotidianos, entre outras estratégias, se faz fundamental para a compreensão desses objetos como construções sociais, transmitindo ideias e conceitos sobre o mundo. Dessa forma, é inevitável considerar a Literatura como estratégia possível dessa discussão, que possui o mesmo diferencial que a autora cita em relação aos demais: o trabalho com o conhecimento prévio (CASTELLAR, 2014, p. 47), que permite associações e comparações para a aprendizagem – que pode se dar essencialmente na interação do educando e sua agência individual e coletiva com o meio ou estratégias de se pensar esse meio.

Quanto à relação do conhecimento prévio com a Literatura, citado, deve-se pensar também na relação com o conteúdo, temática ou discussão que a literatura propõe, e não essencialmente o ato de conhecer previamente a obra literária: trocas entre Literatura e conteúdo geográfico (conhecer a obra para então compreender um conteúdo), e vice-versa (ler para perceber a temática já discutida ou pensada geograficamente), são importantes para o processo de compreensão da Geografia nas entrelinhas literárias, se reconhecer no processo de aprendizagem e, principalmente, enquanto agente dos processos históricos e geográficos que a Literatura pode estar abarcando com relação à sua região e influências sobre o pensamento e comportamento local. Essa leitura, é importante que se ressalte, é entendida aqui como pertinente e propícia aos sujeitos também para além da sala de aula e do conteúdo dirigido, sendo parte de uma Educação Geográfica em um processo de aprendizagem constante. É a articulação do conhecimento geográfico socialmente.

Ajudando a confirmar esses registros, aprofundando-os, Cavalcanti (2014, p. 72), ao escrever sobre a diversidade dos sujeitos-alunos como referência na construção da Geografia escolar, se refere aos conteúdos geográficos significativos, tratando o conhecimento geográfico como importante para a vida cotidiana, que é composta de “arranjos espaciais” complexos. Porém, com o (cada vez mais) complexo espaço geográfico global a ser compreendido, tornam-se fundamentais “referências conceituais sistematizadas”, para além desse cotidiano, mas partindo dele e se atendo à importância das escalas do lugar e do mundo.

Assim, dentro da Geografia escolar, base fundamental para a Educação Geográfica, devem ser buscados mecanismos para facilitar a autonomia da aprendizagem, e a Literatura, novamente, pode ser posta enquanto instrumento de aprendizagem coletivo e individual e mecanismo de autorregulação nesse sentido, por se tratar, no entendimento atual, como estratégia que pode “absorver” e ser absorvida pelos diferentes sujeitos do processo de aprendizagem, modelando, em sua diversidade e peculiaridades, independentemente da compreensão geográfica possível, ela ocorre, e suas diferenças se dão pelo contexto de cada sujeito em suas vivências cotidianas e de aprendizagem.

Dentro da ciência geográfica, tratar desses conceitos sem uma contextualização maior para o que se pretende com este trabalho, seria uma prática extremamente equivocada. Nesse sentido, parte-se a pensar uma escala geográfica para entender os chamados conceitos identitários ligados à aprendizagem observacional, principalmente de modo simbólico. Ou seja: conceitos que aqui são pensados a partir da referência base de que se aprende também por meio de mídias como a Literatura pode ser considerada.

Tratando-se de escala geográfica, também se faz necessário diferenciá-la da cartográfica, tão comum e fundamental na Geografia. Para Souza (2013), que esclarece as diferenças e ajuda a pensar uma escala geográfica para esta pesquisa, a escala cartográfica consiste na relação matemática entre as dimensões reais de um objeto e na representação no desenho – em uma carta ou mapa, por exemplo. É basicamente aquela escala gráfica ou numérica essencial para a compreensão geral dos problemas representados.

A escala geográfica, porém, trata da “extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta” (SOUZA, 2013, p. 181). Essa escala deve ser dividida em escala do fenômeno, escala de análise e escala de ação. A escala do fenômeno trata das características da problemática, espaço ou objeto real, o que ela abrange fisicamente, sua extensão. O autor pondera, porém, o uso desse conceito no tratamento de fenômenos sociais, em que a escala do fenômeno mede a abrangência de ações e movimentos.

Quanto à escala de análise, ela seria construída como um nível analítico com base na escala do fenômeno, a partir da procura em responder uma questão ou problema formulado no percurso. Ainda, a escala de ação se refere a um aspecto específico e político, tratando do alcance espacial das práticas dos agentes envolvidos – uma escala de fenômenos sociais que se refere às ações dos sujeitos da escala do fenômeno e de análise (SOUZA, 2013, p. 182).

A partir dessas considerações dentro da seção que aborda a aprendizagem observacional, em evidência, e demais conceitos ligados à Bandura, pensa-se a próxima: de que escala geográfica se reflete o objeto? A forma com que essa escala define o modo como os conceitos serão abordados é essencial, já que eles, em alguns casos, podem não ser pensados exclusivamente para tratar da escala utilizada.

Voltando à Bandura e o conceito de aprendizagem por observação, antes de tratar da próxima seção, reafirma-se a observação como ato permissivo à aprendizagem mesmo sem nenhum comportamento realizado. A essência dessa ideia é a modelagem ou modelação já explicitadas, que nessa teoria “envolve processos cognitivos e não somente mimetismo ou imitação” (FEIST; FEIST; ROBERTS, 2015, p. 331). Esses processos demandam, assim, representações simbólicas a cada indivíduo e situação, caso fosse diferente, todos imitariam determinados comportamentos observados de igual modo. Bandura e Walters (1974, p. 14) escrevem que a história da aprendizagem social do indivíduo pode modificar sua suscetibilidade à influência social que o reforço ou os procedimentos de modelação exercem sobre ele. Dá ainda o exemplo de crianças com fortes hábitos de dependência, que seriam mais influenciados ou propensos a uma modelação.

Schunk (1991) ainda contribui ao elencar fatores que influenciam os efeitos da modelação. Para além do estatuto de desenvolvido de quem aprende, como já elencado a partir das crianças e os hábitos de dependência, cita o prestígio e competência do modelo. Os modelos de “elevado estatuto”, em que pode-se aqui relacionar com uma obra de prestígio, possuem maiores efeitos. O autor trata também do fator da expectativa de resultados, e do estabelecimento de objetivos – que não são o caso do exemplo de uma obra literária, ao menos não claramente. A aprendizagem por modelação se daria de forma ainda mais eficiente se estivessem claros os resultados e objetivos de determinadas ações no contexto da obra e do

enredo (nesse exemplo da Literatura). Há de se considerar que nem todos os parâmetros indicam o trabalho aqui defendido como claro no sentido da modelação, já que não atende a esses fatores. Porém, demais contribuições da Literatura, intrinsecamente ligadas à Geografia e à tríade que dá conta dos fatores ambientais na modelação, reforçam a pertinência dessa discussão.

Reafirma-se assim a modelação pelo meio social e cultural, e se ressalta que a aprendizagem por observação, a partir dessas contribuições, requer atenção a um modelo e, entre outras ações, uma motivação para realizar um comportamento modelado. A partir disso, elege-se aqui a ideia de tradição inventada como uma motivação a essa forma de aprendizagem, que além da Literatura como mídia, pode-se relacionar a todo um contexto social vigente que cerca os indivíduos nas escalas de análise.

1.2 Tradição inventada e processos identitários

Pontualmente, inicia-se essa seção esclarecendo o já introduzido anteriormente: a questão da escala geográfica. É importante que se especifique para se espacializar as discussões propostas desde a introdução. A escala do fenômeno entendida como recorte desta Dissertação considera o território sul-rio-grandense, e assim a escala de análise remete a como uma mídia modeladora – literária – funciona com relação a invenção de uma tradição nesse território, conceito fundamental desta seção, tanto na invenção e na influência dessa tradição, quanto em como a mídia pode ser pensada no que tange a criticidade para com o objeto.

O Rio Grande do Sul, porém, pode ser melhor discutido se pensado enquanto região. Explica-se: a escala (ou nível) regional trazida enquanto geográfica por Souza (2013, p. 208-209), considera a região uma moldura imediata do nível local e pode coincidir com um território político – como um estado, no caso abordado. Essa região se constitui por um espaço vivido e sentido/percebido repleta de uma carga histórica, cultural, simbólica e imagética entre o nível local e o nacional.

Marcelo Lopes de Souza contribui diretamente trazendo a Campanha Gaúcha como exemplo (2013, p. 209) de escala regional “de forte densidade cultural-

simbólica”, ainda com o RS enquanto dotado de uma complexidade por abrigar essa camada regional e seus subespaços, além de estar inserido em uma macrorregião (Sul) e apresentar historicamente uma forte identidade regional, que se difere de outras regiões brasileiras.

Por fim, assim, a escala de ação está intrinsicamente ligada às anteriores, e se envolve com o aspecto político do alcance espacial das práticas dos sujeitos envolvidos pelo fenômeno social analisado, indo na direção de se tratar como as práticas da escala de análise constituem um território de poder pelos sujeitos a serem visualizados adiante nessa região, e mais especificamente, qual o alcance nacional das práticas produzidas – importante no contexto das adaptações nacionais da obra analisada e na constante reprodução de estereótipos. “A quem interessa a manutenção desses fenômenos?” pode se constituir uma pergunta central nesse sentido, a ser pensada durante este e os próximos capítulos.

Os conceitos relacionados a partir de agora, então, se dão pela ligação direta ou indireta com a escala geográfica do trabalho, pensando e elaborando – quando não já tratando diretamente ao Rio Grande do Sul – esses conceitos chamados identitários para a compreensão local, por uma invenção das tradições gaúchas – a partir de Hobsbawm (HOBSBAWM; RANGER, 1997), que não trata diretamente dessa escala, e já se inicia como um exemplo do que é discutido, pensando em responder questões locais com ideias que se adaptam a outras culturas e localidades – inclusive fundamentais, já que se entende o trabalho entre Geografia e Literatura, aqui, como pertinente para além do recorte trazido do Tempo e o Vento e do Continente de Erico Verissimo.

O historiador inglês, ao tratar da invenção das tradições, se apresenta como essencial para essa discussão. O autor inicia com um discurso contrário às elites dominantes, dizendo que muitas vezes as tradições são recentes, quando parecem ou se apresentam como antigas, e em todos os casos se configuram como inventadas, já que não pode haver nenhuma tradição “pura” ou original, mesmo não recente historicamente. Sua crítica maior tem relação com algumas questões da realeza britânica e tradições inventadas pós-Revolução Industrial, mas sua discussão a respeito do tema se abre como um leque acessível para pensar também numa realidade distante de seu meio.

Para o autor, o termo “tradição inventada” possui um sentido amplo, mas definido claramente.

Inclui tanto as “tradições” realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes coisa de poucos anos apenas – e se estabeleceram com enorme rapidez (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 9).

Por essa explicação, pode-se relacionar com as contribuições obtidas no Brasil e já tratando da especificidade do tema que se aborda aqui. Ligia Chiappini (2006) trata do conceito de “povo ninguém” explorado por Erico Verissimo implicitamente (que poderá ser visualizado pela análise do discurso), rumando a uma criação/construção de identidade de uma população de determinada delimitação geográfica que quer ser um povo. Por exemplo, personagens de ficção fortes e vigorosas, como Ana Terra e o Capitão Rodrigo Cambará, convivem com personagens e fatos históricos. Estes só ganham vida através daqueles: e assim a ficção renova uma visão possível da história.

O argumento da autora conversa, a partir das leituras já realizadas no sentido do discurso da obra, com Darcy Ribeiro em “O Povo Brasileiro”, com o conceito de “ninguendade” oposto, mas complementar à “identidade”. Construção de uma identidade para sair da condição de “povo ninguém”, construindo uma nova identidade, fazendo um povo “renascer”, o que pode ter havido com o gaúcho ideal, estereotipado e criado recentemente, sendo mais uma figura contemporânea do que histórica.

Ribeiro (2015) defende a tese de que o brasileiro tenha passado por um processo civilizatório híbrido, evidente pela miscigenação e a ideia até do senso comum que se refere ao país como uma nação de imigrantes, que juntamente com os diferentes povos africanos trazidos e escravizados (e por isso não configuram-se como imigrantes, pois foram forçados), formam o Brasil.

A respeito da ninguentade, sua principal contribuição acerca dos conceitos que se envolvem nessa discussão, Ribeiro (2015, p. 331) diz que os brasileiros são um povo em ser, mestiço em carne e espírito, num território em que a mestiçagem nunca foi “crime ou pecado”, formando uma massa de “nativos” (mesmo sem ser, por serem oriundos de tantos e diferentes lugares) que por séculos não teve consciência de sua

origem mestiça e esteve afundada nessa ninguendade, que por si só é uma “identidade sem identidade”, por desconhecer suas características, conceitos fundantes e preceitos morais, éticos e culturais, de forma geral. Já na contemporaneidade, o autor defende que exista uma identidade étnico-nacional a partir da construção dessa identidade do nada, o que é refletida na escrita de Erico Verissimo, que trata de fazer do Rio Grande do Sul um recorte do Brasil, em seus diversos problemas, sendo o gaúcho – apesar de suas características relacionadas ao Pampa – apenas um brasileiro que vive na unidade mais meridional do país, e que, por diferentes circunstâncias, pode ter sido incorporado à “etnia brasileira” em um processo posterior a partir das disputas e competições de paulistas, portugueses e espanhóis, em diferentes espaços e por motivações diferentes.

Ainda na especificidade do gaúcho, Ribeiro (2015, p. 304) afirma que o mesmo não se identificava como espanhol nem português – no âmbito das disputas pela região, e tampouco como indígena, antes da chegada da imigração europeia no século XIX, mas constituindo uma etnia nascente também para além dos “castelhanos” do Uruguai ou Argentina, sob domínio espanhol, e nisso aproxima-se, então, da concepção de ninguendade defendida como característica marcante da origem do brasileiro.

Luvizotto (2010, p. 65), tratando da “(re)invenção da tradição” no contexto da modernidade tardia, apresenta a tradição como um conjunto de sistemas simbólicos, que passados de geração em geração, detém caráter repetitivo, algo bem próximo do que Hobsbawm (1997) traz. Sendo algo dinâmico, para a autora, ela também trata do futuro: a partir de sua criação, a tradição indica como organizar o mundo posteriormente – por ser fundada nos costumes, na religião e até na superstição. Pode-se dizer que se trata de um termo de referência, nesse sentido, passando pela valorização de uma cultura oral e de símbolos. A apresentação como reinvenção da tradição se dá pela remodelação a cada geração, apesar do caráter repetitivo, há adaptações daquele discurso.

A partir dessas concepções, se mostra importante pensar em como se dá o processo de construção da aprendizagem e da identidade através dessas ideias, explorando estereótipos e o que teóricos trazem também sobre a influência da ficção na realidade, o processo de construção do autor, tipos de leitor, etc. De que forma o

discurso forma a identidade na obra e a partir dela? Essa é uma indagação importante para os objetivos deste trabalho.

Chiappini (2014, p. 27) contribuiu com a criação do termo “folclore da localidade”, que se relaciona com os conceitos já mencionados e se refere à criação e “alimentação” de uma imagem que é vendida culturalmente. A autora traça exemplos clássicos como a “germanidade autêntica” trabalhada na Bavária – e que posteriormente foi trazida também para o Sul do Brasil nas Oktoberfests e festivais do gênero, que na realidade não representam em sua essência nem mesmo a Alemanha, por trabalharem “imageticamente” apenas um recorte da realidade. Ainda, há o exemplo da região do Pampa e o trabalho dos CTGs (Centros de Tradições Gaúchas) em reafirmarem uma proposta e até mesmo postura cultural significativa ligada a um dado recorte da realidade.

Luvizotto (2010) complementa, nesse sentido, Chiappini (2014) ao tratar que

No contexto dos Centro de Tradições Gaúchas (CTG), a tradição pode ser caracterizada como uma invenção, ou ainda uma re-invenção, intencionalmente produzida para servir de liame a relações sociais que se quer manter para constituir um grupo. (LUVIZOTTO, 2010, p. 69)

A autora traz isso a partir do sentido de coletividade que a tradição pressupõe. Pode ser entendido que uma tradição não sobrevive sem esse sentido coletivo, da busca das relações sociais e da formação de grupos. Poderia ser ainda levantado um questionamento acerca de um desejo de lugarização de dado território – no sentido de pertencimento, também a ser tratado no próximo capítulo – já que essa tradição necessita de identificação coletiva.

Voltando a Hobsbawm, após elementos contributivos no entendimento da questão, o autor especifica melhor o conceito, dizendo que

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

Ou seja, uma tradição pode estar subentendida numa determinada sociedade, por regras e costumes inventados/criados, amplamente aceitos, mas também por

concordância informal, de determinado grupo, com algo implícito ao longo do tempo. É importante ressaltar a ligação que essa tradição procura ter com um passado histórico apropriado. No caso da cultura gaúcha, por exemplo, toda uma tradição é criada sobre uma data simbólica, o 20 de Setembro de 1835 – início da Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos, em que uma elite minoritária rompeu com o Império e proclamou a República Rio-Grandense por, entre outros motivos, não concordar com a política de impostos sobre o charque gaúcho.

Essa afirmação por si só não desconstrói o contexto de cultura e tradição, já que a ideia de gaúcho ou o culto às tradições está mais estritamente ligado ao Pampa, e a relação do povo com o campo, o gado e o trabalho na terra, mas buscou-se afirmar em uma simbologia representada por uma data – hoje feriado estadual e ainda imponente na Bandeira e no Brasão de Armas do Estado.

É possível ainda afirmar que o costume está geralmente associado à tradição. De forma geral, a invenção das tradições fala de formalização a partir da repetição, e é válido pensar que nessa relação o uso de trajes e costumes ligados à uma tradição são mais fortes e simbólicos, não necessitando na prática daquilo, pois evidencia o adereço ou o costume sem seu objetivo estar evidente/em uso necessário. Ademais, os velhos elementos são fundamentais para a caracterização de uma tradição inventada, já que o tempo pode ser prezado como sinal de respeito e autoridade. Mas, é claro, novos símbolos são essenciais para a perpetuação de novas tradições, já que podem possuir elementos já direcionados aos objetivos “fundantes”.

O autor britânico, para além dessas discussões possibilitadas por/para este, alerta para o fato de que “as tradições inventadas são sintomas importantes e, portanto, indicadores de problemas que de outra forma poderiam não ser detectados nem localizados no tempo” (HOBBSAWM; RANGER, 1997, p. 20), ou seja, as próprias evidências de tradições inventadas alertam para pontos referentes às problematizações possíveis aqui, que podem ser intencionalmente invisibilizadas, em detrimento de outras, evidenciadas, relacionadas a questões ligadas à moral e à religiosidade histórica, criando uma cultura por vezes até eugênica, justificada em diferentes litígios e legitimada socialmente. O nacionalismo está arraigado nessas discussões, juntamente com a própria ideia de nação moderna, que necessita – para sua legitimação – da invenção das tradições e seus sugestivos e adequados símbolos.

Em um direcionamento nacional para se relacionar com as discussões envolvendo a escala local, pode-se retomar a Darcy Ribeiro (2015) quando tenta reconstruir a história do Brasil de forma a trazer uma verdade histórica, minuciosa, explicando a formação do povo, em suas diferentes nuances. É imprescindível, dentro das discussões que vem sido tratadas aqui, citar a ideia de “povo novo” citada pelo autor. Ribeiro (2015, p. 17) afirma que os brasileiros são o novo por surgirem como uma etnia diferenciada de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada culturalmente. Ainda novo pois se vê e é visto como um gênero humano diferente dos demais, apresentando um novo modelo de estruturação societária, entre outras questões poéticas.

O autor, porém, não é só lirismos com o povo que tenta descrever, pois afirma que é “velho” também, porque

Se viabiliza como um proletariado externo. Quer dizer, como um implante ultramarino da expansão europeia que não existe para si mesmo, mas para gerar lucros exportáveis pelo exercício da função de provedor colonial de bens para o mercado mundial, através do desgaste da população que recruta no país ou importa. (RIBEIRO, 2015, p. 17)

Suas afirmações podem ser percebidas duas décadas mais tarde (já que seus escritos citados, na primeira edição, se deram em 1995) com evidência e com temor ainda maior, em que o país se apresenta como exportador de matéria prima barata para além-mar, numa espécie de setor primário quase intocável. Contudo, o termo “povo novo” parece mais apropriado para a discussão por relacionar-se com a ninguentade, o povo ninguém e a tradição inventada, central a esta pesquisa.

Esses conceitos, ainda, dão base para a afirmação de que “inventam-se tradições quando ocorrem transformações suficientemente amplas e rápidas tanto do lado da demanda quanto do lado da oferta” (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 12-13), no sentido de que a tradição só é inventada (oferta) pois há uma demanda para isso. Demanda essa percebida na construção do gaúcho, inicialmente sem uma história fundadora – vinda de lugares diferentes, em processos migratórios a um território alvo de disputadas de duas coroas, e que ao final, acaba se assentando em um país distante, o Brasil, ante a proximidade dos vizinhos platinos. O próximo capítulo será essencial para o tratar acerca dessa formação territorial que, fatalmente, leva a compreender a formação social do Rio Grande do Sul.

Pensando em relacionar os conceitos abordados com a obra de Erico Verissimo para contextualizar a pesquisa e o leitor a respeito das intencionalidades e contexto da época em que escrevia, é preciso que se discuta sua obra para além do primeiro volume de *O tempo e o vento*, mas também sua trajetória em outros romances e trabalhos, apresentando o teor de seus principais escritos. Ainda, no decorrer dessa abordagem, se verificará o contexto regional apresentado pelo autor e ligado à figura do Pampa, que pode ser relacionado, novamente, com os conceitos já citados, buscando entender, desde já, o discurso geográfico da obra.

Já buscando relacionar este capítulo – a partir da construção da identidade pessoal e social pela Literatura como mídia – com o seguinte, acerca da obra de Verissimo e como ela implica nessa construção, Leenhardt (1998) aparece como central.

O autor se importa com a construção conjunta realizada pela Literatura e historiografia. A História também é extremamente pertinente na idealização dessa escala geográfica de estudo, pela formação territorial do Rio Grande do Sul e no que implica – a ser evidenciado no capítulo seguinte.

Leenhardt (1998) constata que a ciência histórica na sua concretização escrita e a Literatura contribuem para a construção de uma identidade pessoal e social. Entre a Literatura de ficção e a historicidade, é tratado que o fundamento comum entre as duas áreas e seus discursos é a representação na linguagem dos “fatos e acontecimentos segundo a modalidade do verossímil” (1998, p. 42), ou seja, a proximidade do verdadeiro, o plausível que ao menos não contraria a verdade. Ele defende, assim, a leitura como constitutiva do cidadão – aquele que goza de direitos numa sociedade democrática.

Nesse sentido, encaminhando a discussão ao seu término, as sociedades democráticas se apoiam na Literatura como fonte de “exemplaridade” (1998, p. 47) – em que se pode relacionar com a aprendizagem por observação, ou a modelação. O caráter verossímil destacado, envolve o leitor/cidadão num “processo de identificação”

o qual é mediatizado tanto pelo verossímil do “mundo da obra” quanto pelo fato de que o romance é constituído por uma narração que coloca em jogo comportamentos que, eles também, mantêm com o leitor laços de reconhecimento, de conhecimento e imaginação. (LEENHARDT, 1998, p. 47)

Ou seja: a exemplaridade da Literatura para um sujeito se baseia em um reconhecimento histórico a partir de uma tradição inventada e absorvida como balizadora. Laços imaginários com antepassados, semelhantes, ou com o desejo dão sustentação para a formação de uma identidade individual e coletiva baseada em diferentes fatores, entre eles e, fundamentalmente, fatores geográficos.

Capítulo 2 – O Continente, O Tempo e o Vento e Verissimo: do universo simbólico da Literatura à modelação no Rio Grande do Sul

Este segundo capítulo dará um passo além do anterior. É parte também essencial da construção teórica da pesquisa, e abarcará a contextualização da vida e da obra do escritor gaúcho Erico Verissimo – já que é parte da justificativa e construção da mesma, ao acreditar que a Geografia se verifica também nas entrelinhas do autor, que possuem relação direta com as suas vivências – porém, entre os subcapítulos da seção, farar-se-á um trabalho prático (é evidente que paralelo ao teórico e ligado ao que o precede e o sucede) de análise do discurso da obra, que será dividido em seções terciárias que remetem à construção e divisão da obra literária analisada de Verissimo.

O primeiro tomo de sua saga é base para este trabalho, como já esclarecido na Introdução, por tratar-se de uma construção fictícia a respeito da formação do território local, ligado ao contexto pelotense, mas principalmente ao sul-rio-grandense de forma geral, historicamente – por possuir ligações com fatos da realidade de forma romantizada e também pela importância da obra e de seus subprodutos e adaptações a diferentes mídias ao longo das últimas parcelas dos séculos XX e XXI – mas a prática executada neste capítulo se exerce pensando e refletindo a Literatura e a Geografia de forma ampla, em que pode-se observar possibilidades de trabalho dentro da temática em diferentes contextos de aprendizagem, localidade e por meio de outras diferentes e também essenciais obras consagradas da Literatura brasileira, que possuem a caracterização do lugar e do ser brasileiro ou parte de determinado povo em suas linhas implícitas e explícitas. Engana-se, porém, ao cogitar-se que a obra escolhida (a dedo e a partir de diferentes compreensões de sua relevância literária e geográfica) é coadjuvante.

É importante ressaltar a centralidade dada, a partir da escala geográfica abordada, ao local e ambiente neste capítulo, que buscará se desvencilhar de possibilidades de um determinismo geográfico, mas trará na figura do Pampa e dos campos limpos sulinos uma forma de inter-relação entre alguns conceitos já tratados anteriormente, ligados à formação da identidade e à ideia de pertencimento observada local e regionalmente, que pode ultrapassar a identificação e lugarização e chegar a um (falso) nacionalismo exacerbado – a invenção de uma tradição possui ligação com isso?

É o que será discutido a partir daqui, em um capítulo que preza pela compreensão do leitor na temática geral e no que se quer chegar com essa discussão – irá além da ideia central de discutir a relação Geografia-Literatura? Sim, o trabalho já caminha desde a sua concepção para isso, já que abarca uma obra literária e sua contextualização específica, também ultrapassando o simples papel de exemplo literário geral, na medida em que o Continente se faz essencial e peculiar para a realidade vivida e percebida localmente – ou seja, não é somente um exemplo qualquer a ser abordado: a compreensão geográfica (e raciocínio), defendida e discutida, transborda.

2.1 O mundo e a obra do autor

Para elucidar a respeito de Erico Verissimo, autor central na abordagem da Dissertação, por estar por trás do Continente, é necessário que se embase em alguns pesquisadores que se debruçam sobre sua vida e obra. Lucas (2006), ao tratar do “Mundo Oferecido” pelo romance de Verissimo, defende o autor no sentido de que percebe em Erico uma tendência a retratar a realidade e suas urgências sociais no contexto de suas obras, enquanto

Muitos autores, procurando distanciar-se da urgência vertiginosa dos processos civilizatórios, tentam impor à obra, com os aplausos da parte considerável da crítica, um *mundo construído*, isto é, desvinculado dos fatores transitórios da época. (LUCAS, 2006, p. 11)

Ou seja, defende-se a característica de Erico de relacionar a realidade e as urgências da sociedade com a ficção. Ressalta-se também a caracterização do romancista popular pelo autor que o destrincha como diferenciado dos demais,

dizendo que ele “sabe ligar os fatos da ciência e das artes, inter-relacioná-los e prendê-los aos valores abstratos da civilização, apalpando este invólucro onipresente que os cientistas sociais chamam ‘ideologia’” (LUCAS, 2006, p. 15), afirmação que vai ao encontro da anterior, que acredita que Verissimo oferece um mundo baseado na realidade, não construído totalmente dentro da ficção, mas relacionando realidade e criação pessoal sob uma determinada ideologia – o que é importante trazer, ao passo em que se acredita que toda escrita ou discurso possui uma ideologia.

Porém, ao reparar nesse contexto algumas questões sociais em evidência na contemporaneidade, como questões de gênero – em que a mulher é retratada enquanto forte num contexto de machismo – e étnico-raciais – em que negros e indígenas, principalmente os primeiros, possuem papel com pouca ou nenhuma evidência na obra, é possível problematizar que tipo de realidade o autor quis expor: da desigualdade e dos problemas sociais, com invisibilidade, justamente, ou da não importância de determinados grupos na composição da formação do gaúcho ideal. E a gaúcha ideal, seria uma mulher forte em razão da solidão, em que o homem – bravo e peleador – vai à guerra?

A princípio, são as considerações iniciais e referências históricas sobre o autor e em que contexto esteve forjado na vida e nos momentos de escrita que permitem uma valorização de sua obra no viés da problematização dessas questões. Mas as adaptações, as leituras e a imagem que se tem da obra – que pouco é lida – são realmente as mais desejáveis? Não se produziu um estereótipo cultural com essa e outras referências de tradição sul-rio-grandense?

Essas e outras são questões discutíveis ainda no referencial teórico, mas que terão evidência maior na análise da obra a partir de seus conceitos-chave relacionados ao telurismo, questão de gênero, de raça e demais apontamentos já tratados.

Verissimo transmite “a impressão de que a História é sempre escrita pela classe dominante, pelos vencedores” (LUCAS, 2006, p. 18) no próprio transcorrer e formar de seus diálogos e nos papéis de vencedores e vencidos, com respectiva soberba e humildade evidentes. Para os jesuítas, talvez um primeiro exemplar de representação de uma elite dominante nesse território explorado, o índio ideal era aquele que não

fosse índio, como contribui Ribeiro (2015). Erico, por sua vez, pouco explora as relações não amistosas de indígenas e jesuítas, mas ao contrário, evidencia a convivência pacífica pós-processo de catequização jesuítica-guarani no lado oriental do Uruguai, sendo este um outro ponto a ser explorado no discurso da obra.

A respeito do compromisso social em outra obra fundamental do autor, “Incidente em Antares” (1964), que em um realismo fantástico retrata uma pequena cidade do interior gaúcho (Antares, também similar à Santa Fé) que passa por uma greve geral, e com os coveiros sem enterrar os mortos, os defuntos perambulam pela praça central e divagam sobre a vida política, social e os segredos dos cidadãos, Lucas (2006) dá indícios sobre a prática da escrita do autor gaúcho, que pode ser levada em consideração na escrita de sua obra máxima, “O tempo e o vento”:

Ele toma personagens da nossa História, acontecimentos da História e os projeta dentro do processo narrativo. Acontece que essa História não é uma História oficial, não é História para exaltação de uma classe dominante ou para o registro das várias peripécias dos encarregados ou titulares do poder. Na verdade, a História que aparece é uma História crítica porque intromete-se um discurso avaliativo na reflexão sobre o passado. (LUCAS, 2006, p. 31)

Assim, ao mesmo tempo em que o autor reconhece a voz dos vencedores ou classe dominante na narração da História, ele busca desconstruir em parte de sua obra e tratar até mesmo com escárnio diferentes situações. Para complementar, Lucas (2006, p. 31) observa que o Estado e o país “são vistos por uma consciência que julga e depõe, uma consciência crítica, e sob tudo isso há uma camada de impressões a que daríamos o vago título de ideologia”, novamente.

Sob essa análise ou perspectiva, pode-se compreender que mesmo as narrativas baseadas na realidade sempre estarão envoltas por uma ideologia, e é aí que se encaixa a questão da classe dominante e dos vencedores/vencidos, a partir de cada autor e sua carga de intencionalidade.

A segunda fase da ficção de Erico Verissimo inicia-se em O Continente, que transcende a “crônica de costumes”, que pode ser vista, por exemplo, em Clarissa, ou o “romance de formação” – apesar d’O Continente apresentar a formação de diferentes personagens marcantes ao longo de seus capítulos. O tempo e o vento iniciado por esse tomo busca reconstruir episódios históricos que compõem a formação do atual território do Rio Grande do Sul e a estrutura comportamental do gaúcho (LUCAS, 2006, p. 56).

Consta-se em *O Tempo e o Vento* a história rude e violenta de grupos familiares em peleja uns com os outros. Reina ali a ostentação fanática da coragem, do heroísmo, da fidelidade e da rebeldia. Na elaboração do enredo misturam-se elementos lendários a acontecimentos históricos, de modo que *O Tempo e o Vento* compartilha seu aspecto com o do romance histórico. Aventuras heroicas e memoráveis de personagens belicosas dão ao romance seu argumento épico. Mas o núcleo temático e matriz ideológica é a família. [...] Temos a figura de Rodrigo Cambará, cujo perfil de gaúcho é transmitido nas palavras do herói: “(...) um macho que tem a coragem de agarrar a vida nos braços, ser o que é, dizer o que pensa, fazer o que deseja, comer o que lhe apetece”. (LUCAS, 2006, p. 57)

Coragem, tom épico, núcleo temático centrado na família (tradicional), perfil de gaúcho herói e macho: são questões pertinentes a serem analisadas, presentes nas linhas e entrelinhas da obra, que ainda possui uma exploração fundamental dos “valores concernentes à terra natal (elevada concessão ao telurismo, ou seja, a influência do solo sobre os costumes e o caráter dos habitantes) e à família organizada sob o padrão patriarcal” (LUCAS, 2006, p. 58).

Figura 5 – Croqui do Continente de São Pedro (RS) de *O tempo e o vento*



Elaboração: Paulo Von Poser (VERISSIMO, 2004).

A ilustração (Fig. 5) do artista gaúcho Paulo Von Poser, radicado em São Paulo, para a edição comemorativa da obra completa de Verissimo às vésperas de seu centenário, em 2004, poderia render um capítulo à parte, ao explorar as cidades, localidades, criaturas e marcos dentro do território do Estado do Rio Grande do Sul. Ela é aqui considerada um croqui (apesar de originalmente ser nomeada enquanto “Mapa do Continente de São Pedro”) por não dispor de rigor cartográfico, funcionando como ilustração de referência da obra do autor.

De forma breve, porém, pode-se observar as localidades importantes destacadas, como os Sete Povos das Missões, Cruz Alta (cidade natal do autor), Santa Fé (cidade fictícia e próxima da última), Uruguaiana, Rio Pardo (um dos quatro municípios iniciais do atual Estado, que deu origem à praticamente todo oeste do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, São Leopoldo (berço da colonização alemã), São José do Norte e Rio Grande, além de Pelotas, importante para o cenário gaúcho e brasileiro entre o final do século XIX e início do século XX. É importante, entre os locais já citados, salientar a presença do “Laçador” em Porto Alegre. Marco do tradicionalismo gaúcho, a estátua foi desenvolvida tendo como modelo Paixão Côrtes, falecido em agosto de 2018, considerado um dos maiores ícones do Movimento Tradicionalista Gaúcho, o homem que recriou uma tradição.

A proximidade de Santa Fé com as Missões pode estar relacionada tanto com a proximidade da cidade natal do autor, Cruz Alta, quanto pela ideia de mestiçagem do povo gaúcho, passando por um indígena das Missões, catequizado e educado conforme os princípios jesuítas e buscando representar a origem do atual Estado. O vazio dos chamados campos neutrais, representados pela extensa faixa de fronteira com o Uruguai ilustrada com lendas e criaturas do folclore local, mas sem a presença de povoados ou cidades importantes como Santana do Livramento, Bagé ou Jaguarão, pode indicar uma “deixa” pela continuidade dos territórios e forte ligação geográfica entre os mesmos, também com o auxílio do imaginário popular e histórico que se cria a partir de uma tradição.

Após essa breve análise, antes de se partir em direção ao Pampa – símbolo dessa tradição, Zilberman (1998) contribui ainda a respeito da obra do autor. Para ela, OTEOV trabalha com o mito. Sendo o projeto que mais exigiu de seu criador, a autora

ressalta o período em que fora escrito e publicado – a obra completa, com todos os tomos – entre 1949 e 1962. Esse período é marcado por um curto intervalo democrático na política brasileira (pós-Estado Novo, em 1946, até a Ditadura que se instalava em 1964).

O projeto literário se inicia ainda na década de 1930 (ZILBERMAN, 1998, p. 136), e “Caravana” é seu primeiro título-esboço, que não é levado adiante pela eclosão da Segunda Guerra e o burburinho político do período. A escrita se inicia motivada pela queda do presidente Vargas. Vale ressaltar que a ideia de “Caravana” é a que motiva O Continente, partindo da ocupação jesuítica na região das Missões, até mesmo a partir dos mesmos personagens, já criados anteriormente. A escrita do Continente se dá entre 1947 e 1948, com a publicação no ano seguinte, já com os dois volumes. A forma geral de toda a série só toma forma durante a escrita, que levou ainda mais de uma década, até a publicação dos últimos volumes da terceira parte (O Arquipélago).

Uma importante contribuição que se pode ter, explorada por Zilberman (1998) a respeito da obra de Verissimo (2005), trata que o autor se refere sobre a construção de sua obra que “quanto mais examinava a nossa História, mais convencido ficava da necessidade de desmistificá-la” (VERISSIMO, 2005, p. 289). O autor fala então da verdade em detrimento da mitologia. A partir da autora, esse mito que Verissimo buscava desmistificar está ligado às dificuldades que ele possuía de trabalhar a matéria regional em sua obra, já que a Revolução Farroupilha, entre outros acontecimentos formadores da essência sul-rio-grandense, parecia “mitificadora e falsa” (ZILBERMAN, 1998, p. 139).

A referência à Tiaraju como herói e a voz das mulheres e do gaúcho típico parecem ser as maiores contribuições do autor, que esclarece acontecimentos e personalidades pela crítica. A união da história da família central ao enredo com a história do Rio Grande do Sul em alguns acontecimentos, como a ocupação portuguesa nas Missões, a imigração paulista, pequenas *versus* grandes propriedades, o coronelismo (a partir da família Amaral), as guerras cisplatinas, imigração alemã, Guerra dos Farrapos e Revolução Federalista de 1893-1895 são os acontecimentos destacáveis em seu primeiro tomo.

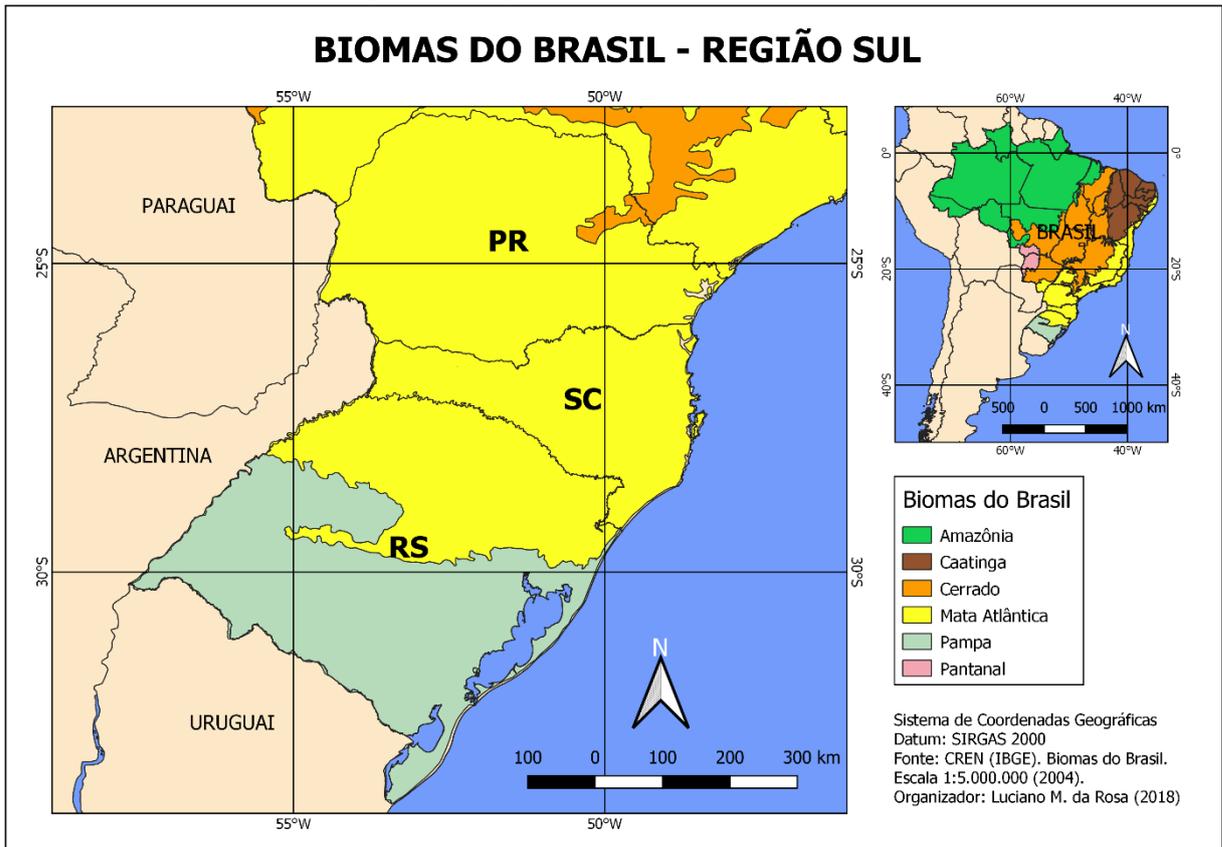
Apesar das intenções apresentadas por Verissimo, ele reconta essa história dita verdadeira a partir de mitos, como numa narrativa de fundação de uma família até uma sociedade através de Pedro Missioneiro – que é melhor contextualizado na seção referente à análise do discurso –, o casal primordial, junto de Ana Terra, além da história circular – que se fecha nos últimos volumes e retoma ao Continente. Zilberman (1998) ainda defende que o projeto poderia ter sido evitado, limitando-se apenas a O Continente, sendo as outras duas partes apenas desdobramentos da primeira. Isso ainda contribui com a justificativa da escola da obra. A forma narrativa do mito, mesmo que negada, foi a maneira com que Erico teve condições de concretizar seu objetivo, de “retornar às origens da formação social do Estado” (1998, p. 155). A discussão que pode ser levantada então, é que, ao levar a história para o mito, ele concretiza ou acaba por não atender seu objetivo inicial? De certa forma, pode ser entendido como uma adaptação de percurso, tanto pelo que foi encontrado de material, quanto pela época em que constrói sua obra.

2.2 Do Pampa à construção de uma identidade

A Campanha, derivada da expressão latina e francesa “*campagnes*” livremente traduzida como “campos”, é a partir do Bioma Pampa (Fig. 6), uma característica marcante da região onde ocorrem os fatos do romance, que é considerado um importante marco identitário para o Sul do país, e mais especificamente o Estado do Rio Grande do Sul, com marcas de relevo, clima, vegetação e fauna característicos e ligados à ideia do gaúcho, transcendida do *gaucho* dos pampas argentinos e uruguaios.

O Pampa pode ser pensado enquanto região natural e tradicionalmente pastoril, caracterizada por coxilhas e campos limpos entre o Brasil, a Argentina e o Uruguai, e outras diferentes percepções sobre a paisagem, mas sua especificidade em caráter oficial abordada aqui é justamente a partir dos biomas, em que se observa sua presença marcante no território sulista.

Figura 6 – Mapa dos Biomas do Sul do Brasil



Fonte: Do autor, 2018.

Esse Bioma, adicionando de forma involuntária mais uma especificidade “bairrista” à região, diferente dos demais que cobrem a Região Sul do Brasil (Mata Atlântica e Cerrado, o primeiro com clara maior evidência na região, e o segundo se estendendo pelo centro do país), está presente apenas nesta região específica, não adentrando o restante do país, com os campos limpos mais ligados aos países vizinhos do Uruguai, Argentina, como já citados, e até mesmo ao Paraguai, mais ao norte, do que ao próprio Brasil enquanto bioma – para além das características de paisagem, mas também de vegetação, clima, entre outros fatores.

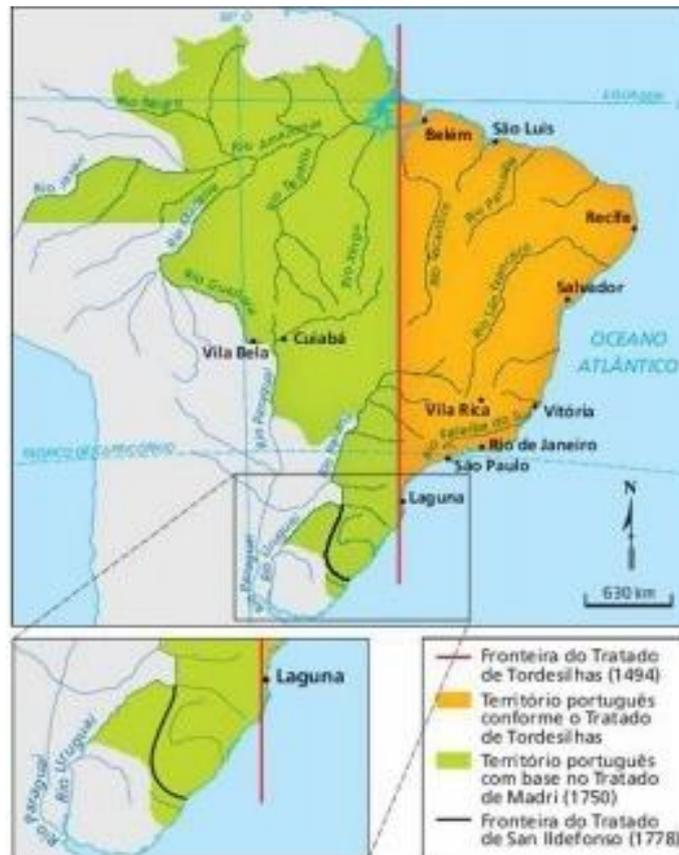
As antigas Missões e suas adjacências, abarcando o fictício vilarejo de Santa Fé, se localizam numa região limítrofe de transição entre o Pampa e a Mata Atlântica enquanto biomas, estando totalmente dentro do chamado Planalto Meridional enquanto forma de relevo. Em suma, o local encontra-se em altitude média, que nessa porção oeste do Estado aumenta em direção ao norte, caracterizado, ali, por um relevo plano com pequenas ondulações no terreno: as chamadas coxilhas, marcantes desde o sul até o final dessa faixa, onde se inicia o bioma da Mata Atlântica e as maiores

altitudes. O ponto em que Paulo von Poser (Fig. 5) designou como Santa Fé pode ser interpretada como já inteiramente dentro do bioma de Mata Atlântica, mas ainda na faixa de transição, importante no contexto da obra, que tem na região missioneira seu epicentro ou gênese, transferindo-se mais ao norte com o passar do tempo e das gerações familiares.

É interessante analisar que, além do Pampa e do que pode ser considerada uma zona de transição entre o Pampa e a Mata Atlântica, o restante do território do Rio Grande do Sul (de bioma Mata Atlântica, então) se encontra nas proximidades do primeiro, em uma distância que nas localidades mais afastadas dessa faixa (extremo norte do Estado, por exemplo), não ultrapassam os 200 quilômetros.

Não buscando traçar a formação territorial do RS de forma linear, ou sua história, mas com alguns pontos que contribuem para a compreensão geral da temática; diferentes tratados entre Portugal e Espanha tiveram consequências diretas ao atual estado. Isso se deu, como poderá ser percebido posteriormente (Fig. 7), pela localização estratégica desse território ante os dois domínios, ocupações jesuítas, rios navegáveis e outras questões econômicas, mas não propriamente pelas riquezas oferecidas pelas terras em disputa.

Figura 7 – Mapa representativo dos principais tratados territoriais do Brasil em relação ao RS



Elaboração: Fernando José Ferreira, 1997

Fonte: BETHEL, L., *História da América*. v. I. São Paulo: Edusp, 1997.

Como pode-se observar na Figura 7, o mapa traz a representação dos principais tratados territoriais, de delimitação das fronteiras luso-brasileiras em relação às hispano-americanas, que possui ligação e influência central do atual território do Estado do Rio Grande do Sul, antiga Província de São Pedro do Rio Grande, e anteriormente Capitania D'El Rey de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Tem-se que no ano de 1494, portugueses e espanhóis dividiram o além-mar pelo Tratado de Tordesilhas, ponto de referência histórico para a formação territorial do Brasil. A fronteira do território português em relação ao espanhol na América do Sul ia em direção ao sul até Laguna (Santa Catarina), então parte da Capitania de Santana.

Pesavento (2014) contribui para a compreensão da formação territorial do atual estado, e trata também, de forma geral, da tardia integração do RS ao restante do Brasil colonial. Enquanto no plano geral europeu tomava forma o processo de transição do feudalismo para o capitalismo, com acumulação de capital, e a

exploração colonial servia a esse propósito, já que extraía o excedente econômico produzido para a metrópole, basicamente a partir de produções já existentes, como a extração de minerais, ou produção agrícola instalada, como o açúcar no restante da América portuguesa. O território gaúcho, por sua vez, não possuía nenhuma das duas motivações, a princípio, o que fora determinante para a tardia integração, sem esquecer-se da delimitação territorial inicial dada por Tordesilhas, é claro, mas não haviam motivos para uma anexação nas condições encontradas ao sul.

Ao sul (e oeste de Tordesilhas), o Rio Grande do Sul pertenceria então ao Reino da Espanha, oficialmente até 1750, quando os reis João V de Portugal e Fernando VI da Espanha assinaram na capital castelhana o Tratado de Madrid, que redefiniu as fronteiras da região, substituindo o tratado não mais respeitado na prática, de Tordesilhas. A partir do uso do direito do *uti possidetis, ita possideatis* (“possuir o que você já faz uso”, em tradução livre do latim para o português), em que os dois reinos assumiram ter violado na América e na Ásia os seus respectivos limites territoriais, o que começaria a valer como direito a partir dali. Os limites portugueses passaram a ser os territórios já ocupados por eles, além de delimitações naturais específicas.

É importante que se ressalte, como contribui pontualmente Pesavento (2014, p. 11), que durante 60 anos (1580-1640) as relações territoriais se diferiram, já que houve a chamada União Ibérica (unidade política resultante da união dinástica entre as monarquias espanholas e portuguesas). Nesse período, então, um “avanço colonial” português sobre o território espanhol era justificado, já que os dois eram uma só Monarquia. Só após esse período que os portugueses passaram a ser hostilizados naqueles territórios, principalmente nas margens do Rio da Prata, em que os lusos tinham interesse em furar o monopólio espanhol e recolher parte da prata vinda das minas de Potosí (Bolívia). Para isso fundaram Colônia do Sacramento (1680), na margem oposta à Buenos Aires (leste).

O Tratado de Madrid, como observado na figura anterior, transforma o anterior território das Capitanias Hereditárias na extensão próxima do Brasil atual, o que é considerada a principal herança do tratado ao país, avançando em direção ao interior, de fato e de direito conquistando parte do Norte e Centro-Oeste atuais, além dos avanços no Sul, grande parte dessas expansões, graças às conquistas bandeirantes

paulistas anteriores, que invadiram – com suas diferentes influências e problemáticas – o território anteriormente pertencente à Espanha.

No Pampa, porém, esse tratado acabou por conduzir a região missioneira (dos Sete Povos das Missões Jesuíticas-Guaranis) do domínio espanhol ao português, acarretando as guerras guaraníticas, onde os guaranis resistiram à divisão territorial, liderados por Sepé Tiaraju, preso e executado pelas tropas luso-espanholas. Em 1761, então, o Tratado de Madrid foi anulado, quando tropas espanholas invadiram Sacramento (colônia portuguesa no atual Uruguai), Santa Catarina e o Rio Grande do Sul. Entre 1777 e 1778, então, foi assinado o Tratado de San Ildefonso, em que Portugal recebe SC e o RS de volta, porém a Espanha mantém Sacramento e as Missões (BETHEL, 1997).

Não apresentado no mapa anterior, mas considerado o tratado definitivo das fronteiras atuais do Rio Grande do Sul com os antigos territórios espanhóis, Argentina e Uruguai, é assinado em 1801 o Tratado de Badajós, que se dá pela permanência portuguesa nas cercanias das Missões, renunciando a Espanha da posse do território e anulando San Ildefonso.

Como se pode perceber, o RS foi alvo de disputas ibéricas para além das tramadas nas fronteiras mais ao norte, no restante do Brasil, e acaba com seu território pertencente à Portugal por completo apenas 21 anos antes da independência do país, que se dá em 1822. Isso se motivou, principalmente, pela localização estratégica do território, ante o Rio da Prata ao sul e o rio Uruguai à oeste e a dinâmica econômica em disputa na região, marcada pelos embates entre portugueses, espanhóis, guaranis e jesuítas – por fim estes não mais respondendo à Coroa Espanhola.

Não justificando ou direcionando estes escritos ante questões separatistas, que podem ser consideradas também irrisórias e sem força política ou teórica, sendo até inconstitucionais, a inquietação ante esse discurso se dá em maior razão devida à preocupação com a perpetuação de estereótipos, como já salientado, que estão sendo entendidos, aqui, como parciais e extremamente direcionados a uma ideia de cultura e tradição conservadora de costumes, práticas e compreensão dos papéis de minorias, homens e mulheres na sociedade, que se expandem, saindo da especificidade da análise cultural-territorial gaúcha e da obra de Verissimo, para a

influência que uma mídia escrita e seus derivados podem ter sobre a grande massa, não problematizando ou pensando de forma integradora as práticas espaciais contemporâneas e do passado.

Tratando das concepções de identidade e das culturas nacionais como comunidades imaginadas, Hall (2005) corrobora na discussão levantada. O autor trata as culturas nacionais como discursos, formas de se “construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (2005, p. 50), compostas de símbolos e representações. Nesse sentido, o território gaúcho balizado no Pampa pode ser considerado parte de uma representação útil a um discurso nacionalista. Pelas construções de sentidos sobre a “nação”, formam-se identidades pela identificação (2005, p. 51).

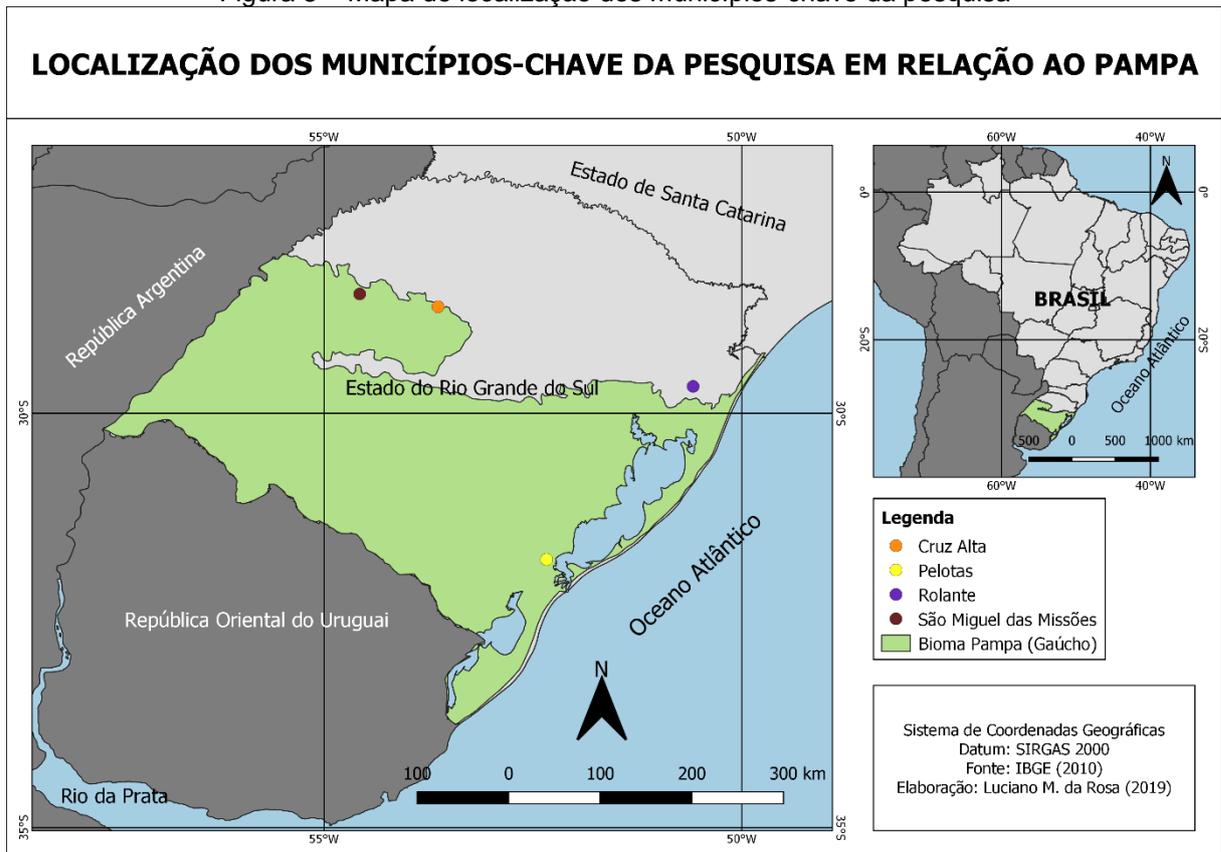
Por uma construção teórica anterior ao autor, Hall remete a Benedict Anderson (1983) quando trata a identidade nacional como uma comunidade imaginada. O termo é defendido na medida em que as diferenças entre lugares são entendidas como simples formas de cada indivíduo imaginar sua comunidade.

Buscando compreender como essas comunidades imaginadas se sustentam na nação moderna, Hall (2005, p. 52) elabora cinco elementos principais, que tratam da narrativa da nação – a partir de estórias, imagens, cenários e o compartilhamento dessa narrativa; a ênfase nas origens, na continuidade, tradição e atemporalidade; uma estratégia discursiva construída pela invenção das tradições (HOBBSAWM; RANGER, 1997); um mito fundador e; por fim, um povo original.

Todos esses elementos se assentam nas discussões já tratadas, o que colabora a pensar a realidade abordada na escala geográfica do estudo enquanto remetente a uma comunidade imaginada, intrinsecamente ligada à tradição inventada, e o cenário – presente no elemento da narrativa da nação – se mostra essencial para os objetivos do trabalho, em que pode-se associar a uma paisagem, e nas circunstâncias da pesquisa, a um termo mais amplo baseado no Bioma Pampa.

Clareando informações gerais da Dissertação e sobrepondo dados essenciais dos mapas anteriores, pode-se elaborar um mapa síntese da pesquisa até então, expresso na Figura 8, na sequência:

Figura 8 – Mapa de localização dos municípios-chave da pesquisa



Fonte: Do autor, 2019.

Destaca-se a localização dos aqui chamados “Municípios-Chave” da pesquisa, importantes para a contextualização da escrita: São Miguel das Missões, onde hoje se localiza o epicentro do que foram os Sete Povos das Missões no RS (o município em questão emancipou-se apenas em 1988), principalmente pela relativa boa conservação de suas ruínas após um longo período de abandono, é também central na abordagem da obra de Verissimo, a ser discutida; e também Cruz Alta, terra natal de Erico Verissimo que aparece como plano de fundo em algumas passagens de sua obra e se encontra nas proximidades de onde estaria Santa Fé; é importante que se destaque a impossibilidade de se determinar de forma exata a localização de Santa Fé (a ser melhor tratada e percebida na próxima seção, de análise da obra), apesar de pontuada na Figura 5, de Paulo von Poser (2004), mas que seria próxima dos dois municípios-chave já destacados. A adaptação audiovisual da obra, de Jayme Monjardim (2013), reproduziu a cidade cenográfica de Santa Fé no interior do Pampa, mais ao sul, no município de Bagé, fronteira com o Uruguai.

De forma particular também são considerados municípios-chave para a pesquisa Rolante (origem do autor e de sua relação com o espaço geográfico gaúcho, apresentando até mesmo uma percepção de “unidade cultural” por meio de causos e narrativas que se assemelham às demais regiões, apesar da distância geográfica), localizada oficialmente no Bioma Mata Atlântica, mas numa faixa de transição junto ao Pampa, e Pelotas (também do interior do Rio Grande do Sul e local de onde a pesquisa se desenvolve), também marcada por uma relação particular com a fronteira e, a partir da análise da obra, se tem uma compreensão de proximidade com o texto de Verissimo.

Se destaca também a localização do Bioma Pampa como particularidade gaúcha e em especial do centro-sul do Estado (seu destaque no mapa se dá enquanto bioma brasileiro, e por isso Pampa Gaúcho: não demonstrando no mapa sua expansão em direção aos países vizinhos); ainda a proximidade com o Uruguai e a Argentina e a relação – mesmo que a certa distância – com o Rio da Prata (que pode ser considerado um estuário), ponto-chave que contribuiu na formação territorial e das fronteiras locais, como compreendido a partir dos referenciais desta seção. O restante do Brasil, a norte, é diferenciado dos demais países da América do Sul (a sul e oeste, primordialmente) pela cor escolhida para a representação.

A historiadora Pesavento (1989; 1998; 2014) é entendida aqui como autora central, para além das referências ligadas à formação territorial do Rio Grande do Sul, já tratadas, mas no âmbito do mito e do discurso na construção do cidadão e de uma identidade nacional, tratando de especificidades locais e contribuindo na compreensão das demais categorias já abordadas no Capítulo 1, em tradição inventada e conceitos ligados à formação da identidade, também se utilizando da Literatura.

Ao falar de mito e história em torno da ideia de gaúcho, Pesavento (1989) trata da inserção dessa lógica forjada desde a infância (para além dos ambientes familiares, onde também, eventualmente, pode haver esse contato). Pela quarta série (atual quinto ano) do Ensino Fundamental as crianças têm contato com a história regional – e isso também serve para a Geografia, que se ocupa, nesse ano, do território gaúcho e suas especificidades. Inicia-se, então, o que a autora chama de fixação de imagens e conceitos sobre o Rio Grande do Sul e o gaúcho.

Extrapolando do âmbito escolar para a comunidade os meios de comunicação e boa parte da literatura reforçam aquelas imagens, que são por sua vez consolidadas por uma poderosa estrutura de marketing que vende não apenas objetos alusivos à região, mas fixa hábitos e conceitos, divulga música e exalta comportamentos considerados típicos. (PESAVENTO, 1989, p. 55)

Segue demonstrando uma preocupação com essa influência escrevendo que

Todo este processo de criação de um mito ou de um estereótipo sobre o Rio Grande e seu povo é extremamente significativo para que se possa apreciar o espaço de atuação de um grupo na sociedade, instrumentalizando ideologicamente uma noção de história para legitimar sua posição de predomínio e hegemonia na sociedade. (PESAVENTO, 1989, p. 55)

Pode-se destacar a pertinência do discurso apresentado, que é marcado por uma visão conservadora – de costumes e de relações políticas – com o interesse de manter a estrutura social e econômica apresentada por hábitos tradicionais do gaúcho. A autora cita, inclusive, uma ideia implícita de “democracia dos pampas”, onde peão e estancieiro são iguais, todos os habitantes são iguais – enquanto gaúchos. Os herdeiros do gaúcho ideal teriam ele para se identificar, mas quem seriam esses herdeiros? Certamente não os peões, e a concentração de terra no meio oeste e centro-sul do Estado até hoje colabora nessa compreensão, o que pode ser percebido até mesmo pela diferença de área dos municípios da metade norte para o Pampa.

A autora recorre ao século XVIII como central dessa idealização, período em que se assentaram as bases de uma sociedade militarizada, em confronto e defesa direta das fronteiras e da propriedade privada. O culto a uma tradição remete, então, a um comprometimento com a permanência e restauração de ideais “elaborados em função de outras realidades” (PESAVENTO, 1989, p. 62), o que se pode relacionar com uma ideia de tradição inventada, mas também numa espécie de reverência a um recorte da realidade espacial, forjado e marcado por diversas situações relacionadas realmente à defesa da fronteira, por exemplo, mas ultrapassadas, e recriadas com novos papéis. Afinal, o gaúcho com propriedade privada talvez não fosse o mesmo que defendia as terras da fronteira.

Nesse sentido, a partir das contribuições da autora que fazem refletir a respeito da manutenção de hierarquias e hegemonias tradicionais, o Pampa pode ser entendido enquanto território – espaço de poder – por meio dessa tradição que centra nesse espaço a manifestação de seus fenômenos de forma estereotipada. Haesbaert

(2004) auxilia na definição de território quando trata o conceito ligado a uma origem etmológica de dominação da terra com um impedimento quanto à entrada do *outro*, o de fora. É assim, espaço de poder concreto, de dominação e apropriação. Poderia também, através do entendimento atual desta Dissertação, se apresentar esse espaço central numa tentativa de lugarização, apesar da escala dos pequenos acontecimentos que o lugar geográfico sugere.

Haesbaert (2017, p. 6), pensando o lugar junto das contribuições de Doreen Massey, fala desse conceito como da “imbricação de múltiplas trajetórias, considerando o movimento e a transformação como constituintes fundamentais na construção do espaço”, estando relacionado a encontros e conexões, e ainda redes. É evidente que há uma ligação desse que pode ser considerado um território de poder na perspectiva hegemônica de uma tradição inventada, mas esse espaço não deve ser forjado, no entendimento de que existem “cruzamentos funcionais” ligados às redes no Rio Grande do Sul, mas não se constitui um espaço vivido e partilhado comumente pelos cidadãos. Então, junto do poder que uma tradição hegemônica impõe a forjar um território, percebe-se a criação de um mito do Pampa enquanto lugar (em uma percepção geográfica), em que se compartilham trajetórias e sentimentos comuns em relação àquele espaço, que seria o “lugar” de todos dentro daquela tradição.

Pelas discussões levantadas neste capítulo até aqui, pode-se retomar à primeira seção do Capítulo 1, pensando na modelação, e na segunda seção ao tratar de tradição inventada (ou invenção de uma tradição). É escrito isso porque, pela construção teórica realizada até aqui, percebe-se que a simbologia retratada nesse local em que se (re)cria uma tradição baseada em características históricas e geográficas, serve de modelagem social a uma mídia, que desenvolve, reforça e perpetua estereótipos a uma sociedade. O mito é recriado, como Zilberman (1998) pôde contribuir na seção anterior a respeito da obra de Verissimo.

A realidade que se sustenta enquanto local no Pampa será explorada na análise do discurso da obra literária, na sequência.

2.3 Uma análise do discurso da obra

Pensando nos passos principais definidos na Metodologia da AD: a escolha dos temas, a definição e organização do *corpus*, a análise e a escrita da análise, é pertinente uma introdução a cada um desses passos, como previsto anteriormente.

Dentro da escolha dos temas, tem-se que a AD geralmente trabalha questões de demanda social ou preocupação do autor/analista para com o objeto, neste caso, o livro O Continente, volume 1 de Erico Verissimo. Assim, como já exposto, os temas escolhidos para a análise são o telurismo (a influência da natureza/solo/local no caráter, costumes ou tradição de determinado povo), as relações étnico-raciais (questões indígenas e negras apresentadas ou não na obra) e de gênero (o papel das mulheres no enredo). Esses temas estão diretamente ligados com questões geográficas a serem pensadas no que se refere ao raciocínio geográfico para a efetivação de uma Educação Geográfica no processo de ensino-aprendizagem.

Na definição e organização do *corpus*, pensa-se na identificação dos sujeitos enunciativos pertinentes às questões. Assim, já tendo um documento específico (o livro em questão), considera-se os personagens (e o narrador) que estão ligados aos temas escolhidos. Na sequência, efetiva-se a coleta de registros, que serão passagens gerais da obra que relacionam personagens (ou narrador) com os temas abordados.

Passando à Análise, realiza-se uma organização dos dados para levantamento de questões de trabalho, questionando teoricamente os registros, interpretando-os e definindo os temas a partir dos achados. Na sequência, o *corpus* voltará à tona, onde serão evidenciadas as marcas do discurso e analisadas, levando em consideração a que tipo de ideia ou ideologia está associado.

Por fim, a escrita da análise (que já se inicia em todo o processo e é o cerne desta seção) é a fase final da AD, em que deverão ser expressos os resultados interpretados pelo autor/analista.

As citações trazidas aqui, quando referenciadas apenas pelo ano e página, se referem à mesma obra de Verissimo, base para esta análise. A metodologia adotada busca facilitar a compreensão do leitor quanto ao discurso da obra a partir do conteúdo

(o que não se relaciona com a análise de conteúdo), sendo assim, o enredo será descrito como resenha crítica, com a obra geral e apontamentos específicos pertinentes às temáticas destacadas e fundamentais à análise discursiva, que pensa principalmente em como os sentidos se organizam – pela formação discursiva, e de onde eles vêm – através da formação ideológica dos trechos-chave de todo o enredo, que nas Considerações finais terão sua análise finalizada por pontuações pertinentes.

2.3.1 O sobrado e uma resistência

Esta seção se refere à efetivação da análise do discurso a respeito de quatro capítulos da obra de Verissimo: O Sobrado I, II, III e IV, que se complementam e são entremeados pelos demais capítulos da obra, sendo considerado o eixo central da narrativa ficcional, se passando dentro e nos arredores do sobrado da família Terra-Cambará e apresentando o que seria a parte final da história, que é entremeada por capítulos do passado, lembranças que levam às demais seções.

No início da obra, já é pertinente tratar da comparação evidente trazida por Verissimo da relação do tempo e do vento de sua obra com uma passagem bíblica (Eclesiastes 1:4-6), que destaca a permanência de gerações diferentes na mesma terra apesar da passagem do tempo. A formação discursiva e ideológica da obra já se apresenta intrinsecamente relacionada a uma tradição de religiosidade cristã – os sentidos da intenção e do discurso vêm do Cristianismo enquanto religião central e verdadeira, chegando a um processo discursivo que leva à compreensão da ideia imposta como aceita de forma ampla naquele (e para aquele) território, além de uma ligação direta com o conceito de telurismo indicado para a Análise do Discurso, pela forte ligação com a terra, apesar da passagem do tempo.

O sobrado de Licurgo Terra-Cambará, em Santa Fé, encontra-se sitiado na noite mais longa de 1893, durante a chamada Revolução Federalista – guerra civil ocorrida no RS após a Proclamação da República, por uma crise política gerada pelos federalistas, grupo opositor que buscava libertar o RS de Júlio de Castilhos, então presidente do Estado, também buscando maior autonomia e descentralização do poder em relação à República (através de um sistema Federal e Parlamentar). Ocorrida entre 1893 e 1895, foi vencida pelos republicanos, de lenços brancos,

também chamados de castilhistas, pica-paus (por suas vestes azuis e brancas) ou ximangos. Os federalistas, de lenços vermelhos, seguidores de Gaspar da Silveira Martins, eram também chamados de gasparistas ou maragatos.

Os republicanos são representados naquela cidade fictícia pelos Terra-Cambará, e de princípio José Lírio, o Tenente Liroca federalista, cumpre ordens com medo no cerco ao casarão. “Medo é doença; medo é febre”, “Lírio é macho” pensa o tenente que reflete que seu medo deve vir “do sangue da mãe, pois as gentes do lado paterno eram corajosas” (VERISSIMO, 2004, p. 21), tendo o avô lutado em 35 (Revolução Farrroupilha). Os adjetivos percebidos do primeiro personagem apresentado de toda a saga já remete a uma formação ideológica patriarcal, tendo a formação do discurso assentada no machismo que delimita funções e conota às mulheres uma inferioridade, ao mesmo tempo que precisa reafirmar uma coragem inexistente e o repúdio ao medo, evocando até mesmo a uma batalha forjada do passado e lutada por um antepassado.

O evento do Sobrado ocorre já que os federalistas haviam tomado Santa Fé há uma semana, mas Licurgo, intendente e chefe político republicano do município, encontrava-se com a família e correligionários no local “oferecendo resistência”, adiando a conquista dos federalistas como “senhores de Santa Fé”.

“Mas é a guerra” é uma frase constante entre os federalistas, que também pensam em fugir e se “bandear pro outro lado do Uruguai” (Argentina). A relação territorial se faz evidente no uso de palavras de língua espanhola e demais expressões idiomáticas – seria a fronteira um refúgio?

Se destaca no episódio, também, o papel das mulheres enquanto estratégia ou desafio, para os dois lados da disputa. A partir de um padre, mediador do conflito na cidade (papel da religiosidade e da Igreja como centrais), os federalistas deram “garantias de vida e de respeito” às mulheres, solicitando que as mesmas se refugassem na casa paroquial para que a guerra continuasse. Os republicanos do sobrado não aceitaram, no que se percebe a estratégia contra ataques inimigos à casa, já que estava com várias das mulheres da família.

Nesse sentido, a guerra é entendida como masculina, que deveria continuar sem elas e, percebendo essa intenção federalista, os republicanos se utilizam das

mulheres como escudo, com “não aceito favor de maragato” (2004, p. 27). De um lado, então, entendidas como sem importância ao conflito, questões políticas e divergências seriam coisa “de homem”, voltando ao machismo, mas ao mesmo tempo o outro lado não aceita o favor de ter parte de sua família poupada do conflito. Ao encontro disso, é demonstrada uma preocupação com a falta de comida e bebida “para as mulheres e os meninos”, apresentando os dois grupos como mais frágeis, mesmo quando faltava até mesmo água a todos (já que o poço estava sendo vigiado durante o cerco).

O teor do “Sobrado” e o que o envolve nessa disputa diz respeito também à proximidade que os inimigos tinham no passado, todos conviviam harmoniosamente até a disputa política, inclusive Liroca era frequentador do ambiente e apaixonado por Maria Valéria. Por lembranças do passado, Liroca (e o narrador) trata uma empregada, que passa despercebida na história, como uma “negra velha” (2004, p. 28), tratando de forma desdenhosa e com expressão racista. Analisando o discurso, pode-se ater também ao fato de a personagem não possuir nem ao menos um nome. Em outro momento (2004, p. 96), Licurgo se refere a uma “negra velha e suja”, que auxiliou sua avó Bibiana a dar à luz.

Diante de mortos expostos à frente do sobrado, que não foram resgatados pelo medo de ocorrerem mais mortes, fala-se que morreram pelo partido e ideias, e que “lutaram como homens”, sendo naquele momento uma “cachorrada morta” vista pelos inimigos.

Da parte dos Terra-Cambará (republicanos) sitiados, a preocupação das mulheres é com o nascimento de Aurora, filha de Licurgo e Alice, no momento em que Licurgo resiste em chamar um “doutor” por medo, que o faz gritar com Maria Valéria, dizendo que “isto não é negócio de mulher. É de macho”, “que é que uma solteirona entende de ter filhos?”, em que a mulher responde ironicamente que criar filhos é coisa de mulher, assim como cuidar da casa e sofrer calada, e ainda “fique sabendo que esta revolução também é negócio de mulher. Nós também estamos defendendo o Sobrado” (2004, p. 32). Em outro momento, Licurgo fala que “Como chefe político tenho deveres que uma mulher não pode compreender” (2004, p. 200). A resposta aos mandos do homem se dá por Maria Valéria novamente quando diz que “só grita quem sabe que não tem razão”.

O discurso dá a entender um orgulho exacerbado que não permite pedir trégua da guerra para garantir o nascimento seguro da filha, e a insegurança se demonstra através de atitudes machistas que culminam com “um homem bem macho não chora nunca” e “choro é coisa de mulher”. A ocupação em regular o estado civil de uma mulher, determinando o que uma solteira pode ou não entender ou fazer, se faz evidente. Há ainda a comparação com um animal, quando as crianças discutem como nascem os bebês, chegando à conclusão que ocorre com as mulheres o mesmo que com as vacas, e os bebês se alimentam como “os porquinhos chupam nas *mamicas* da porca”.

Florêncio Terra, pai de Alice, acredita que o genro está agindo mal como chefe de família, e que o amor-próprio é determinante para isso. A conquista daquele território, afinal, é passageira, como a guerra, federalistas e republicanos serão amigos, “irmãos” novamente, pois “o tempo tem muita força”. Evoca-se, nesse sentido, o conceito de território – ligado ao poder (HAESBAERT, 2004), com o machismo determinante, onde seria mais importante a resistência do que a opinião das mulheres da casa e o nascimento seguro de uma filha.

Enquanto isso, Dona Bibiana, considerada a “matriarca” da família, já muito idosa e possuindo catarata nos olhos, viu durante toda a sua vida várias guerras e revoluções, e “sempre ficou esperando”, o pai, o marido, o filho e o neto, sempre convivendo com o luto. É dela a marcante frase “Como o tempo custa a passar quando a gente espera! Principalmente quando venta. Parece que o vento maneia o tempo” (2004, p. 40-41), que se balança em sua cadeira. Ao mesmo tempo que central à toda a história, é secundária na relação com a guerra, pois apenas “espera” e pensa o motivo de se colocar filhos no mundo, se logo a guerra os leva.

No sofrimento de Alice para dar à luz, na visão de Licurgo seus gemidos “parecem também fazer parte do silêncio” (2004, p. 96), quando o chefe da família despreza aos demais – inclusive homens – por pensarem mal de sua atitude, que insiste em não considerar chamar um médico. A passagem é marcada pelo pensamento do homem que “milhões de mulheres têm filhos todos os anos, em várias partes do mundo, nas condições mais difíceis” e logo voltam a cozinhar e tratar dos afazeres domésticos. Novamente se desdenha do momento, como se fosse fácil, em quaisquer circunstâncias, realizar um parto. O previsível ocorre: Aurora “nasce morta”.

O pai se nega a ver o corpo. Em outro cômodo, Bibiana desperta e profere uma frase que diz ser de sua avó Ana Terra: “Noite de vento, noite dos mortos” (2004, p. 100). O papel da senhora, com delírios e lembranças, parece ser o da evocação de um misticismo em mulheres sábias e idosas, por terem passado a vida como observadoras de diferentes acontecimentos.

Sobre a bisneta, d. Bibiana, refletindo sobre suas vivências e das mulheres de sua família diz:

Morreu em boa hora. Essa não tem de trabalhar, sofrer, casar, criar filhos, e ficar esperando quando os filhos vão pra guerra. Primeiro precisam da gente, mamam nos nossos peitos, mijam no nosso colo. Depois crescem, se casam e tratam a gente como um caco velho. (VERISSIMO, 2004, p. 207)

A reflexão, dentro da AD pode fazer referência a uma formação discursiva e ideológica crítica, por ser apresentado o papel da mulher durante a vida com indignação quanto à melancolia e o sofrimento desse tipo de vida. É importante que se entenda, porém, que é escrito por um autor, que criticamente reflete sobre essa tradição.

Em relação a um discurso classista, Licurgo encontra-se indignado, já durante o dia seguinte, ao fato de que sua filha se encontra numa caixa de marmelada, uma caixeta “como filha de pobre”. O mesmo enterra sozinho a filha no porão, até que o cerco acabe e possa transferi-la ao cemitério, enquanto o velho Terra (Florêncio) diz que a criança “pagou pelos pecados dos pais” numa discussão que leva às presentes, Maria Valéria e a empregada, junto de Florêncio, a falarem da existência de um deus “que às vezes nem bom é”, que governa o mundo como um chefe, mandão, orgulhoso, absurdo, como Licurgo (2004, p. 204).

A partir dessa citação, mas já percebendo relações com as que se destacam o machismo de Licurgo e as respostas indignadas, além do papel das mulheres, é pertinente tratar da diferença entre o discurso do autor para o discurso dos personagens masculinos. Apesar de também no narrador ser percebido um teor que se reflete nos homens do enredo, Verissimo (2004) dá espaço de fala às mulheres, que demonstram a subjugação e opressão sofridas, mesmo numa época em que os fatos pudessem ser passados despercebidos. Nesse sentido, nota-se a indagação a respeito de Deus, mesmo com esse deus cristão balizando desde o início a obra. Em um período e espaço marcados por uma tradição católica, Erico Verissimo ousou por,

a partir de seus personagens, tratar e comparar Licurgo com Deus, por vezes considerado “absurdo” e “mandão”.

A expectativa pelo fim do cerco é acompanhada pelo som do vento minuano, corrente de ar típica do Pampa – pelo lado de fora, enquanto dentro do sobrado Alice desperta em desespero ao descobrir que a filha nascera morta e já fora enterrada. A fome também faz parte das discussões, o charque, as laranjas e a farinha, que vinham sendo o alimento daqueles dias, já não se mostravam suficientes.

João Batista, negro que fora escravo e tem participação discreta no enredo, já na noite seguinte ao início da história exclama: “Que vontade de sair por essa porta nem que fosse pelado, com minuano e tudo!”. Complementa: “Não nasci pra viver fechado” e ainda “Que vontade de montar num cavalo e sair a galope pelo campo” (2004, p. 375). A passagem tem afinidade discursiva com a ânsia pela liberdade e a relação com a prisão de negros, naquele momento recém libertos após séculos de escravidão no país. Um dos personagens no ambiente, Fandango, quanto à falta de comida fala que “O remédio mesmo é a gente virar bugre [...] e comer um dos companheiros” (2004, p. 376), tratando povos indígenas sem diferenciação e com racismo, ao se referir a uma prática de canibalismo que acreditava existir. Relações étnicas-raciais podem ser evidenciadas de forma mais ampla na próxima seção.

Nesta, porém, é necessário que, a partir da análise discursiva, discuta-se a questão racial do Rio Grande do Sul, que permeia, mas é invisibilizada na formação do povo gaúcho. Lima (2014), orientado pelo professor Mário José Maestri Filho, um dos expoentes pesquisadores que trata da questão negra na historiografia gaúcha, é aqui pertinente ao discorrer a respeito da “insignificância” do elemento africano no discurso do Rio Grande do Sul.

O termo insignificância vem de Assis Brasil, que em sua obra “História da República Rio-Grandense” dispensa a população escravizada na formação do RS, assim “o discurso dos autores assume um sentido performativo que pretende enunciar e, ao mesmo tempo, legitimar uma classificação criada arbitrariamente” (LIMA, 2014, p. 44). Essa invisibilidade praticada por diferentes autores assume um discurso implícito, já que a não presença, o “não dito” também demonstra a intenção, muitas vezes mais do que o explícito. O autor complementa tratando da invisibilidade do

trabalhador escravizado alinhado aos países platinos mais do que ao restante do Brasil, e a “natureza democrática do homem sul-rio-grandense e da civilização pastoril” (2014, p. 44) promotora de uma “limpeza racial”, que inclusive valoriza mais os açorianos (insulares) na formação da população gaúcha, do que os portugueses (continentais) – por maiores “virtudes”.

Há ainda autoras como Elza da Silva e Ivanir Cunha (2007), que tratam do mito da escravidão cordial sul-rio-grandense. As autoras reafirmam um indeferimento histórica de diferentes correntes a respeito do papel dos negros na formação territorial e social do atual Estado, e principalmente da negação da escravidão, tratando de sua associação com a escravidão no Nordeste e no Sudeste, da organização dos mesmos em quilombos e de sua imprescindível inserção na atualidade junto dos descendentes de demais etnias formadoras.

Assim, é extremamente pertinente voltar a Luvizotto (2010), citada no capítulo anterior, ao tratar da tradição entre “nós e eles”, da invenção das tradições. Ela escreve que:

A tradição é essencialmente excludente. Apenas os iniciados, os admitidos, ou seja, aqueles que fazem parte do grupo, o nós, podem participar e compartilhar da sua verdade, do seu ritual. A marginalização, discriminação daquele que não é iniciado, portanto, o *outro* (*eles*), é fundamental para fortalecer o *status* do guardião, aquele que detém o poder de transmitir a tradição do ritual em si. (LUVIZOTTO, 2010, p. 69)

A autora segue ao esclarecer o seu objeto/modelo enquanto o CTG, tratando que “pode-se dizer que a união em torno do CTG permite que os gaúchos se reconheçam enquanto um grupo diante do restante da sociedade, ou seja, aqueles que seriam os *outros* (*eles*)” (2010, p. 69).

O que pode ser destacado aqui, então, é o ser ou não gaúcho. Quem é reconhecido enquanto o *outro*, de fora? O que se percebe é uma estrangeirização de quem se constitui cidadão do território local, mas não possui espaço de fala e é invisibilizado historicamente. Pode-se constituir, nesse sentido, uma tentativa de criação de uma identidade étnica para justificar quem faz ou não parte do grupo, o que também é sugerido pela autora.

Seguindo ao final do tomo, em O Sobrado IV, Maria Valéria pensa sobre algo que d. Bibiana fala, concordando com a senhora: “as mulheres do Rio Grande são

direitas e cumprem suas obrigações por puro cacoete, e cacoete hereditário” (2004, p. 381). É possível visualizar dois lados de uma mesma afirmação: mulheres gaúchas como “direitas”, ou corretas para os padrões – que são padrões impostos pelos homens; mas que cumprem suas obrigações por “cacoete”, ou seja, mania hereditária, então, um costume que vem de família faz as mulheres continuarem atreladas a essa ideia de que devem cumprir obrigações impostas, e pode-se perceber que essa tradição machista e patriarcal impede um rompimento maior com a ideia.

Na mesma cena, Maria Valéria pensa sobre os homens com ódio e nojo, por suas atitudes, principalmente o cunhado Licurgo, se referindo ao cheiro, hálito, trejeitos e olhares indecentes para as mulheres, também com um episódio de traição. Um delírio de Alice, frágil e febril, conclui o primeiro tomo d’O Continente, sempre pensando na filha, que nem teve a oportunidade de conhecer.

De forma geral, a resistência do sobrado se refere mais ao ato de resistir de um homem branco a partir de uma tradição inventada, de defesa da classe e de um sentimento forjado em relação à importância da guerra e do orgulho para um homem, do que uma resistência às diferenças ideológicas que levaram àquela guerra. O território em disputa se mostra como espaço de poder para a manutenção de uma classe dominante e de um orgulho de diferentes grupos – maragatos e ximangos, mas em evidência os Terra-Cambará por Licurgo naquela casa.

2.3.2 A fonte: a ocupação do território e a relação jesuítica-guarani

A fonte, segundo capítulo do Continente de Erico Verissimo, é o que pensa a constituição ou a formação do povo gaúcho indo numa direção histórica mais distante da contemporaneidade, também em relação à importância (relativa) dada a determinados grupos nesse processo.

Inicia-se por 1745, com o padre espanhol Alonzo numa redução jesuítica, em que acorda em uma madrugada e olha em direção ao nascente (leste) e enxerga o Continente do Rio Grande de São Pedro, que com ajuda do narrador/escritor, é ilustrado pelas disputadas hibernicas da época.

Portugal, “inimigo da Espanha” buscava garantir o território gaúcho para a sua Coroa, e o padre previa que em um futuro breve cobiçariam também os Sete Povos das Missões. Sessenta e cinco anos antes, havia fundado à margem esquerda do rio da Prata a Colônia do Sacramento, ponto de discórdia entre as duas coroas. O texto discorre ainda sobre a

vasta extensão de terras desertas, cruzadas de raro em raro por grupos de vicentistas que, passando pela estrada por eles próprios rasgada através da serra Geral, iam e vinham na sua faina de buscar ouro e prata, arrebanhar gado e cavalos selvagens, prear índios e emprenhar índias. (VERISSIMO, 2004, p. 44-45)

Essas terras até então espanholas separavam Laguna, extremo sul dos domínios portugueses, e a Colônia do Sacramento, o a frente dos lusos. O trecho tem como recorte discursivo uma importante crítica aos vicentistas – bandeirantes da Capitania de São Vicente, a mais próspera desde o século XVI, geralmente a que se referem quando se trata de “bandeirantes paulistas”, de forma geral. Esses bandeirantes faziam indígenas homens prisioneiros e escravos, e estupravam as mulheres.

Mais adiante, é citado que

esses demônios Continente adentro, seguiam o curso dos rios, embrenhavam-se nas matas e, abrindo picadas a golpes de facão e machado, fazendo estradas com os cascos de seus cavalos e tropas, iam ao mesmo tempo rechaçando para o oeste e para o sul o inimigo espanhol. (VERISSIMO, 2004, p. 45)

A partir dessa passagem, interpreta-se o discurso de duas formas: a primeira remete aos personagens e até a visão do próprio autor sobre as barbáries cometidas pelos bandeirantes, mas a segunda forma pode ser entendida como uma mitificação e compreensão do bandeirante enquanto herói colonizador, que “descobriu” as terras gaúchas e fez com que os espanhóis se assentassem mais à oeste (nas proximidades do rio Uruguai e da Argentina) e ao sul (Uruguai), demonstrando a importância dos mesmos para a Coroa Portuguesa e a futura incorporação daquelas terras vastas do Pampa ao que hoje é o Brasil, inclusive em passagens em que se fala sobre a veneração ao “poderoso rei de Portugal, D. João V, Senhor destes desertos”, ante o rei de Castela, considerado o “Senhor” daquelas “Campanhas”.

O Pampa é chamado, na sequência, de “imenso deserto verde do Continente”. Remetendo ao que se constitui, para além de um Bioma pensando ao longo deste

capítulo, mas também e, essencialmente, uma região natural e pastoril com coxilhas cobertas de campos limpos. O narrador segue contando sobre o processo de ocupação portuguesa do Continente no século XVIII, a partir da ideia de se abrirem caminhos de Laguna até o rio da Prata, trazendo o fato da fundação de um presídio militar no atual município de Rio Grande, em 1737, como uma indicação da decisão lusitana sobre tomar posse definitiva do Rio Grande de São Pedro.

O padre Alonzo, a partir de sonhos perturbadores, vai até o padre Antônio pedir conselhos e se confessar. Havia pouco tempo que Alonzo chegara à missão para trabalhar junto de Antônio, que não sabia de seu passado. A imagem de São Miguel na igreja revela a atual São Miguel das Missões como plano de fundo dessa parcela do enredo. O santo também aparecia no sonho a ser confessado, em que advertia e fazia Alonzo recuar na busca por um instrumento em seu armário – um punhal de prata, relíquia da família, que trouxera consigo da Espanha. O discurso, nesse sentido, é ligado a uma obediência à santidade reconhecida pela Igreja Católica.

Alonzo confessa ao superior a adolescência “corrupta” em que se relacionou com uma mulher casada “que quase me destruiu o corpo e a alma” (2004, p. 48). O breve trecho remete à mulher a culpa por um ato considerado pecaminoso no Cristianismo. O marido dessa mulher batia nela e Alonzo resolveu mata-lo, mas quando chegou, o esposo – trinta e cinco anos mais velho, então com 53 anos e considerado velho para a época – havia morrido poucos minutos antes, por uma apoplexia, o que fez Alonzo se desesperar e se culpar pela morte, entrando após o episódio na Companhia de Jesus.

O conselheiro atribui ao “diabo” e “demônio” as tentações e baixas da vida dos cristãos, justificando acontecimentos considerados pecaminosos. Conta um episódio de pouco tempo em que uma mulher indígena, prestes a ser enterrada na redução, “ressuscita”, causando espanto entre os índios. A mesma volta contando que teve dificuldades em chegar ao céu, já que “demônios com cabeças de cão, corpos de vaca e asas de morcego” (2004, p. 50) tentavam interceptá-la. Porém, chegou ao paraíso “nos braços de dois anjos brancos como Pay Antônio”. Ainda, conta que viu Deus e ele era um senhor de barbas compridas, grande e branco.

O discurso nesse trecho possui uma formação discursiva e ideológica que se encontram no machismo patriarcal e racismo, que creditam à divindade uma semelhança ao homem branco e velho, que a tradição cristã conduz ao longo de diferentes períodos da história. O processo discursivo conduz o leitor, mas mais profundamente a relação entre os personagens (catequizador e indígena), a uma aceitação desse padrão imposto pelos “superiores”. Importante destacar o padre Antônio fascinado pela imaginação que os índios tinham, não separando o mundo real da fantasia – o que implica em uma não-crença dos detalhes contados pela mulher.

A seção fala da relação aparentemente amigável, mas que se evidencia como de poder na relação entre jesuítas e guaranis. Padre Alonzo, em certo episódio, reúne os índios pela manhã em frente à igreja, antes de partirem para o trabalho nas plantações e na estância, quando

Disse-lhes que, se colhessem muito trigo, teriam muita farinha; se tivessem muita farinha, dariam serviço ao moinho; se o moinho trabalhasse, os padeiros poderiam fazer muito pão; e se todos tivessem muito pão, ficariam bem alimentados; e se ficassem bem alimentados, Deus se sentiria feliz. (2004, p. 53)

Complementa-se com a importância das exportações de erva-mate e algodão para adquirirem mais dinheiro, para pagarem os dízimos ao rei da Espanha, comprarem remédios, instrumentos e cálices, cruzes e castiçais para a igreja. O dinheiro, inclusive, era usado inteiramente para fins específicos e não circulava na redução, havendo o envio do excedente aos cofres da Sociedade de Jesus, em Roma. A evidente persuasão do padre para com os indígenas, a partir de uma linha de raciocínio, demonstra esse discurso trazido por Verissimo como fundamental para entender as relações de poder nas reduções: se era amigável a convivência no território, passava por um temor à Deus e um culto ao trabalho que levava à benefícios claros à Coroa e à Igreja.

Há ainda uma demonstração, a partir do “Bom Cacique” como Jesus Cristo, das tentativas de algo como uma “transposição didática” da religião cristã aos indígenas, que possuíam crenças específicas anteriores. Os escultores de madeira, inclusive, representavam Jesus com traços indígenas. Quanto a uma ideia de “ignorância” dos indígenas, além das tentativas de adaptação de diferentes ritos e símbolos de fé, conta-se sobre um sermão dado pelo padre Antônio a um índio pego espionando uma mulher casada tomando banho, que recitou um versículo que fala:

“Se teu olho te escandalizar, arranca-o, e atira-o para longe de ti”. Inácio, o indígena aconselhado e arrependido, crava uma pua (instrumento de ferro) no olho esquerdo, e quase o faz também no direito, mas é impedido por pessoas próximas. Por essa história, Alonzo critica como louco Lutero, reformista alemão que deu a Bíblia aos leigos.

A interpretação apenas pelo sacerdote é uma prática histórica do Catolicismo que à época era defendida. Os personagens religiosos defendem a partir da visão de ignorantes que têm dos índios. Novamente pode-se reforçar que o autor expressa essas relações em seu texto, o que pode ser entendido como um discurso crítico frente aos costumes e o poder religioso sobre o território comandado pelas coroas que alinhavam Estado e Igreja à época.

As relações históricas ilustradas por Verissimo se interrompem, unindo-se ao que futuramente faria aqueles episódios relacionarem-se com os Terra-Cambará, centrais ao enredo, quando o padre Alonzo é chamado para a extrema-unção de uma mulher indígena de fora da redução, encontrada e trazida às pressas. Ela fora estuprada por um bandeirante e acabara por morrer no parto de um “mestiço”, batizado por Alonzo como Pedro, mais tarde “Missioneiro”.

Os anos passam e o narrador conta sobre a prosperidade e paz das reduções, somente interrompidos por episódios ligados a fenômenos como ataques de animais, e principalmente tempestades severas, com chuvas de granizo que destruíam as plantações – campo geográfico importante da obra, que faz referência à cotidianidade de diferentes fenômenos na passagem do tempo. Enquanto o tempo passa, Alonzo sonha com um mundo ideal em que os povos não seriam mais governados por “senhores de terra” e “nobres corruptos”, mas viveriam num “império teocrático”, experiência idealizada delicada, que acaba por não perceber que o poder teria um novo centro – que já era bem próximo do que era idealizado, pela relação do Estado com a Igreja daquele período. Ao mesmo tempo em que se defende o ideário do “índio livre do homem branco”, se mantêm a teocracia como balizadora, sendo no mínimo um pensamento inocente, não explicitando a quem pertence o dito “poder emanado de Deus”.

Naquele momento era assinado o Tratado de Madrid, passando as Missões ao domínio português. Pedro, já crescido, imaginava a mãe “branca como as santas” (2004, p. 68), e era educado conforme às Escrituras Sagradas. Suas inquietações diziam respeito também à temas da Geografia, como o mistério do dia e da noite, do Sol, da lua, plantas, animais, raios, trovões e relâmpagos – no que se percebe a falta de explicação em sua educação a respeito desses fenômenos. Pedro também crescera tendo como exemplo de admiração o guerreiro da redução, Tiaraju.

O menino conta aos mais velhos, entre eles Alonzo, que vira Nossa Senhora e ela era sua mãe, o que gera desconforto nos religiosos – como no episódio em que uma índia fora ao céu. Os religiosos conviviam naquele momento com a preocupação de transferir a Missão próspera, que demorara um século para se constituir, para o outro lado do rio Uruguai, a partir do Tratado de Madrid – eram trinta mil índios e setecentas mil cabeças de gado. Portugueses e espanhóis encontravam-se indiferentes aos problemas dos jesuítas e dos guaranis.

Com um ideário determinista em que as terras daquela região pertenciam àquele povo, Sepé (ou José) Tiaraju liderou a resistência de forma natural – Alonzo não tinha relações próximas com o guerreiro, não havia conseguido “penetrar” a alma dele, que se diferenciava dos demais índios. Ao partir para a última batalha, tem sua morte premeditada por Pedro, em referência a uma clarividência do menino. É um ponto do enredo que a ficção se encontra com a realidade – ou ao menos uma visão da realidade a partir de um personagem cercado de lendas, considerado até mesmo santo nos dias atuais. Em relação à dificuldade das guerras do período e a esperança na vitória, uma passagem da obra trata que os índios “eram supersticiosos e estavam sempre prontos a invocar o milagre para explicar as coisas que não compreendiam” (2004, p. 81). Esse discurso oculta, porém, todo um processo de educação baseada nos preceitos do cristianismo impostos àquele povo, apresentando a superstição indígena como negativa ou estranha, ao mesmo tempo em que não percebe nos brancos as mesmas condições.

Tiaraju, também comparado ao arcanjo São Miguel a partir de uma visão de Pedro, foi o mártir dos conflitos que culminaram na derrota dos Sete Povos. A morte e a conversa com Pedro através de seu espírito fizeram desse tomo de O Continente uma obra que reforça a lenda de São Sepé. Pedro foge pelo Continente de São Pedro

e o capítulo se encerra com poemas e passagens épicas da ocupação do atual Estado – reforçando um caráter mitológico, heroico e romantizado do processo de formação do território gaúcho.

2.3.3 Ana Terra e a formação da mulher gaúcha na ficção

A subdivisão capitular iniciada aqui é central para a compreensão da ficção gaúcha como um todo. Explica-se: Ana Terra, uma das personagens principais da saga OTEOV (que entre as mulheres “divide” o protagonismo com Dona Bibiana), detém capítulo solo no primeiro tomo de O Continente, e foi inclusive lançado à parte como livro antes da publicação da primeira edição do volume ao qual pertence e rege – sob diferentes óticas.

É até hoje possível se encontrar o “capítulo” nas livrarias sendo vendido separadamente, e em determinados momentos sendo cobrado em concursos vestibulares ou em leituras escolares também de forma isolada. Sua discussão é aqui considerada central para o entendimento da ideia de mulher gaúcha difundida pela mídia – televisiva, cinematográfica ou impressa. Ana Terra também ganhou adaptação para o cinema à parte, no ano de 1971. Na contemporaneidade, a escritora Letícia Wierzchowski Gomes se destaca por seguir na mesma linha do romance épico envolvendo a mulher gaúcha.

Wierzchowski publica em 2002 “A Casa das Sete Mulheres”, obra que no ano seguinte ganha adaptação em forma de minissérie na Rede Globo, que a reexibe em 2006. A obra literária ganha continuação com “Um farol no Pampa”, e se encerra como trilogia em 2017, com a publicação de “Travessia: a história de amor de Anita e Giuseppe Garibaldi”. A autora, entre as publicações, trabalha em parceria com o escritor e cineasta Tabajara Ruas no roteiro cinematográfico de O Continente, que originou o filme e a minissérie O tempo e o vento, em 2013, com direção de Jayme Monjardim, contando com o mesmo ator no papel central da trama (capitão Rodrigo Cambará) que o interpretado na adaptação d’A Casa das Sete Mulheres (Giuseppe Garibaldi), o carioca Thiago Lacerda.

As relações públicas se aproximam, mas na ficção vão além, o que é o ponto central antes de adentrar à análise do discurso (que pode já ser pensada pelas perspectivas traçadas). Nas diferentes obras, em especial às adaptações que se popularizaram pelo país – vendendo uma ideia de gaúcho e gaúcha ideal – as mulheres exercem papéis centrais, que se assemelham no incessante processo de demonstração de força, bravura, coragem e valentia, auxiliando de casa ou no campo de batalhas os homens (mais evidente em *A Casa das Sete Mulheres* do que em *O Continente*). Alguns sinais indicam um estereótipo forjado que acaba por, de certa forma, justificar o abandono e a despreocupação dos homens, já que uma determinada força se mostra explícita como condição daquelas mulheres. Esses sinais serão pensados e analisados na sequência. A partir das relações iniciais já tratadas, é pertinente elencar que a atriz Cleo Pires interpreta Ana Terra na adaptação mais recente da obra (2013), afinal, as interpretações dessas adaptações permeiam com relativa importância o imaginário social e coletivo regional/local e em âmbito nacional.

É importante que se destaque, já que é evidente a comparação da obra em geral, e na especificidade Ana Terra com mais uma das mulheres fortes retratadas na Literatura de ficção gaúcha e expandidas à grande mídia, que *O Continente*, volume 1, não possui como central a Revolução Farroupilha que o é n' *A Casa das Sete Mulheres*, ou seja, possui um plano geral que se difere da obra aqui entendida como próxima dela, buscando retratar inicialmente uma formação anterior do território gaúcho: são geografias diferentes pela espacialização e escala que se diferem e o tempo histórico e cronológico de diferentes ações da ficção que se misturam com arranjos históricos e contextos reais.

“Ana Terra” se inicia com uma frase marcante da obra: “Sempre que me acontece alguma coisa importante, está ventando” (2004, p. 102), em que novamente é feita uma referência a um misticismo em torno da mulher gaúcha e o tempo – que como já apresentado, cerca d. Bibiana na passagem do Sobrado.

Ana vivia em uma estância isolada no Pampa com seus pais, Maneco e Henriqueta, e dois irmãos (o terceiro morrera jovem, picado por uma cascavel), todos analfabetos, num “fim de mundo” que não contava com calendários nem relógios.

Eles guardavam na memória os dias da semana; viam as horas pela posição do sol; calculavam a passagem dos meses pelas fases da lua; e era o cheiro do ar, o aspecto das árvores, e a temperatura que lhes diziam as estações do ano. (VERISSIMO, 2004, p. 102)

O trecho destaca também a solidão daquela família, que por 1777 se relacionava de forma tímida com a imensidão do mundo e a pequenez do que era conhecido por eles da estância no alto de uma coxilha. É possível pensar em como a Geografia pode se apropriar desse fragmento, ou como essa realidade acaba por moldar a compreensão da Geografia do cotidiano dos isolados, do passado e do presente. A Educação Geográfica, a ser melhor pensada no próximo capítulo, se ocupa também dos diferentes sentidos de viventes como aqueles, expostos por Verissimo como eixos fundantes do povo gaúcho, o que será melhor percebido na sequência.

A personagem central, que representa a mulher gaúcha como poucas na ficção, era na verdade paulista, e sonhava, aos 25 anos, se casar para sair “daquele cafundó”, voltar para a Capitania de São Paulo, ir para Rio Pardo ou Viamão (estas últimas no RS). O discurso que essa perspectiva carrega corresponde tanto a uma formação discursiva machista, quanto a uma formação ideológica patriarcal, por entender a mulher daquele período com opções restritas de futuro – só seria “livre”, saindo dos domínios do pai, de sua vida triste e dura do rancho de chão de terra batida, paredes de taquaraçu e de barro e coberto de palha, se pudesse se casar. O olhar para o norte, Sorocaba, fazia parte da rotina: “Seria mil vezes preferível viver como pobre em qualquer canto de São Paulo a ter uma estância, gado e lavoura ali naquele fundão do Rio Grande de São Pedro” (2004, p. 108), também pensava a mãe.

Maneco, porém, tinha orgulho das terras que possuíam naqueles campos – doações de sesmarias eram um luxo: “Terra é pra quem tem dinheiro, pra quem pode plantar, colher, ter escravos, povoar os campos” (2004, p. 125). É percebida por essa citação a relação de telurismo evidente no cerne da obra, em que o povoamento do território – a partir de doações do governador – era para uma elite, de *status* privilegiado, inclusive com relação à escravidão e seu poder exercido sobre o solo. Terra, também, é um sobrenome sugestivo àquela família, que ocupa lugar central na ideia de criação de um povo a partir do nada, dos vastos campos e de sua ligação com a terra. O telurismo, que trata da influência do solo de uma região sobre o caráter e os costumes de um dado povo, se apresenta no árduo trabalho em tirar do nada a

subsistência de uma família – e está ligado também à formação discursiva e ideológica da obra, e também do autor, que tratam dessa relação com o território (de poder) de forma romantizada a explicar a forma com que uma tradição é passada adiante.

O trabalho na cozinha, o cuidado com os bichos, a lavagem de roupas e as colheitas na lavoura apenas com a família eram pouco interrompidas por viajantes, castelhanos, saqueadores, índios e ladrões de gado, episódios em que as mulheres fugiam para o mato, enquanto os homens se entendiam com os intrusos ou visitantes.

De passagem por aqueles campos, certo dia um rico estancieiro e major, Pinto Bandeira, dirigiu a palavra a Ana, contando da expulsão dos castelhanos do Continente, que em breve ocorreria, e após isso, teriam cidades – “Nesse dia precisaremos de moças bonitas e trabalhadeiras como vossa mercê” (2004, p. 106). Enquanto um dos irmãos comenta que deveria ter ido embora com os homens do major, e é repreendido pelo pai, nenhuma palavra é dita à Ana: a filha poderia então ir embora com um homem qualquer, tendo posses? A relação com o pai se demonstrava também pelo medo, nem ao menos cantarolava quando estava com ele, e também jamais havia ouvido ele cantar.

A rotina lenta da família é interrompida quando um homem gravemente ferido e desacordado é avistado por Ana. Com traços de índio, Pedro Missioneiro, portando o punhal de prata que fora do padre Alonzo, ao acordar precisa declarar “Louvado seja Nosso Senhor” (2004, p. 112) para diminuir as desconfianças – teria dado a catequização indígena pelos jesuítas um respeito àquele povo? Ana admirava-se por sua beleza e sentia vergonha e certa repulsa do estranho, que provou ter feito parte da cavalaria de Rafael Pinto Bandeira – as desconfianças e pré-julgamentos em relação a um indígena ou mestiço eram evidentes: “Índio é bicho traiçoeiro”, Maneco pensava. Aos poucos, Pedro ganhou a confiança do velho Terra, que a princípio desejava que o forasteiro fosse embora logo que melhorasse, mas tornou-o seu peão.

Uma passagem em que Pedro conta uma história adaptada da fé cristã aos costumes locais – herança das Missões – remete um pouco a uma tradição gaúcha que relaciona animais falantes em causos e histórias para crianças e adultos, com fatos históricos e mitos enraizados na cultura local. A mulita e a Virgem, a Salamanca do Jarau – Teiniaguá, o Boitatá, entre outros causos são contados por Pedro.

As relações na estância seguem e a história do Rio Grande do Sul, sendo escrita naquele momento, era tratada pelos membros da família – como a divisão do território gaúcho em sesmarias: “Em vez de muitos homens ganharem sesmarias pequenas, poucos homens ganhavam campos demais, tanta terra que a vista nem alcançava” (2004, p. 125-126). Nesse momento, se apresenta um discurso indignado sobre as injustiças. Quanto aos elementos do objeto do discurso, pode-se definir um processo discursivo que não aceita muito bem a realidade, a partir de uma formação discursiva favorável a uma melhor distribuição das terras, numa formação ideológica que entende o direito à propriedade privada, mas enxerga desigualdades no sistema. O relativo entendimento e aceitação da propriedade privada e das desigualdades passava por uma compreensão dos grandes estancieiros enquanto protetores das fronteiras.

Ana começa a sentir-se atraída por Pedro, mas “nada neste mundo a faria revelar a outra pessoa – nem à mãe, nem mesmo à imagem da Virgem ou a um padre no confessionário – as coisas que sentia e desejava” (2004, p. 127), no que remete à uma liberdade sexual, principalmente feminina, que não existia e lhe era podada pelos costumes.

Certo dia os jovens se relacionam e, algumas semanas depois, Ana se descobre grávida. Pensa em ir à vila “fazer desmancho”, e teme pela sua vida e de Pedro, se o pai descobrisse, já que apesar da proximidade, ainda considerava o “índio” inferior, e “honra se lava com sangue” (2004, p. 136). Quando Ana conta à Pedro e sugere uma fuga, ele já havia tido uma visão de dois homens o enterrando – era demasiado tarde – e dá seu punhal à Ana Terra.

Pedro é morto pelos irmãos de Ana e enterrado sob uma árvore, Maneco nem dirige mais a palavra à filha, ignorando-a completamente. Pedrinho (Pedro Terra) nasce, não é batizado para não descobrirem na vila o que aconteceu, anos se passam e os dias sempre se repetem para Ana, até que sua mãe morre e ela fica alegre, já que a mãe deixara de ser “escrava”. Na noite já percebera que não: ouvia-se o barulho da roca, a alma de Henriqueta voltava à casa durante a noite e, enquanto todos dormiam, punha-se a fiar; “é o vento”, “nem mesmo na morte a infeliz se livrara de sua sina de trabalhar” (2004, p. 150).

Por volta de 1789, já no fim da infância de Pedro Terra, seu avô passa a relaciona-se melhor com ele, pela ligação com o trabalho, principalmente a plantação de trigo. É por essa época que castelhanos invadem a estância, que já tinha mais moradores: Eulália era a mulher de um dos irmãos, já tendo uma filha, além de escravos comprados por Maneco poucos anos antes. As mulheres se escondem no mato com as crianças enquanto na residência os homens são todos mortos. Ana, num ato de bravura que facilmente se relaciona à ideia estereotipada de mulher gaúcha forte, luta contra os invasores e é violentada, mas sobrevive.

Poucos dias depois, um grupo de carreteiros passa pelo local e as mulheres e crianças vão embora com os estranhos, a fim de fundarem um povoado mais ao norte, nos campos do coronel Ricardo Amaral. Muitos dias de viagem depois, avistam no alto de uma coxilha verde “cinco ranchos de taipa cobertos de santa-fé” (2004, p. 168). De um tipo de palha que naquela terra se encontrava, novamente numa referência telúrica, dão nome ao povoado. Amaral supostamente estivera envolvido na derrota de Sepé Tiaraju nas Missões, e detinha uma grande quantidade de terra nas proximidades da fronteira.

Ana se assenta naquele lugar apenas com a velha roca e a tesoura de sua mãe, de poda e de partos, que acaba lhe servindo ao virar a parteira do local. É com o filho já adulto que Ana ganha seu primeiro espelho, demonstrando uma liberdade que ganhou apenas longe de casa. Sua fama de boa parteira e a história da família destroçada lhe dão respeito – inclusive conta que seu marido morrera em uma das guerras do período: na nova morada não seria julgada pelo passado, pois o escondia.

Pedro anuncia o noivado com Arminda Melo no mesmo dia em que chegam os primeiros boatos de que Espanha e Portugal estavam em guerra novamente. Em pouco tempo, todos os jovens foram levados à guerra por Ricardo Amaral – num dia em que ventava. Logo a notícia de que todos os campos até o rio Uruguai seriam daquela gente corria por lá, e em pouco tempo Pedro Terra volta, envelhecido muitos anos em poucos meses, casa-se com Arminda e tem seus filhos: Bibiana e Juvenal.

O tempo fez de Santa Fé um povoado planejado (dentro do grande município de Rio Pardo), com a igreja de Nossa Senhora da Conceição ocupando espaço principal junto à praça, ainda com trabalho escravo e charqueadas – numa nova

ligação com Pelotas e sua “tradição” charqueadora e escravagista. Entre os estancieiros se iniciavam comentários sobre os impostos e a desvalorização do charque local.

O capítulo, marcado por discursos associados ao papel da mulher, relações étnico-raciais e o telurismo, se encerra como A fonte trazendo acontecimentos fictícios e poéticos a partir da família Caré – mestiça que desconhece sua origem, sem bens e que faz morada a partir de “barro e capim” – além de imigrantes alemães que povoam a região dos vales. Rosa (2017, p. 46) contribui observando uma romantização da origem do povo gaúcho como advindo “do nada e de tantos lugares diferentes”, que tira da terra seu sustento, ao mesmo tempo em que é evidente, pela obra de Verissimo, personagens e biotipos secundários apenas como plano de fundo, que cercam os “gaúchos ideais”, que têm sua origem ligada ao local, e não ao externo (apesar das diferentes origens, é o ato de se assentar naquelas terras que forma o gaúcho típico).

2.3.4 Capitão Rodrigo Cambará e a figura do homem

“Um certo capitão Rodrigo” marca o maior capítulo do primeiro tomo da série de Erico Verissimo, que assim como “Ana Terra” foi publicado como livro à parte e pode ser assim considerado.

Rodrigo Cambará aparece na vida de Santa Fé em 1828, “a cavalo, vindo ninguém sabia de onde” (2004, p. 209), numa alusão complementar ao que se compreende da relação explicitada na seção anterior – o gaúcho idealizado vindo de tantos lugares diferentes (mais tarde descobre-se pela leitura ser natural da freguesia do Rio Grande). Ele possuía cerca de 30 anos, montava um “alazão”, vestia traje militar, bombachas claras e portava um violão e uma aspada, além de seu característico lenço vermelho. A primeira saudação do capitão, ao chegar em Santa Fé, diz muito sobre sua personalidade e o retrato trazido por Verissimo desse gaúcho: “*Buenas e me espalho! Nos pequenos dou de prancha e nos grandes dou de talho*” (2004, p. 209), no que quase inicia uma briga com um dos homens que estava na venda de Nicolau. A figura do homem como “brigador” ou que não aceita “desaforos” se faz presente tanto na representação de Rodrigo como na dos demais daquele povo.

Seus modos expansivos, jeito despreocupado, apreço por bebidas e jogos não agradam os locais, que na figura de Juvenal Terra – neto de Ana Terra – têm até certa impaciência com o forasteiro, o estranhando. O capitão procura por moças bonitas, não só as “de família” sugere, no que é repreendido por “aqui todas as mulheres têm dono” explicado por Terra, e “as que ainda não tem” (dono) “são moças de família e querem se casar” (2004, p. 214) – em um processo discursivo que sugere a mulher como propriedade do homem, de formação discursiva machista e ideologicamente patriarcal. Apesar de incomodado, Juvenal estava atraído pelo mistério daquele estranho que contava de idas à guerra, histórias de Simón Bolívar e San Martín, e noites com várias mulheres. “Governo é governo e sempre é divertido ser contra” (2004, p. 216), orgulhava-se Rodrigo Cambará, demonstrando o sentido de rebelde ou revolucionário como adjetivos de um homem interessante.

Pedro Terra passara mais tarde pela venda e desde o princípio não gostara do capitão Rodrigo, desde que o ouviu cantando “Sou valente como as armas/Sou guapo como um leão/Índio velho sem governo/Minha lei é o coração” (2004, p. 222). O autorretrato enquanto valente, bonito, forte e independente incomodava. A filha de Pedro, Bibiana, irmã de Juvenal, logo passa a ocupar espaço central na história, quando se conta que a mesma – apesar de não ser rica – teria rejeitado Bento Amaral, filho do cel. Ricardo Amaral Neto, dono das vastas terras nos arredores do povoado e melhor partido de Santa Fé. As semelhanças com a avó, Ana, se faziam presentes na aversão aos homens e ao casamento, principalmente.

No primeiro contato direto entre Rodrigo, Pedro e Bibiana, o capitão se interessou pela jovem, que logo também se apaixonou. O capitão, porém, continuava a desagradar o pai, como quando estava a cantar por Santa Fé no Dia de Finados, um desaforo a partir da tradição cristã que imperava na comunidade. O padre Lara, inclusive, se dirige a Rodrigo para criticar seus modos: “desde que o mundo é mundo sempre houve os que mandam e os que obedecem, um servo e um senhor” (2004, p. 240), no que se percebe novamente uma formação discursiva e ideológica no âmbito da religiosidade, e nesse sentido uma religiosidade que justifica a servidão e as diferenças entre classes e pessoas.

Em uma das primeiras noites de estadia ali, a partir da ausência de Nicolau, dono da venda e do quarto em que se hospedara, Rodrigo abusa de Paula, esposa

do mesmo, “ela tremia toda, como se estivesse com sezões, mas não fez nenhum gesto, não disse a menor palavra” (2004, p. 249). O trecho pode ser compreendido enquanto crítica de Verissimo para com esse homem idealizado, apesar de tratar com uma certa naturalidade o ato – Cambará estava há muito tempo “sem mulher”. A partir de então, sempre que Nicolau saía, “silenciosa e trêmula” Paula se encontrava com Rodrigo, e aos poucos o marido começava a desconfiar, fingindo não saber de nada.

O padre havia obrigado o capitão a falar com o coronel Amaral no dia seguinte, que o faz, enfrentando a autoridade que, assim como quase todos com quem se encontrara até então, o queria fora de Santa Fé. O capitão Rodrigo permanece e acaba conquistando aos poucos os habitantes do povoado. Com o tempo, integrado à comunidade, participa de um casamento, em que convida Bibiana para a dança, desafiando Bento Amaral, que ainda desejava casar-se com ela. O episódio desencadeia um duelo em que Rodrigo quase morre, mas deixa sua marca no rosto do Amaral: uma tentativa de “R” de faca, o que acaba se tornando uma derrota imensurável para a família que sempre havia mandado no povoado, além do fato de Bento ter descumprido o tratado do duelo e levado uma arma ao embate, e por isso o estado grave de Rodrigo.

A honra de Bento é manchada por esse descumprimento, o que se relaciona com uma ideia enraizada em forma de estereótipo na tradição gaúcha que importa mais ser limpo do que vencer uma disputa, e Verissimo reforça isso com a derrota de Bento Amaral apesar da gravidade em que se encontrava Rodrigo, que acabara se casando com Bibiana após sobreviver, pouco mais de um ano após a sua chegada.

O serviço doméstico passa a ser a vida de Dona Bibiana, que no ano seguinte tem seu primeiro filho, Bolívar, em que “não gostou do nome, mas não fez o menor reparo: o desejo do marido era para ela uma ordem” (2004, p. 307), o orgulho de ter um filho “macho” também preenchia Rodrigo. O discurso segue o mesmo, e para além do que se observa numa leitura crítica pela AD atualmente, a personagem também sofre muito pela “liberdade”, costumes e forma de vida de Cambará, que passa muito tempo viajando, quando não alcoolizado.

O capitão abre uma discussão interessante com o padre Lara a respeito do regime escravocrata brasileiro, no sentido de que a Igreja não exerce a igualdade

pregada. Aparecendo a Igreja enquanto base fundamental ao Estado, o padre defende o regime falando de um tratamento melhor aos negros do sul em relação aos do norte – o que se relaciona com o negar histórico dos problemas da escravidão no Rio Grande do Sul já apontados. Rodrigo chega a falar que dividiria, se pudesse, grandes sesmarias “pra cada peão, pra cada índio, pra cada negro” (2004, p. 308). Seu viés libertário, para a época, é confrontado com um entendimento atual muito conservador do papel das mulheres e a forma com que o capitão agia. Nesse sentido, é possível pensar até que homens com pensamentos como o dele sobre o fim da escravidão eram representados com falhas de caráter em outros campos, desvalorizando o que se poderia considerar louvável.

Numa formação discursiva machista, Cambará fala de seu filho bebê como quem “vai dar muito trabalho às moças. Quando ele tiver quatorze anos, quem vai procurar mulher pra ele sou eu” e complementa num discurso homofóbico que diz que “se me sair maricas, que Deus nos livre, atiro ele no primeiro perau que encontrar no caminho” (2004, p. 314). Tratar de machismo e homofobia em relação a uma obra literária escrita na década de 1940 que tenta traduzir o século XIX é também papel da Análise do Discurso, já que o contexto relativiza ou não os acontecimentos, mas devem vir à tona para pensar o discurso e as entrelinhas da obra.

Bibiana é retratada como alguém que não tinha ciúmes do marido, principalmente quando descobre que ele tem uma amante, entendendo que ele “não se contentava com uma só” (2004, p. 318), sendo “viciada no marido” e se sujeitando a qualquer rebaixamento, apenas para ele não ir embora. Um relacionamento abusivo que se acentua com o nascimento de Anita, caçula do casal. Chegam imigrantes alemães ao povoado, demonstrando o microcosmo gaúcho e brasileiro que tentou-se criar a partir de Santa Fé pelo autor, observa-se que os imigrantes trabalhavam nas plantações e buscavam “recompensa divina” também por seu trabalho. A questão dos alemães parece ser mais um plano de fundo secundário da obra, que também foca nas políticas internas, com o Partido Liberal de Bento Gonçalves e o Partido Restaurador que queria a volta de D. Pedro I ao trono, recém abdicado.

A morte de Anita parece ser o ápice do que caracteriza os adjetivos em torno do capitão. Sua filha estava muito doente no inverno de 1834 e ele, jogando e bebendo, não dava ouvidos aos chamados para que comparecesse à casa, só

chegando após sua morte. Bibiana estava grávida novamente e nascera Leonor, a filha que Rodrigo batizou com o nome de uma antiga namorada, dizendo ser o nome de sua mãe.

Santa Fé elevava-se à vila e Ricardo Amaral chegara à presidência da Câmara. Rodrigo, sempre envolvido com questões políticas e de guerra, viajando e se informando em Rio Pardo e outras andanças sobre a conjuntura de momento, estaria novamente em lado oposto ao dos Amarais. Ricardo na presidência da Câmara de Santa Fé apoia e adere à luta contra os farrapos quando se inicia a Revolução Farroupilha, no final do inverno de 1835. Santa Fé seria mais uma cidade como Rio Grande, Pelotas e Porto Alegre foram e defenderam o Império na Revolução, e foi atacada por tropas que contavam com Rodrigo, do lado de fora pelos farroupilhas. O casarão da família Amaral fora tomado, no episódio que culminou na morte de Ricardo Amaral, mas também na do capitão Rodrigo Cambará, enquanto Bento fugira.

A valorização da ligação do homem com sua terra, adquirida ou conquistada, e das relações de poder estabelecidas no espaço – trazendo o conceito de território geográfico à tona, em que acontecimentos do local refletem um contexto maior pelo *status* e pensamento de cada uma das famílias envolvidas, são as principais marcas do capítulo, que melhor dá corpo ao Continente de Verissimo, com conflitos marcantes entre as famílias já formadas – uma pensada enquanto fundante do povo gaúcho (a Terra-Cambará, a partir de diferentes agentes, que vão do bandeirante paulista, a origem portuguesa, o estupro de uma indígena e à figura do mestiço), e outra como representante de uma elite que exerce o poder no território (a Amaral).

Complementar às discussões levantadas, as próximas seções (Capítulo 3 e Considerações finais) abarcarão problemáticas pertinentes à contextualização.

Capítulo 3 – Educação Geográfica como pressuposto basilar da desconstrução de estereótipos

Este terceiro capítulo buscará complementar as seções anteriores, na medida em que é entendido que os conceitos ligados à identidade e a ideia de modelação, já tratados, além da compreensão do local como fundamental na análise do discurso trabalhada aqui, se unem na medida em que se considera a Educação Geográfica como basilar para se chegar aos objetivos pensados em um trabalho que aborda o discurso social de diferentes maneiras.

Dessa forma, e com esse entendimento, se tratará das relações entre Geografia, Educação Geográfica, leitura (anterior) e Literatura (posterior e formalizada), já introduzidas desde a seção introdutória, passando pelos demais capítulos, e entendendo de maneira central a Educação Geográfica como base à desconstrução de estereótipos e forma de reeducação geográfica – ante os prejuízos atuais, no entendimento de modelação a partir de uma tradição inventada e na inserção da temática no imaginário da população.

Um breve histórico da relação interdisciplinar que une as duas áreas centrais – Geografia e Literatura – se faz pertinente também na medida em que pode servir de base a maiores aprofundamentos dessa discussão, um dos objetivos deste trabalho, que acaba por evocar ainda em outras áreas a ideia de leitura e educação, e sua importância para o pensamento crítico.

Nesse sentido, Freire (1989) colabora quando pode-se pensar a Educação Geográfica em conjunto com a “leitura do mundo” ou numa ideia de ação contra-hegemônica, que se relaciona com a ideia central do capítulo de desconstruir estereótipos tradicionais.

Em um sentido amplo, a ideia de Educação Geográfica, como já vem sendo construída desde as primeiras páginas deste, passará pela compreensão de sua

relação com a aprendizagem de forma geral, e o raciocínio geográfico, especificamente, tratando de abordar além da formalidade da educação escolar – não nas particularidades divergentes – mas pensando na aprendizagem da Geografia no cotidiano, que se dá a partir da relação com o meio e também por intermédio de agentes modeladores e instrumentos, metodologias e ferramentas geográficas – ou todas aquelas, em especial a Literatura (aqui defendida enquanto geográfica por si só), que contribuem à ciência e ao processo de ensinar e aprender a Geografia.

Assim, o conceito de espaço social do geógrafo Marcelo Lopes de Souza (2013) se fará pertinente, indo ao encontro das discussões realizadas no GESFOP – grupo de estudos que desde o princípio preocupa-se com as conexões teóricas em suas pesquisas, buscando eixos balizadores – e que também moldam o pensar desta Dissertação.

3.1 Geografia, leitura e Literatura: inter-relações

Pensando de forma interdisciplinar a relação Geografia-Literatura, é necessário que se entenda que essa abordagem não é tão recente. Suzuki (2017) trata de introduzir as primeiras “incursões” dessa relação, datando em meados do século XIX na obra *Cosmos* de Alexander von Humboldt os primeiros movimentos nesse sentido, o que foi impulsionado na primeira metade do século XX por autores na Europa e Estados Unidos, como Vidal de la Blache, H. R. Mill e J. K. Wright. Percebe-se, desde então, a pujança da temática, que aparece pelas mãos de importantes geógrafos.

Lima-Guimarães (2000), do contexto brasileiro, traz que pela década de 1940 os geógrafos franceses, liderados ou representados por Pierre Monbeig (da Geografia Humana, que trabalhou por mais de uma década na USP), já procuravam resgatar a riqueza geográfica em diferentes gêneros literários. Essa busca se dá inicialmente a partir da crítica às carregadas leituras geográficas presentes nos manuais e cartilhas de Geografia da primeira metade do século XX, em que passou-se a tratar as literaturas “não-geográficas” como opções à disciplina por despertarem imagens e “uma compreensão mais próxima da realidade dos fenômenos geográficos nos alunos” (LIMA-GUIMARÃES, 2000, p. 9), aparecendo como um recurso ilustrativo para a mesma.

A gênese dessa discussão no Brasil se inicia com Monbeig e “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, que o geógrafo humanista francês considera um dos primeiros e mais completos antropogeógrafos brasileiros, ao tratar do físico e de sua relação com o humano na descrição da Guerra de Canudos e seu entorno. Euclides da Cunha foi um militar, jornalista e escritor, o que também gera debate no trabalho que Monbeig buscou em São Paulo, em que discutiu se o melhor lugar para a Geografia seria a Faculdade de Letras ou a de Ciências. Apesar da proximidade, o autor defendia a inserção entre as ciências. Também é de Pierre Monbeig a contribuição do pensar a linguagem geográfica enquanto literária, valorizando o texto, a linguagem, mesmo não sendo Literatura (SUZUKI, 2017, p. 131).

É evidente, entre os diferentes referenciais utilizados, que a Geografia Humanista e Cultural foi a que mais se preocupou com a temática em sua origem. Essas áreas, porém, segundo Suzuki (2017, p. 132) foram negadas inicialmente pela Geografia Marxista, em evidência a partir da USP. Assim, a expansão da relação entre Geografia e Literatura se dá décadas após o nascimento dessa vertente, a partir dos anos 1970 e principalmente na última década. A Crítica Literária, porém, por meio de alguns geógrafos marxistas, teve sua importância para esse movimento a partir da década de 1970.

Williams (2000), ao tratar de Marxismo e Literatura, contribui no sentido de expressar a origem desta, o que possibilita as inter-relações e interlocuções que culminam no título desta seção e na perspectiva de pensar a leitura antes da Literatura, e a Geografia – como já citada anteriormente abordando a entrada da Literatura nela – antes da Educação Geográfica ou Ensino (que vem sendo campo recente dessa discussão).

O autor marxista fala da Literatura como um conceito do século XVIII, que se referia a tudo que era impresso e de *status* privilegiado, estando disponível apenas à uma elite social minoritária, e então atrelada à ideia de leitura (escassa), sendo hoje uma categoria social e histórica, e essas características sociais e históricas também moldam a linguagem do autor.

O conceito de leitura nessa abordagem se refere especificamente a uma determinada forma de desvendar sinais, compreendê-los e relacionar-se com eles, criando diferentes (re)leituras e (re)interpretações dos objetos. Rosa (2017) complementa trazendo nesse sentido que

A própria ação de compreender o significado desses sinais, para além de uma simples decodificação, neste caso, uma leitura sem compreensão, sugere dessa tarefa um grande valor cultural e até mesmo de cidadania, dentro do que se espera para esse conceito a partir de uma análise histórica de cidadania, em que percebe-se com evidência o letramento e a literatura, além de outras questões, voltados apenas a uma minoritária elite em tempos pretéritos. (ROSA, 2017, p. 23)

Evidenciando a leitura e posteriormente a Literatura como atos simbólicos para além de uma decodificação, mas um ato político-ideológico, ao entender que fora restrito a uma pequena parcela da população por um longo período da história e, como já visto a respeito dos retratos da leitura no Brasil, de certa forma continua a ser, mas atualmente num viés de (falta de) democratização no âmbito do acesso e poder de compra/consumo.

Por essa lógica e direcionamento, quase que imediatamente é possível relacionar Paulo Freire ao sentido que se busca expressar, quando o autor escreve que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Referindo-se quando fala de leitura do mundo ao entorno, contexto vivido e a percepção de cada indivíduo sobre o mundo e a partir disso o aprendizado, o pedagogo reflete sobre o seu processo de aprendizagem e sua ligação com a “leitura” desde a infância a partir dos mais velhos e o que pode-se entender aqui como uma modelação, ao falar da expressão das crenças, gostos e valores (1989, p. 10).

Voltando ao ponto anterior, sobre o percurso da conexão Geografia-Literatura, o geógrafo francês Marc Brousseau (importante autor na estruturação de uma linha temporal dessa conversa) assinala que “o diálogo com a literatura pode [...] inscrever-se também em um trabalho de reflexão sobre nosso próprio modo de escrever a geografia” (BROSSEAU, 2007, p. 66), que pode se entender como a Geografia nas entrelinhas da Literatura, mas também as possibilidades de contribuição da Literatura de forma isolada no trato dos textos geográficos e, de alguma forma, faz refletir a

respeito do oposto: não teria a Literatura espaço essencial nas entrelinhas da própria Geografia?

Pode-se escrever que sim, afinal, os quadros geográficos – conceito defendido por Paulo Cesar da Costa Gomes (2017), a serem abordados na sequência – , as representações e formas de expressão várias necessitam de um organismo vivo que suporta e faz-se entender pelo geógrafo ou cidadão comum, na escola ou em um trabalho de campo (ou no campo por si só), que reagirá e dará sentido à Geografia expressa. As interdependências existem.

Antônio Cândido, referência na abordagem de Literatura no país, até mesmo no campo da relação interdisciplinar propiciada pela mesma, contribui nessa discussão escrevendo que

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CÂNDIDO, 2006, p. 77)

Nesse sentido, voltando também a um ponto anterior, apesar de uma relativa falta de distribuição ou democracia no acesso à esse tipo de obra, a Literatura não possui na contemporaneidade um público exclusivo, não havendo definição de idade, classe social ou gênero, e as obras literárias acabam por interagir entre si, assim como os leitores agem sobre elas, aumentando a carga simbólica a cada mão ou olhos que por elas passam.

Além da aparição nos PCNs, entre outros documentos, como tratados na seção introdutória referente à Justificativa do trabalho, a Literatura brasileira é tida como uma expressão de cultura nacional gerada no seio da literatura e língua portuguesa (BRASIL, 2000), o que pode se configurar como mais uma justificativa ao seu uso com conceitos geográficos específicos ou na leitura e análise do discurso ligado à Geografia, entendendo (e concordando com a sequência das contribuições) que não a tornará mais geográfica ou justificável à ciência geográfica se ligada a um conceito ou categoria de análise do espaço geográfico.

Ainda ligada à ideia do discurso, Silva e Barbosa (2014, p. 86) defendem o uso da Literatura na Geografia mesmo sem o recorte de conceitos, pois percebe-se a Geografia no implícito das entrelinhas, com a organização textual e a Literatura refletindo “as condições históricas e geográficas em que as mesmas foram compostas e não se pode ignorar tais elementos conjunturais”.

Williams (2000), já citado, complementa se referindo à Literatura como sempre parte da cultura e das experiências vividas do autor, bem como Pinheiro (2013, p. 79) ao afirmar que a linguagem literária segue “padrões estéticos, acadêmicos e gramaticais” moldados a partir do contexto – social, político, ideológico, etc. do autor e do leitor. Pinheiro (2014) também fala do espaço literário enquanto ato de criar e recriar o espaço, ou seja, de certa forma produção a partir do que é espacializado literalmente. Para o autor, o conhecimento geográfico (e na perspectiva entendida neste trabalho a Educação Geográfica de igual modo) pode ser enriquecido pela Literatura, pela “utilização dos elementos de interpretação do real” (2014, p. 42), contribuindo também na ideia de que cada indivíduo cria ou recria a realidade enquanto a conhece, produzindo subjetividades a partir das experiências.

Diferente dos primeiros geógrafos a se utilizarem da Literatura na Geografia, Silva e Barbosa (2014) e também Rosa (2017), entendem que atualmente a Literatura deva ser explorada como resultado de um processo e não apenas como uma ilustração para o Ensino ou a Educação Geográfica, sendo ela geográfica por si só. É importante ressaltar, também, que essa área, que considera a Literatura uma linguagem para o Ensino de Geografia, detém a maior parte das discussões atuais da Geografia com a Literatura (e mais importantes para a configuração deste), por esta ocupar um importante espaço no campo das metodologias de ensino, cada vez mais urgentes a partir de demandas relacionadas ao percurso escolar deficitário e a concepção de Educação e Geografia mnemônicas.

Nesse espaço de diálogo entre as áreas, é importante tratar das contribuições de Fuentes (2007), que escreve sobre a Geografia do Romance – é imprescindível escrever sobre seus textos ao abordar tal temática, mesmo que sob abordagem diferente. Na obra, o autor latino-americano radicado no México discorre a respeito dos processos de escrita e geográficos de diferentes autores da literatura universal, indagando-se a respeito da contemporaneidade e do futuro do romance,

principalmente a partir da rapidez das tecnologias, e vai além, ao questionar o que um romance pode dizer que outra forma de expressão não possa.

O autor acaba por colaborar com o pretendido aqui, e que será abordado mais adiante nesta e na próxima seção, ao escrever que o romance acrescenta algo ao mundo, mas não demonstra o mundo em si: é algo novo, não uma reprodução da realidade social ou geográfica. “(O romance) Cria complementos verbais do mundo” e reflete “o espírito do tempo, (mas) não é idêntico a ele” (2007, p. 19). Ou seja, a obra literária acrescenta perspectivas de leitura e interpretação da realidade vivida pelos sujeitos que escrevem e que leem.

Fuentes também se faz primoroso para este trabalho ao descartar a “obrigatoriedade” de uma descrição geográfica específica, marcada no espaço por limites e fronteiras particulares, principalmente ao exemplificar com Borges, escritor argentino que não se detêm a relatar sua realidade em Buenos Aires ou na Argentina do senso comum, mas por meio de ideias mais gerais, que fazem uma literatura também geográfica, mas um tanto quanto cosmopolita e facilmente adaptável à outras realidades:

Borges torna explícito para nossa literatura que vivemos uma diversidade de tempos e espaços, reveladores de uma diversidade de culturas... a todo momento nos oferece os instrumentos para reorganizar, amplificar e caminhar adiante em nossa percepção de um mundo mutante cujos centros de poder, sem cessar, se deslocam, decaem e se renovam. (FUENTES, 2007, p. 53)

Ou seja, se faz geográfico porque assim pode ser visto pelo olhar do geógrafo qualquer obra, e para além, pois se passa no âmbito da sociedade contemporânea com suas especificidades e rugosidades, mas não necessita de uma localização espacial específica, nomes de lugares ou de termos da Geografia Física para assim ser geográfico, a própria crítica (a ser abordada na sequência), ajuda a entender essa visão “para além dos mapas”, ou seja, para além dos clichês e do senso comum do que é a Geografia. Além, Fuentes acaba por objetivar dar voz aos excluídos em seus processos, o que faz refletir sobre o papel do geógrafo (que está ou não trabalhando com a Literatura) na busca por uma alternativa não-hegemônica. Seria uma (re)educação geográfica? Há de se discutir nas considerações que levarão à conclusão desta dissertação.

Para além da Literatura na Geografia, porém, entende-se aqui ser imprescindível relacionar-se com a crítica literária, de dentro do campo que a Geografia vem se importando. Nesse sentido, Santos (1983) é essencial. O autor defende a crítica como uma ciência da Literatura, abordando os termos que ajudam a compreender essa área com um olhar além do geográfico, mas fundamental, indo da Literatura em si, passando pela crítica e chegando ao Ensino da Literatura, que se relaciona diretamente com as intenções desta pesquisa, pois comunga do mesmo espaço do Ensino e da Educação Geográfica, de educação formal ou informal.

Santos (1983, p. 15) afirma a Literatura diferente da obra literária, sendo o ato do escritor de realizar uma denúncia. Continua dizendo que “a Literatura é o lugar do desejo, isto é, um ponto de resistência ao registro”, no que se pode entender como uma crítica à arte pela arte, ou escrita pela escrita, não sendo uma forma de registro qualquer, mas lugar (talvez no âmago do sentido geográfico do conceito) de anseios sociais. Ainda, a Literatura não se encontra desligada da problemática humana, “é por ser ela mesma a própria voz desta problemática que não carece de ir atrás de outro fim que não o que já é em si” (SANTOS, 1983, p. 16). Ou seja, o autor vai ao encontro da mesma perspectiva já apresentada aqui, em que se entende a Literatura enquanto geográfica por si só, mesmo sem tratar especificamente da Geografia, mas no sentido das relações sociais e do contexto (espaço-temporal) do autor e das obras.

A crítica, por sua vez, não pode ser entendida – como pressupõe-se por sua terminologia – como um julgamento da Literatura, sendo ela a própria “literatura em espelho, um reverso”, aqui entendida como uma espécie de decodificação, compreensão da essência literária, principalmente a partir do que se segue pelo autor, que fala do desejo do crítico ser o mesmo do autor de obras, porém, este vai do que a Literatura (em um sentido amplo) lhe fala, para a construção concreta da obra, enquanto a crítica vai da obra para uma construção teórica. Ressalta-se, também, que tampouco a teoria é um julgamento da obra (assim como a crítica não o é), mas uma forma de enxergar o que a obra mostra. A crítica exerce, assim, um papel de revelar a obra segundo uma teoria – a forma que se pode compreender determinada “literatura” através de seu contexto – liga-se então com a análise do discurso.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar a delicadeza da construção textual, que será melhor explorada a partir de Umberto Eco (1994) na próxima seção. Santos

(1983, p. 20) afirma a “evidência” de que a Literatura é “o espaço das coisas imagináveis”, estando acima do cotidiano, contendo em si “a potência do real”, entendido no sentido matemático do termo, em elevação, ou seja, o real desconforme, em exagero, sem um julgamento do autor por isso: é discurso da fantasia e é da ficção que se escreve.

Por último, dentro das contribuições do autor, acede-se com o lugar da produção da teoria da Literatura: a própria crítica, que faz raciocinar uma determinada forma de compreender uma obra, e é responsável por aquilo que pode ser chamado de ensino literário (SANTOS, 1983, p. 169), principalmente no que se refere ao que chega em sala de aula referente à Literatura ou até mesmo à Geografia.

Nesse sentido, o ensino literário caminha na mesma direção que a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (apresentada na Justificativa, dentro das seções introdutórias) pode chegar, e o que se observa também nos apontamentos da monografia anterior a este trabalho (ROSA, 2017) quanto ao aproveitamento de obras literárias em escolas públicas de Pelotas ser baixo. O ensino literário pode consistir também numa forma de transposição didática de uma obra que é pertinente à Geografia. No entendimento de que se lê pouco, pode ser importante uma contextualização crítica já com uma teoria da Literatura produzida a partir de determinado conteúdo. Pois, “em mãos de quem fica o trabalho de esclarecer a literatura?” (SANTOS, 1983, p. 172).

Freire (1989, p. 12) novamente conversa com esse raciocínio ao tratar da “insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados”, concepção que deve ser superada – já que o esclarecimento, e no contexto da Geografia o fazer da Literatura geográfica por si só a partir da própria crítica, são mais importantes do que a leitura pela leitura.

Nesta mesma linha, passa-se à seção seguinte, que adentra o raciocínio geográfico, a Educação Geográfica nas entrelinhas e nos diferentes espaços – que poderão ser chamados de sociais, segundo a construção de Souza (2013).

3.2 Raciocínio e Educação Geográfica no texto e nos espaços

Se tratando de raciocínio geográfico, e principalmente com o Brasil enquanto plano de fundo ou campo das manifestações espaciais pensadas, Paulo Cesar da Costa Gomes, importante geógrafo brasileiro contemporâneo, em especial a partir de sua obra mais recente, “Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar” (GOMES, 2017), em que é proposta a Geografia como uma forma de pensamento estruturada por meio gráfico, com quadros, se faz pertinente. A forma de raciocínio geográfico, para o autor, se dá pela significação por um jogo de posições entre elementos espacialmente localizados.

O autor contribui escrevendo que

Esses quadros são sistemas de informações geográficas que se apresentam sob variadas formas gráficas, e no limite até sob a forma de texto. [...] Estão também relacionadas com a capacidade de imaginação, ou seja, embora de forma diferente, há um forte potencial para as imagens textuais ou visuais produzirem novas imagens. (GOMES, 2017, p. 140)

Dessa forma, o autor defende que a imaginação geográfica é provocada pelo uso dessas imagens chamadas de quadros geográficos. Nesse primeiro momento, as imagens a que se refere são as formas em que o pensamento geográfico é estruturado, para além de figuras como imagens, mas complementa tratando de imagens visuais (figuras, gráficos, esquemas) e textuais – o que nos permite pensar na representação geográfica a partir da Literatura. Nesse sentido, essas imagens textuais, ou essa estruturação por meio de quadros, podem viabilizar ao geógrafo e/ou professor fomentar outras e novas imagens da Geografia, possibilidades e interpretações diversas – por meio das já postas, os quadros. O autor se refere a essas novas possibilidades “convocadas” pelos quadros geográficos como imaginários geográficos.

Gomes (2017, p. 140-141) explica essa definição considerando duas interpretações (ao menos) possíveis a um quadro – em que enfatizamos o textual, pelos objetivos da pesquisa. A primeira leitura pode ser diretamente relacionada ao quadro, o que ele apresenta literalmente, em forma visual/textual clara. Paralelamente, poderão ser “evocadas outras imagens”, reagrupando as informações

iniciais e interpretando-as. O entender dessas definições do autor vão ao encontro do que é objetivado e projetado nesta Dissertação, principalmente ao analisar o discurso de uma obra literária específica, entendendo assim como uma evocação de novas imagens, associações e reinterpretações a partir de diferentes contextos que moldam aqueles dados (ou quadros) específicos explícitos na Literatura, buscando, de certa forma, os implícitos.

Ainda quanto ao raciocínio geográfico defendido pelo autor, afirma que “precisamos, no diálogo com os outros campos do conhecimento, ter claramente estabelecida a justificativa do valor do raciocínio geográfico para apresentar seu alcance, sua abrangência e sua importância” (GOMES, 2017, p. 144). E nesse sentido o conceito será defendido posteriormente em conjunto com a aprendizagem geográfica, a partir da descrição dos princípios desse raciocínio, fundamental para pensar a Educação Geográfica proposta – e assim como o autor enfatiza e aqui lhe é dada referência pela pertinência: uma justificativa do valor do raciocínio geográfico é fundamental, em evidência pelo diálogo com um campo do conhecimento diferente, como a Literatura.

E quanto aos quadros geográficos e sua inter-relação com outras áreas, o autor afirma que “sempre que esses quadros, fundados na localização [das coisas, pessoas e fenômenos], são usados como instrumento do raciocínio, há nisso uma forma geográfica de pensar”, pois “a Geografia é também uma forma de pensar” (GOMES, 2017, p. 146). Essa defesa se dá ao tratar de que o quadro geográfico não é uma ferramenta pertencente aos geógrafos, mas uma forma de organizar o pensamento no sentido geográfico, e que pode ser utilizada por diferentes campos, já que a Geografia (essa forma de pensar) é essencial e pertinente também aos demais.

Lacoste (1988), em sua “Geografia dos Professores” como a Geografia Escolar, fala da disciplina centrada na memória e na informação, numa Geografia que busca compreender o mundo e pensar o espaço para transformá-lo, pegando da Geografia dos “Estados Maiores” a sua importância estratégica para isso se realizar. Castellar (2005) entende a Geografia Escolar para além da descrição e informação, enquadrando numa ideia de construção de conhecimento, e definindo o ensino de Geografia como um conjunto de saberes que ocupam os conceitos próprios e os contextos sociais que se apoiam.

Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual organizado com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem. (CASTELLAR, 2005, p. 223)

Assim, refere-se a um domínio conceitual e dos conteúdos não pelo simples “repassar mnemônico disciplinar”, mas numa perspectiva de organização que permita pensar em atividades relacionadas ao contexto para superar os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Castellar (2005, p. 220) aborda também o pensar da didática na Educação Geográfica, citando que pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica desenvolver ações que reestruturem os conteúdos, inovem os procedimentos e estabeleçam com clareza os objetivos. Nisso, fica evidente a importância de uma sensibilidade para com meios ou ferramentas como a Literatura no seu envolvimento com a Geografia, principalmente numa das perspectivas que se visualiza para este trabalho, de reconhecer possíveis equívocos, discursos e de, assim, reestruturar as possibilidades geográficas na obra de Erico Verissimo. A partir da ideia da autora, pode-se também incluir nessa abordagem temática da Educação Geográfica na concepção de modelação propiciada na Literatura a partir dela, a ideia de conhecimento geográfico, conceito bastante difundido na área.

Callai (2011) trata da vivência das formas de aprender Geografia para o estabelecimento das bases para o ensino de Geografia, ou seja, também um domínio das diferentes linguagens geográficas. Quando a autora fala de conhecimento, ela expressa uma preocupação sobre que tipo de conhecimento geográfico se trabalha na formação docente, descartando a ideia de uma simples transposição didática da Geografia científica para a Geografia escolar, mas centrada em diferentes elementos, considerando quem ensina, para quem se ensina, o contexto (onde), o que se ensina, as estratégias (como) e os resultados com avaliação e replanejamento.

Sacramento (2010), tratando de apresentar a Didática da Geografia, cita Delgado de Carvalho como o primeiro autor brasileiro que se preocupa com o Ensino de Geografia (Carvalho viveu na França, demonstrando a influência da Geografia Francesa também no ensino da Geografia brasileira). O autor criticava o currículo brasileiro dos anos 1920, considerando a Geografia uma disciplina mnemotécnica e

sem sentido para o aluno. Para este trabalho, e também na perspectiva de atender aqui ideias presentes há décadas na discussão da didática, do Ensino e da Educação Geográfica, ressalta-se a defesa de um estudo do meio em que vive pelo aluno.

A autora lembra também do livro didático como único referencial e material didático dos professores. Nisso, pode-se relacionar até mesmo o período das críticas com o que passava a Geografia brasileira, que como já relatado, a partir dos anos 1940 incorporou a Literatura em suas discussões, e hoje, a mesma é importante por conviver com o livro didático como, basicamente, o único material disponível para o estudo da Geografia em grande parte das escolas públicas e privadas.

Porém, o debate do valor do livro didático não será discutido aqui, a partir do entendimento básico de que o mesmo é

(...) uma ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo educativo, com vista a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento quanto a inserção e articulação das dimensões ciência, cultura, trabalho e tecnologia no currículo dessa etapa da educação básica. (BRASIL, 2013, p. 39)

A partir dessa premissa do Edital do Programa Nacional do Livro Didático de 2015 para o Ensino Médio, há de se considerar a abrangência possibilitada por essa ferramenta e, na abordagem do material não-didático ou obra literária, como é o caso destes escritos, tratar apenas da importância da presença de demais recursos nas escolas e para a aprendizagem geográfica de forma geral.

É possível, dentro da ideia de Educação Geográfica, pensar no objetivo para os estudantes, e é o que Castellar e Moraes (2010) fazem ao referirem-se à contribuição para além da sala de aula e ao conhecimento mnemônico ou mnemotécnico, enfadonho ou apenas ilustrativo:

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares. (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 9-10)

Assim, Educação Geográfica pode também significar – como temos reforçado ao longo deste trabalho – um ensino de Geografia para além do espaço escolar como

referência, com o estudante como peça central no processo de compreender as dinâmicas que moldam o espaço geográfico. Seguindo na didática e Educação Geográfica, e tratando das relações com os conteúdos e conceitos geográficos, Sacramento (2010) fala do domínio que os professores necessitam ter. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de que

A escolha dos conteúdos pelo professor é também feita por sua concepção de geografia que é estabelecida por uma determinada época, num período histórico vivenciados pelos agentes desse processo. Os tipos de conteúdos podem permanecer no currículo dependendo do interesse e do contexto no qual a sociedade naquele momento está inserida. (SACRAMENTO, 2010, p. 7)

A citação é referência para a discussão essencial deste trabalho, por falar em interesse e contexto histórico da sociedade, além de ideologia própria do professor que escolhe os conteúdos, já que se pensa na modelação propiciada por uma obra literária, considerada um tipo de mídia, e nesse sentido ainda possui a influência de outro sujeito, o professor (que em figura além da sala de aula pode ser o currículo, uma base nacional para determinado ciclo, um projeto de Estado ou Governo, um diretor, etc.), que ainda podem exercer mais um tipo de modelação sobre o educando (para além do modo simbólico do meio de comunicação), o modelo vivo que realiza um comportamento ou uma instrução verbal que descreve um comportamento, ou seja, as três formas de aprendizagem observacionais já evidenciadas no Capítulo 1.

Porém, ainda conceituando e buscando compreender e reafirmar posições, Callai (2011, p. 2) fala de Educação Geográfica como algo maior do que o simples ensinar e aprender Geografia, discutindo a importância do sujeito na construção das bases de sua inserção e compreensão de mundo através do entendimento/reconhecimento de sua espacialidade. Nessa perspectiva pode-se relacionar os escritos com a ideia de literatura regional responsável por uma modelação. Ainda, ao conceito de agência humana levantado no Capítulo 1, no entendimento de que se refere ao gerenciamento pessoal a partir de um envolvimento ativo no aprender, e assim controlar seu desenvolvimento.

A Educação Geográfica, assim, trata de entender a sociedade a partir da espacialização dos fenômenos, contribuindo na construção da cidadania, ultrapassando a ideia de informações geográficas junto de diferentes linguagens e instrumentos para a aprendizagem. A apresentação dos saberes como contributivos

à compreensão do mundo, além da forma com que eles fornecem base para se agir na condição de sujeito nesse mundo, são fundamentos chave desse conceito. A questão da agência aparece como pertinente justamente por se relacionar diretamente com o reconhecimento da espacialidade, do lugar para o todo.

Ainda, se pode reafirmar a questão do relacionamento com uma literatura regional pela simples leitura de uma obra literária, cinematográfica e reconhecimento de uma mídia local enquanto referência a partir da tradicional forma de estudar primeiramente o local para depois ampliar a análise para o global. Ao seguir linha similar, porém, sem embasamento concreto, o professor, ou até mesmo o educando de forma independente, podem tomar como referência primordial uma obra de ficção que retrata uma ideologia, história e/ou cultura hegemônica e extremamente parcial, contribuindo na perpetuação de determinada cultura criada a partir de mitos e visões dirigidas, até mesmo na ideia de tradição inventada.

Nesse sentido, o entendimento/reconhecimento da espacialidade pelos sujeitos deve-se dar (quando no estágio correspondente) com diferentes visões de mundo e desconstruções culturais. Seria imprudente pensar numa ideia de cultura ou pensamento histórico imparcial, pois não há, mas assim como afirma Freire (1996), deve-se tratar de pensar apenas, nesse sentido, se a ideologia seguida é inclusiva ou excludente, pois sua “morte” é proclamada e sugerida na Geografia, nas Ciências Humanas e na Escola, e pode-se afirmar que “só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte” (FREIRE, 1996, p. 83).

Na sequência, é possível direcionar-se ao mencionado no título da seção: de quais espaços trata-se no encontro do raciocínio e da Educação Geográfica? O que seriam eles? Ao mencionar esses espaços, são evocados os conceitos de Espaço Geográfico e Espaço Social, a partir de Lopes de Souza (2013).

O espaço social ganha campo (ou “espaço”) na discussão como primordial para a compreensão da Educação Geográfica, diferente do que outras vertentes entendem (2013, p. 22), é ligado ao espaço geográfico concreto, não sendo apenas uma rede de relações ou posições relativas em uma estrutura social “independente”, conceito que ousa ao mexer até com a discussão secular da “identidade da Geografia” e suas

polarizações. Numa primeira aproximação conceitual, espaço social é aquele apropriado, transformado e produzido pela sociedade.

Para diferenciarem-se, de certa forma, precisam se dividir. Espaço social, assim, é mais central e específico que o geográfico, na visão da referência, sendo de suas interfaces a gênese de território e lugar, por exemplo, conceitos extremamente ligados ao imaginário social. Espaço Social, segundo Souza (2013, p. 32), é formado por uma série de objetos geográficos, sendo “material” e “palpável”.

Nesse sentido, cabanas, roças, ocas, barragens e represas são objetos geográficos, e a Educação Geográfica, estritamente ligada à ideia de Espaço Social, utiliza-se e importa-se com esses diferentes objetos (e também “lugares”, “territórios” e outros conceitos, a partir das derivações desse espaço). E é por isso que se afirma e reafirma-se por esta Dissertação uma Geografia para além das salas de aula, também ligada ao raciocínio geográfico e sua independência da formalidade ou dos currículos, parâmetros e concepções hegemônicas do ensinar e aprender.

No entendimento da autoria deste, são os espaços sociais, assim, os campos de manifestação esperados da Educação Geográfica. Porém, esses espaços buscam ir além, e pensa-se nessa ideia ou conceituação considerando para além do tangível. Liga-se, por exemplo, à chamada “noção intuitiva do território”, indo também ao encontro de Souza (2013) e relacionando essa noção de espaço a uma projeção de poder – invisível, mas evidente – que demarca espaços diferentes. Essas noções são também relações sociais e moldam os espaços sociais.

Essa discussão da Educação Geográfica pede ainda uma contextualização da crítica à obra de Verissimo, no momento em que se trata de reestruturação de conteúdos e da importância dos sujeitos no reconhecimento de sua espacialidade. “O tempo e o vento” colabora com um retrato da formação histórico/social e territorial do Rio Grande do Sul, mas sem a presença de determinados povos, apenas com base numa romantização da ideia de povo ninguém, ou ninguentade; com uma construção do Estado por grupos historicamente hegemônicos, que preveem (e ajudam a cumprir) um branqueamento e elitização da ideia de “gaúcho fundador/típico”.

Por fim, dentro dessa abordagem da relação Literatura-Geografia na Educação Geográfica, ou pensando no processo de alfabetização e educação escolar formal,

Pennac (1993) provoca sobre o prazer da leitura e as possibilidades que essa inserção poderia dar ao aluno, professor, à escola e à educação, escrevendo que o papel da escola parece se limitar

[...] em toda parte e sempre, ao ensino de técnicas, ao dever do comentário, cortando o acesso imediato aos livros pela proscricção do prazer de ler. Parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado. (PENNAC, 1993, p. 78)

Nesse sentido, enfim, estes escritos podem servir como uma “ode” à Literatura na Geografia e em todo o processo de Educação Geográfica, já que é permeado por sugestões e abordagens nessa/dessa área, que vem se mostrando propícia para esse tipo de trabalho, necessário e essencial para a discussão das problemáticas sociais e culturais locais e regionais, principalmente, na escola e para além de seus muros.

Partindo para um ponto além, mas já evocado anteriormente, o raciocínio geográfico pode ser relacionado com a ideia de aprendizagem geográfica, e é conceito fundamental na abordagem do Ensino e da Educação Geográfica. O Quadro 2 apresenta a descrição dos princípios do raciocínio geográfico apresentados na BNCC.

Quadro 2 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

* MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999.

** MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Fonte: BNCC, 2017.

A partir de sua leitura, pode-se pensar em sete princípios para o raciocínio geográfico para a possibilidade de uma educação geográfica plena e a realização efetiva do processo de ensino-aprendizagem em Geografia. É importante que se ressalte a forma com que o quadro foi organizado, elencando os princípios em ordem alfabética, e não da forma que seria mais apropriada – do princípio mais simples ao mais complexo. Localização e extensão, por exemplo, devem aparecer antes dos princípios de conexão, analogia e ordem.

A partir da analogia pode-se comparar fenômenos com outros existentes ou já ocorridos, passando a entender o espaço de forma mais ampla; pela conexão pensa-se na possibilidade de ligação de dados fenômenos com outros, já que as diferentes manifestações ocorridas podem se dar em diferentes locais, por circunstâncias similares; a diferenciação exprime a variação dos fenômenos e assim a diferença

entre distantes ambientes, ou seja, faz entender os motivos pelos quais os fenômenos naturais ou sociais e os ambientes se diferem no espaço geográfico, pela diferenciação geográfica existente, que deve ser considerada na análise de qualquer ordem; a distribuição se refere à organização no espaço dos mesmos fenômenos, diretamente ligada aos princípios anteriores; a extensão se refere à abrangência do objeto, sua delimitação geográfica e os motivos para tal; a localização trata da posição geográfica e também em relação ao indivíduo e; por fim a ordem, que manifesta como determinada sociedade se organiza no espaço por ela mesma produzida e idealizada.

É importante ressaltar, entre as demais, a localização, que se refere ao posicionamento espacial de dado objeto. Essa localização é por vezes tida como uma única representante dos princípios do raciocínio geográfico, é claro, entre não-geógrafos, ao tratarem a Geografia como ciência que define os locais de ocorrência dos fenômenos. A partir da localização, porém, pode-se raciocinar inúmeras possibilidades manifestadas em todos os outros princípios elaborados e trabalhados pela Geografia ao longo de sua estruturação enquanto disciplina escolar e ciência. É tida como o princípio inicial da listagem discutida.

Essas considerações acerca do raciocínio geográfico são importantes para de certa forma tornar palpável ou concreto o processo de ensino-aprendizagem da Geografia que, apesar de ser aqui contribuição da BNCC, que é comum às redes de ensino, também pode se referir à educação e aprendizagem geográfica para além da sala de aula, na individualidade ou construída socialmente, nos diferentes espaços sociais. Ainda (e porém), ressalta-se a pertinência de se problematizar a forma com que se apresentam os princípios no quadro a partir das recentes normativas para a educação brasileira, na especificidade da Geografia, criando parâmetros ou bases obrigatórias de como o conhecimento deve ser conduzido nos materiais didáticos e nas salas de aula. O raciocínio geográfico, porém, é construído com bases advindas de diferentes concepções teóricas e pluralidade de conceitos e temas, que auxiliam na compreensão da formação e dos caminhos da sociedade e do planeta – geográficos, e assim também a formação e os possíveis caminhos físico-ambientais e sociais.

Agora, é ainda mais pertinente tratar de um outro viés nesse processo, importante no tipo de abordagem específica desta Dissertação e prevista

anteriormente: os problemas e a problemática da Literatura enquanto obra de ficção e modeladora enquanto mídia, mesmo que não real ou contendo um enfoque hegemônico muito presente. Tratando da criação de uma ficção e entendendo que seja imprescindível justificar a obra de Veríssimo trabalhada enquanto uma, principalmente a partir de mecanismos e peculiaridades características de uma obra literária nesse sentido. Umberto Eco se apresenta em “Seis passeios pelos bosques da ficção” (livro de 1994, elaborado a partir de seis conferências realizadas na Universidade Harvard em 1993) chamando os diferentes tipos de leitores para dialogar sobre o processo de escrita e de leitura, que acaba dialogando com o propósito deste capítulo.

Podendo inicialmente e de forma básica definir ficção enquanto “narrativa em que as personagens realizam certas ações [...] (que) transportam a personagem de um estado inicial para um final” (ECO, 1994, p. 127), tem-se que o autor de um livro de ficção (chamado de autor-empírico, que geralmente assina a obra, quando não oculto por um pseudônimo), para Eco (1994, p. 17), é tido como uma “entidade empírica” que decide, além de todo contexto, personagens e ações da obra, o leitor-modelo a ser construído. O conceito de leitor-modelo dá a ideia de que um livro poderá ser bom para um tipo de leitor e para outro não. Por exemplo, a obra de Veríssimo, *O tempo e o vento*, é feito para determinado leitor – o modelo, que terá maior afeição por ela, por adequar-se aos seus gostos e ter sido escrita para ele (há um direcionamento). Mas há ainda o leitor-empírico, aquele que passa por vários tipos de leitura, consome Literatura diversa e pode ou não ser agradado por determinada obra.

Eco (1994, p. 20) também trata que a primeira pessoa de um texto de ficção deve ser sempre lido como o narrador (ficcional), e não o autor (empírico), apesar de que, conhecendo a biografia dos autores lidos e as entrelinhas dos textos, pode-se perceber semelhanças entre eles e os personagens criados, como o próprio Erico Verissimo, principalmente no último volume de sua obra (*O Tempo e o Vento – O Arquipélago*, v. 3), em que o personagem Floriano Cambará, seu contemporâneo (no momento em que o tempo da ficção alcança o tempo real da escrita, durante o Estado Novo), possui algumas características e peculiaridades nas relações familiares e até profissionais que coincidem com parte notória da biografia de Verissimo, principalmente a difícil relação que possuía com seu pai, além de diversas obras de outros autores de ficção, como Stephen King e as similaridade que o próprio escritor

já afirmou serem baseadas nele próprio, em suas vivências de infância ou idade adulta, como em “O Iluminado” e o conto “O Corpo”, do livro “As quatro estações” (obras também adaptadas para o cinema – O Iluminado e Conta Comigo).

Para além da ideia de autor-empírico, assim como o leitor, Eco defende também a existência de um autor-modelo, que seria

[...] uma voz que nos fala afetuosamente (ou imperiosamente, ou dissimuladamente), que nos quer a seu lado. Essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como o leitor-modelo. (ECO, 1994, p. 21)

Esse autor-modelo também pode ser entendido como aquele que dá ordens sobre as emoções que devem ser sentidas pelos leitores, mesmo que o livro não consiga comunicar essas emoções e até ações que o leitor deve tomar, sendo, assim, parte da ficção.

Dessa forma, o autor-empírico seria o escritor, enquanto o autor-modelo é o narrador, que por vezes se apresenta de forma clara na primeira pessoa. Porém, o personagem de ficção (autor-modelo/narrador), pode aparecer numa determinada obra como autor-empírico quando ele se apresenta (deixa claro ser) uma pessoa real.

Eco também trata de *flashbacks*, cujo conceito dentro da Literatura de ficção está atrelado a uma das principais características d'O tempo e o vento: o ir e vir das lembranças e histórias dos antepassados dos personagens (mesmo que capítulos inteiros remetam ao passado, há esse movimento), onde os *flashbacks* são mecanismos usados para repararem “um esquecimento do autor” (ECO, 1994, p. 36), sendo evidenciado na obra de Veríssimo pelos esclarecimentos que fazem os leitores compreenderem a construção histórica de determinados contextos e personagens.

Dentro da relação, por vezes estreita, entre ficção e realidade, é necessário compreender que os leitores não conhecem todos os ambientes descritos, nem a verdade histórica/geográfica/social por trás de cada obra, sendo assim, tem papel importante na relação autor-leitor a confiança depositada no autor enquanto pesquisador, com credibilidade junto ao leitor ao tratar da realidade, mesmo dentro de sua criação. Por outro lado, há uma grande quantidade de romances ficcionais que visivelmente estão em interpretações forçadas da realidade, e da mesma forma que

confia em determinados autores, o leitor-modelo por vezes não se preocupa com a ficção em questão, pois compreende o objetivo proposto naquele determinado momento, que não necessariamente precisa transmitir um todo plausível. Nessa perspectiva, Eco traz que

[...] um dos acordos ficcionais básicos de todo romance histórico é o seguinte: a história pode ter um sem-número de personagens imaginários, porém o restante deve corresponder mais ou menos ao que aconteceu naquela época no mundo real. (ECO, 1994, p. 112)

Nesse sentido, prevalece então a ideia de que é prudente aceitar uma ficção com verdade histórica em detrimento de uma ideia oposta, por exemplo, onde personagens históricos se relacionam num contexto histórico equivocados. E nessa linha é possível diferenciar ainda mais o leitor-empírico do modelo, quando o primeiro é mais crítico ao contexto, enquanto o segundo (leitor-modelo) compreende melhor a intenção do autor e não desgosta da leitura por isso (apesar do autor estar rompendo com esse acordo ficcional básico).

De uma forma geral, a partir dos mecanismos apresentados pelo autor, além de suas perspectivas literárias, é prudente aceitar quando ele escreve que “(a ficção) nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado” (ECO, 1994, p. 137), sendo possível entender que isso se dá a partir das perspectivas das experiências individuais, sociais, históricas e geográficas que cada indivíduo está ligado e determinado a tratar/contar. Assim, se mostra importante pensar a construção de uma identidade histórico-geográfica a partir da Literatura, que dá suporte para tal, ao retratar em parte o passado, e nesse sentido é fundamental a discussão da ficção enquanto história parcial sob ideologia de caráter dúbio e, assim, promotora de uma construção de identidade baseada em algo falho e incorreto, por vezes romantizado.

O raciocínio e a Educação Geográfica acabam, então, transbordando no texto literário-ficcional, compreensão obtida a partir dos principais referenciais, da mesma forma com que se apresentam nos espaços – em que o “social” revelou-se fundamental para compreender os objetivos desta seção. É ainda pertinente voltar ao Capítulo 2 ao entender que a obra de Verissimo foi forjada em determinado contexto apresentado, e o teórico, aqui, acaba por complementar a prática da análise discursiva realizada.

Retornando às contribuições freirianas que auxiliam na formatação deste capítulo, é possível pensar no sentido da leitura crítica e sua importância aos grupos populares – principalmente a partir da construção aqui defendida da Educação Geográfica. O autor fala de uma melhor compreensão dos indivíduos, pela leitura crítica do mundo – seu entorno e realidade – em relação aos seus problemas, tratando de uma espécie de autoconhecimento ante as injustiças sociais.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica. (FREIRE, 1989, p. 14)

Essa ideia de ação contra-hegemônica remete à desconstrução de estereótipos entendida no centro da Educação Geográfica, possibilitando pensar pelo viés da relação entre a leitura de uma obra literária, a percepção da realidade vivida no cotidiano, no território descrito e analisado, e até no lugar, as condições reais e a construção de determinada sociedade, povo ou ambiente de forma crítica, e as diferenças essenciais para a ficção. Ante uma modelação por uma tradição inventada apresentada também na ficção literária, será defendida na seção final – das considerações finais – uma (re)educação geográfica, partindo dos mesmos preceitos que trouxeram as discussões até aqui.

Considerações finais

Ao iniciar uma busca para um desfecho às indagações que aqui procuraram ser respondidas é preciso que se compreenda a Literatura de ficção como estratégia da Educação Geográfica. É uma estratégia por se tratar tanto de uma ferramenta, quanto de um mecanismo, como de uma metodologia, linguagem e também, no limite do termo – textual – um quadro geográfico. Nenhuma dessas terminologias se opõem diretamente umas às outras, mas se complementam, se distinguindo em suas especificidades. A Literatura serve à Geografia e à Educação Geográfica por ser campo estratégico amplo para um trabalho e debate crítico da realidade.

A questão central, projetada e elencada junto das seções introdutórias deste, pergunta como a Educação Geográfica, a partir da Literatura, propicia a desconstrução de estereótipos desenvolvidos numa sociedade ao longo do tempo. A questão central e demais apontamentos iniciais formularam uma hipótese centrada na Literatura de ficção como possibilidade de construção de processos identitários, e a Educação Geográfica, assim, como potencial mediadora na desconstrução de estereótipos desenvolvidos pelas mídias (em especial, a literária), se utilizando da própria Literatura de ficção para tal. Nesta seção final, se faz necessário apontar para uma efetiva resposta a essas pontuações.

Pode-se afirmar a Literatura de ficção, a partir dos conceitos desenvolvidos de modelação pela aprendizagem observacional, como ligada a pontos cruciais da discussão acerca de processos identitários. Isso se dá pela criação de símbolos que ajudam a perpetuar estereótipos nacionalistas que constroem sentidos na aprendizagem. Pontua-se, porém, que a Literatura de ficção pode ser estratégia da Educação Geográfica a partir da criticidade propiciada por uma reinterpretação pela análise discursiva, por exemplo.

Quanto aos objetivos da pesquisa e suas resoluções, parte-se do objetivo geral de analisar o emprego da Literatura de ficção na Educação Geográfica enquanto

estratégia de modelação, para pensar os demais (específicos). Para este central, o último capítulo, ao tratar das inter-relações entre Geografia e Literatura se mostrou essencial, por abarcar o desenvolvimento que culmina numa intrínseca afinidade entre as áreas, inclusive com a afirmação de que a Literatura é geográfica por si só, a partir do entendimento também construído na abordagem metodológica da análise do discurso sobre o contexto da escrita: a pertinência do trabalho não passa exclusivamente por tratar de conceitos ou categorias de análise da Geografia dentro de obras literárias.

Pensando mais especificamente na modelação presente no objetivo geral, retoma-se ao conceito de Bandura (1974; 2008) ao tratar das mídias de massa. É necessário mencionar a importância das adaptações de obras literárias para outras formas de arte como divulgadoras desses trabalhos e de suas ideias, o que leva ainda a uma parcialidade a respeito das temáticas e discursos envolvidos. Ainda, o conceito acaba por se relacionar diretamente aos outros chamados processos identitários, que referem-se à tradição inventada (HOBBSAWM; RANGER, 1997), povo ninguém, folclore da localidade (CHIAPPINI, 2014) e ainda comunidades imaginadas, desenvolvida por Anderson (1983) e explorada por Hall (2005). O modelo dessa tradição sul-rio-grandense, abordada na Dissertação, acaba por projetar uma identidade centrada no território, em que o “de fora” é invisibilizado e excluído.

Também, é imprescindível que fique claro que a Literatura de ficção tem um objetivo geralmente ligado à ideia de romantização da história, a criação de mitos e lendas em torno de fatos concretos e/ou consolidados não significa um modelo de sociedade ou de costumes, ou no caminho que aqui foi buscado, uma tradição inventada. A Literatura, como discutida, pode propiciar um campo benéfico para o desenvolvimento e manutenção de tradições inventadas, e o papel do geógrafo é também o de trabalhar criticamente sobre a Literatura, que é geográfica por si só, e apresenta os enormes desníveis sociais e econômicos da sociedade atual e das sem fim sociedades passadas através de suas páginas.

A Educação Geográfica aqui defendida é, assim, a articulação do conhecimento geográfico socialmente, aprendendo e ensinando Geografia na relação com a família, com os próximos e distantes da realidade pessoal de cada indivíduo, sujeito de suas ações e cidadão contemporâneo. A desconstrução de estereótipos pretendida, dessa

forma, abarca um rompimento com a reprodução de ideias hegemônicas baseadas em tradições inventadas ou parcialidades quanto à formação territorial ou a própria abordagem do telurismo na realidade. Trata-se do pensar crítico em relação à construção de uma identidade que pode ser excludente, refletindo acerca de seus processos formadores por meio do raciocínio geográfico que também preocupa-se com a compreensão da inserção dos sujeitos em seus lugares de pertencimento, além das formas de atuar ativamente na produção do espaço geográfico.

Quanto aos objetivos específicos, eles foram cumpridos permeando os diferentes capítulos. Tratando do primeiro, de analisar os conceitos de modelação na aprendizagem observacional, tradição inventada e a construção de uma identidade com auxílio da Teoria Social Cognitiva; pode-se afirmar que a modelação social foi pontual no tratar da problemática deste trabalho, já que se visualizou esse processo na construção identitária gaúcha por meio de uma tradição (re)inventada, baseada em um discurso. Essa identidade construída é, assim, também excludente, pelas percepções da análise do discurso – ponto do segundo objetivo específico.

Ao buscar entender a construção de estereótipos e o teor social-identitário do discurso em *O Continente*, v. 1, de Erico Verissimo, com a Educação Geográfica enquanto balizadora e lente para essa compreensão, foram elencadas temáticas pertinentes à compreensão da obra. Quanto às percepções do autor, pode-se perceber fragilidades frente a temas delicados da Geografia de seu contexto e de sua obra, mas o mesmo, progressista, buscava falar do território sul-rio-grandense enquanto parte importante do Brasil, bem como seu povo enquanto recorte de um todo nacional, apresentando até mesmo uma espécie de microcosmo do país a partir de Santa Fé, o que o faz divergir inicialmente de separatistas e ideais eugênicos, contudo – ainda – suas posições podem contribuir para o fortalecimento da invenção de uma tradição, a partir do nascimento de um povo com características geográficas e culturais específicas que se autodeterminam.

Verissimo ainda demonstra, como apresentado no Capítulo 2, a intenção de recontar a tradição gaúcha de forma diferente do que lhe foi ensinado, com um culto à Revolução Farroupilha e outros fatores, rompendo com essa ideia. O que acontece em *O Tempo e o Vento*, porém, parece remeter a uma outra ligação com o mito de fundação de um povo assentado no heroísmo. Contudo, observa-se as questões mais

latentes na análise discursiva relacionadas à visão do autor sobre determinados temas. Ao mesmo tempo em que se apontam problemas quanto ao telurismo, o papel das mulheres e as relações étnico-raciais, verifica-se que o autor apresenta essas questões ao leitor, dando voz aos sujeitos a partir de sua percepção forjada pelo contexto do período em que escreveu.

Embasa-se novamente em Eco (1994, p. 20), para encerrar esse debate, já que o autor entende que a primeira pessoa de um texto de ficção deve ser sempre lido como o narrador, e não o autor, mesmo que considere-se as entrelinhas e o contexto abordado na análise do discurso – o que se trata aqui, assim, é do discurso a partir do autor e seu entorno, e não o contrário.

Retoma-se, a partir das questões abordadas até aqui, ao uso para perpetuação de estereótipos de mídias relacionadas ao Rio Grande do Sul, como novelas, minisséries, filmes e livros, que pode se dar em razão de uma interpretação parcial e estritamente direcionada da realidade, havendo possibilidades de serem utilizadas no rompimento com essa cultura hegemônica (dos agentes centrais de determinado espaço) a partir de uma outra interpretação e abordagem do discurso da obra.

O Continente pode ser analisado a partir de diferentes vieses, como o dos negros, que aparecem como personagens sem importância ao enredo, ao mesmo tempo em que defendem liberdades e sofrem racismo, como na passagem do Sobrado (1893), logo após a abolição da escravatura no país (1888). Ainda, o olhar das mulheres, silenciadas por homens em diferentes momentos, que definem suas funções – o papel de cuidar dos filhos, costurar e esperar, é algo inerente às mulheres ou imposto pelos homens? Analisar o discurso e pensar a Literatura e a mídia, com criticidade em questões pontuais se fazem fundamentais para esse processo de reeducação que pode ser proposto, que serve à aprendizagem geográfica.

Assim, os elementos abordados na análise trataram do telurismo, as relações étnico-raciais e de gênero, e acabaram por permear ainda outras discussões acerca da formação discursiva e ideológica da obra. O telurismo, ligado à terra ou até mesmo ao solo e como ele forma o caráter de determinado povo ou se apresenta dessa forma, está implícito em diferentes momentos da obra, como no Terra do sobrenome central do enredo, como família fundadora do gaúcho típico, ligada ao trabalho na terra e a

diferentes locais de origem que se assentam numa longínqua estância, isolada no Pampa para junto do indígena mestiço formar a gênese desse povo. Famílias forjadas do “barro e capim” que tiram o sustento da terra também se ligam diretamente a esse conceito telúrico. Nesse sentido, tem importância para a construção indicada no enredo muito mais o crescimento a partir do assentamento nas terras do que a origem das pessoas: o gaúcho é fundado por imigrantes, mas extremamente ligado a sua relação com as terras do Rio Grande do Sul. Outro ponto a se relacionar aqui é a força do povo a partir de sua ligação com a fronteira, na defesa do território (ou comunidade imaginada, desde então), a dureza da vida que se baseia na dificuldade para construir um sucesso relativo, a chegada em um novo povoado, as lutas por paixões e ideais políticos, entre outras construções.

Quanto às relações étnico-raciais, além do já sustentado papel do negro, quando não invisibilizado, atrelado a um discurso racista explícito com adjetivos pejorativos, foram discutidas as relações dos guaranis junto dos jesuítas e posteriormente no convívio dos demais gaúchos. A ideia de selvagem se fez presente na construção de estereótipos ligados à religiosidade, central em todo o enredo. O preconceito se fez presente nas relações entre indígenas e brancos quando os primeiros são tratados como seres inferiores, tendo que provar sua religiosidade (na concepção cristã e católica) como chave para a entrada na sociedade excludente que se perpetua naquele território.

Nesse sentido, as divindades são imaginadas enquanto brancas, e as autoridades de igual modo, geralmente como homens velhos, numa alusão ao discurso patriarcal, machista e racista que permeia o imaginário formador dessas identidades discutidas. Como citado anteriormente a respeito de outras questões surgidas a partir dos temas balizadores da AD, tem-se a religiosidade, desde o início da obra, como central, ligada a uma autoridade – também entendendo a maior parte do período em que se retrata o Continente de São Pedro na obra, como ainda associando Igreja e Estado no Brasil (além dessa associação na Coroa Portuguesa).

Ainda, o maior destaque dentre as temáticas da análise do discurso se apresenta, por permear todos os capítulos da obra (até mesmo A Fonte, que pouco traz mulheres, e quando as apresenta, é por meio de uma indígena ridicularizada), pelas relações de gênero.

Tolerância, conduta sexual e agressão/violência, que são apontadas por Bandura e Walters (1974) como problemáticas na modelação, auxiliam no refletir acerca de um discurso (histórico, para além do retratado apenas na literatura de Verissimo) que traz o machismo quase como eixo fundante do gaúcho estereotipado, a partir de um modelo patriarcal de formação da sociedade. A ideia de que o povo gaúcho, assim como o brasileiro (afinal, o Rio Grande descrito no Continente é uma espécie de microcosmo do Brasil), nasce do estupro, é extremamente delicada e apresenta-se pela chegada de Pedro Missioneiro, nascido de uma indígena que morre no parto e foi violentada por um bandeirante paulista.

A questão de gênero também permeia a telúrica, já que apresenta mulheres centrais, fortes e o discurso dos homens também numa visão delas – pela indignação. Esses conceitos se relacionam pois fazem da mulher gaúcha, a partir de sua ligação com o ambiente, mais fortes que as demais, ou mais preparadas para a guerra, para o esperar, para o descaso: elas são forjadas naquele ambiente para isso. Essa discussão retoma outra, abordada quando trata-se de Erico Verissimo e uma interpretação difícil de ser compreendida claramente do autor em relação a essas temáticas, afinal, o autor reflete pelas personagens femininas as percepções elencadas; além da forma com que se encerra o trabalho, refletindo acerca da desvalorização da mulher gerada a partir desse sentido de “forte” empregado por uma cultura machista.

Essas discussões temáticas a partir da obra se adentram aos objetos do espaço social, permeando a Educação Geográfica, a partir da inserção e compreensão dos princípios do Raciocínio Geográfico, pensando e discutindo localização, extensão, distribuição, diferenciação, conexão, analogia e ordem para que os temas pertinentes apontados façam sentido dentro da ideia de aprendizagem e do Ensino de Geografia.

O último objetivo específico, de compreender como a Educação e o Raciocínio Geográfico podem comportar a Literatura de ficção como aporte teórico-metodológico que possibilita o rompimento com estereótipos de uma cultura hegemônica, é contemplado junto da questão central e do que a hipótese do trabalho abarca, e deve ser entendida primeiramente pela compreensão da Educação Geográfica, do raciocínio geográfico e da aprendizagem. Ela tem a contribuição dos objetos do

espaço social defendido por Souza (2013), em que considera-se uma educação para além da Geografia conteudista ou estanque, mas que envolve a compreensão do meio pelos indivíduos, ou seja, que permita e seja conduzida à uma compreensão da realidade. O autor, no tratar dos objetos dos espaços sociais e assim contribuir na espacialização da Educação Geográfica, além de auxiliar no pensar da escala geográfica do trabalho, entendendo a Campanha Gaúcha, ou o Pampa como de nível regional junto ao RS de forma complexa ligada à uma identidade regional, é fundamental na estruturação da Dissertação e para estas considerações finais, já que suas contribuições dão segurança na definição das escalas do objeto da pesquisa e na forma com que se pensa a partir das especificidades percebidas desde então.

Evidencia-se o espaço da Literatura na Educação Geográfica com a ideia para além do ensino de Geografia ou Geografia escolar, entendendo a importância da Literatura para o saber, conhecimento geográfico e até mesmo o processo de aprender Geografia por si só, antes mesmo das disciplinas em sala de aula e a entrada da Geografia no currículo escolar, ou até mesmo posteriormente, no processo contínuo de compreensão e entendimento da Geografia que cerca cada indivíduo também na fase adulta. O discurso literário é geográfico e deve ser levado em consideração: a própria relação entre as áreas modifica-se assentada nessa questão.

Com a referência de Freire (1989) quando a leitura de mundo precede a da palavra, pode-se raciocinar que não necessariamente a Literatura é essencial para a leitura e compreensão geográfica, mas por outro lado, a compreensão do espaço, do seu corpo e seu entorno – também numa concepção de mapeamento cognitivo de Brotton (2014, p. 10), referindo-se ao aprender a ter consciência de si mesmo (desde a primeira infância) em relação ao resto do mundo físico a partir do processamento espacial de informações, que dá base à alfabetização cartográfica – essa sim pode depender de uma compreensão territorial e espacial, que nesse sentido pode ser estimulada e apreendida a partir do uso da Literatura, com suas informações e problematizações. A linguagem geográfica e a artística se complementam, podendo, a partir deste trabalho, considerar também a artística (literária) como linguagem geográfica essencial para a aprendizagem, ou além, como trazido aqui, fundamental para a consciência de si mesmo enquanto agente do espaço.

Essas considerações vão ao encontro da ideia de domínio das diferentes linguagens geográficas já defendido como essencial aqui a partir de Callai (2011) e da própria estruturação conceitual da Educação Geográfica que enfatiza o reconhecimento das interações e dinâmicas sociais e naturais ao longo do tempo, abordado por Castellar e Moraes (2010).

Considerou-se, até aqui, importante trazer a discussão da temática para o campo das linguagens da Educação Geográfica, e também na concepção de mídia, pois as abordagens da área se sustentam também a partir disso, como ferramenta e instrumento metodológico da Geografia, e também pensando na formação geográfica estudantil, que se dá no campo da sala de aula, principalmente, havendo uma carência dessa área específica por trabalhos que tratem de diferentes linguagens para a compreensão espacial – o que fora observado no contexto de Pelotas no trabalho de monografia apresentado junto das seções introdutórias (ROSA, 2017).

Para a finalização de um conceito balizador (ou pertinente levantamento para uma continuidade de sua discussão), questiona-se: toda tradição é inventada? É pertinente, ao final desta Dissertação, afirmar que sim. Inventar-se uma tradição ao valorizar determinada ideia em detrimento da outra, aquele personagem no lugar daquela, a narrativa “dele” ao invés da narrativa mais complexa “dela”. Toda tradição é inventada para responder a algum anseio, dar prosseguimento a alguma causa, algumas porém, encontram-se facilmente arraigadas em discursos heroicos e de uma tradição dita “fundadora”, mitificada, outras tradições podem até mesmo se basear numa “contra cultura” para reivindicarem seu lugar ao Sol, o “povo ninguém”, a junção de raízes, causas e etnias para fundar uma tradição “nova” e diferente de tudo aquilo que está posto até então, por isso colocando-se perigosamente acima de todas elas. Tradições são, assim, perigosas.

No sentido da crítica e do ensino literário, pode-se concluir pelas discussões geradas principalmente a partir de Santos (1983), que é papel do professor – nesse âmbito também do professor de Geografia, que se utiliza de obras literárias em suas aulas, ou para o raciocínio geográfico de forma geral – ser crítico na abordagem da obra, sua construção e relação com a Literatura em geral e com a teoria, ou ainda o discurso que cada estrutura está obrigatoriamente ligada.

A Geografia na abordagem de uma obra literária, como *O Continente*, ou da ampla ideia de Literatura, não pode se permitir explorar apenas o sentido de localização ou conceitos e categorias de análise do espaço geográfico por si só, fisicamente, mas a relação do humano principalmente na compreensão de que a crítica é também inerente à Geografia. Em suma, uma explicação ou uma revelação a respeito de determinado tema, segundo uma teoria ou discurso ligado ao contexto daquilo que foi escrito – em texto, em mapa, em fotografia ou em outras das múltiplas formas que a ciência geográfica pode se expressar.

De acordo com as andanças percorridas nas discussões entre fundamentação teórica e a prática da análise do discurso, além de fundamentalmente pensar em sua aplicação no cotidiano e na ideia de Educação Geográfica, o conceito ou ideia de cidadania pode ser evocado. Arroyo (1995) ajuda nessa compreensão numa espécie de análise da vinculação educação-cidadania, que deve dar lugar a uma cidadania construída no interior das práticas sociais. O saber dos excluídos, com nível de escolaridade baixa ou longe da formalidade da educação deve ser valorizado, e a cidadania pode ser pensada em conjunto com o direito de ler, do acesso à Literatura e à Educação Geográfica para o desenvolvimento do raciocínio geográfico, importante para a constituição ou formação do cidadão em sua amplitude de direitos. Nessa perspectiva, entende-se aqui que ser cidadão passa por um direito à aprendizagem e à leitura nas diferentes fases da vida, para além do processo de escolarização, servindo a cidadania à “emancipação” individual, como também trabalha e contribui Santos (2003), surgindo uma inevitável comparação à educação libertadora freiriana.

Questões levantadas por Fuentes (2007), em sua *Geografia do Romance*, fazem refletir acerca da voz dos excluídos, que reforça o papel do geógrafo na busca por uma alternativa não-hegemônica, citada anteriormente. Nesse sentido, uma (re)educação geográfica se faz pertinente pela ligação com a resiliência do reinventar-se a partir dos discursos percebidos, e em como a Geografia deve abarcar uma perspectiva que descontrói estereótipos dessa cultura.

Uma avó real, benzedeira e analfabeta, ou uma mulher da ficção representada e estereotipada enquanto submissa apesar das lutas, ou “forte” e por isso capaz de passar por situações degeneráveis: o discurso enraigado pode se materializar no cotidiano, e vice-versa. É inevitável, até. Porém, é papel também da ciência apontar

desníveis sociais latentes à nossa sociedade e propor (principalmente dentro do Ensino ou da Educação Geográfica) formas e caminhos para a visualização e reparação dessa realidade histórica e espacial, de tempos e lugares, de localização e de fala.

Reeducar-se geograficamente – e isso passa pela crítica – é função de todo geógrafo, bacharel ou licenciado, e um compromisso a ser firmado ante a sociedade de não-geógrafos, mas de educandos e cidadãos em sua plenitude por direito, que habitam e, principalmente, produzem o espaço geográfico entendido pela Educação Geográfica, que se preocupa e ocupa diferentes locais de aprendizagem, para além de carteiras e escolas. É também inevitável essa reeducação, e a Literatura demonstra ocupar uma centralidade evidente nesse debate e modelo de pensamento defendido dentro da Geografia.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. New York: Verso, 1983.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester et al. **Educação e Cidadania**. Quem educa o cidadão? 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 31-80.

AZEVEDO, Mário. **A teoria cognitiva social de Albert Bandura**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1997.

AZZI, Roberta Gurgel. Mídias, transformações sociais e contribuições da teoria social cognitiva. **PSICO**, v. 41, n. 2, p. 252-258. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5202/5322>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: HUCITEC: Ed. UNESP, 1988.

BANDURA, Albert. Environmental sustainability by sociocognitive deceleration of population growth. In: SCHMUCK, Peter; SCHULTZ, Wesley P. (Org.) **Psychology of Sustainable Development**. Dordrecht, Países Baixos: Kluwer, 2002, p. 209-238.

_____. On the psychosocial impact and mechanisms of spiritual modeling. **International Journal for the Psychology of Religion**, v. 13, n. 3, p. 167-174, 2003. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2003IJPR.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

_____; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____; WALTERS, Richard H. **Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1974.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Secretaria de Educação. **Edital de convocação 01/2014 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2015. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação/CNE. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. 567 p.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Departamento Cultural. Revista Textos do Brasil. 5.ed. Brasília: Itamaraty, 2000. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista5-mat9.pdf>>. Acesso em 09 set. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato & ROSENDHAL, Zeny (Org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007, p. 17-77.

BROTTON, Jerry. **Uma história do mundo em doze mapas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, p. 1-20. Heredia, Costa Rica, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CAPRIOLI, Mariana da Silva; MORAES, João Batista Ernesto de. Análise do discurso literário para a representação da informação: viés ético. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 27, n. 3, p. 7-17. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/viewFile/33870/pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2018.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.** V. 15, n. 4, p. 679-684. Florianópolis, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: 08 set. 2018.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia: Vieira, 2010, p. 39-58.

_____. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014, p. 38-50.

_____. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, v. 25, n. 66, p. 209-225. Campinas, SP, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a05v2566.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. **Ensino de Geografia.** Porto Alegre: Thompson, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes.** 3. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2014, p. 66-78.

CHIAPPINI, Ligia. Do povo ninguém à construção da identidade. In: AGUIAR, Flávio (Org.). **Caderno de Leituras - Érico Veríssimo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006. P. 16-24.

_____. Regionalismo(s) e regionalidade(s) num mundo supostamente global. In: MACIEL, Diógenes André Vieira (Org.). **Memórias da Borborema 2: internacionalização do regional**. Campina Grande, PB: Abralic, 2014, p. 21-64.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Caderno de Pesquisa em Educação**, a. 10, v. 19, n. 38, p. 123-140. Vitória, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7896/5604>>. Acesso em: fev. 2018.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FEIST, Jess; FEIST, Gregory J.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Teorias da personalidade**. 8. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FERREIRA, Cássia de Castro Martins. Ensino de geografia: uma proposta metodológica para o uso da literatura infanto-juvenil na sala de aula, por professores de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 25, p. 9-19. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/39724/26280>>. Acesso em: 6 mar. 2018.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FUENTES, Carlos. **Geografia do Romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

GERHALDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 21-63. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000400008>. Acesso em: 17 jun. 2018.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Quadros Geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

GONÇALVES, Robson Pereira (Org.). **O Tempo e o Vento**: 50 anos. Santa Maria, RS: UFSM; Bauru, SP: EDUSC, 2000.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. 1. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

HAESBAERT, Rogério. Lugares que fazem diferença: encontros com Doreen Massey. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 5-9. Niterói, RJ, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13795/8995>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **O mito da desterritorialização**: do “Fim dos territórios” à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.). **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KRAMER, Marlene. O conceito de modelo como estratégia de ensino. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 27, n. 1, p. 42-57. Brasília, 1974. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71671974000100042>. Acesso em: 26 fev. 2019.

LACOSTE, Yves. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LEENHARDT, Jacques. A construção da identidade pessoal e social através da História e da Literatura. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998, p. 41-50.

LIMA, Maurício Lopes. **O mal estar de uma identidade regional**: representações do trabalhador negro escravizado e seus descendentes na historiografia Rio-

grandense – Assis Brasil, Alcides Lima, Salis Goulart e Dante de Laytano. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

LIMA-GUIMARÃES, Solange Terezinha de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção da paisagem. **Geosul**, v. 15, n. 30, p. 7-33. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14190/13014>>. Acesso em 1 mar. 2018.

LUCAS, Fábio. **Ética e estética de Erico Verissimo**. Porto Alegre: AGE, 2006.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, Renato de (Org.). **Análise do Discurso & Literatura**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005.

MILLER, Neal Elgar; DOLLARD, John. **Social learning and imitation**. New Haven: Yale University Press, 1941.

MORAES, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de (Org.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia M. M. Educação geográfica e a consciência espacial cidadã. **Revista Contraponto**, v. 8, n. 1, p. 85-101. Itajaí, SC, 2008. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/938/794>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Gaúcho: mito e história. **Letras de hoje**, v. 24, n. 3, p. 55-63. Porto Alegre, 1989. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170750/000023614.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. **História do Rio Grande do Sul**. 9. ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2014.

_____. A contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998, p. 17-40.

PINHEIRO, Robinson Santos. **Geografia e Literatura: Diálogo em torno da construção da identidade territorial sul-mato-grossense**. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014.

_____. O espaço literário: apontamentos para o diálogo entre Geografia e Literatura. **Revista Geografares**, n. 14, p. 72-83. Vitória, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/4123/3923>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

ROSA, Luciano Martins da. **A literatura brasileira no ensino de Geografia a partir de uma análise da concepção ambiental de “O Tempo e o Vento – O Continente, v. 1”, de Erico Verissimo**. 2017. 70 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, UFPel: Pelotas, RS, 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15. Santa Vitória do Palmar, RS, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 2 set. 2018.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Didática e Educação Geográfica: algumas notas. **Uni-Pluri/Versidad**, v. 10, n. 3, p. 1-9. Medellín, 2010. Disponível em: <<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9581/8821>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SANTOS, Norma Lúcia Videro Vieira. **Cidadania no discurso da modernidade: uma interpelação à razão comunicativa**. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

SANTOS, Wendel. **Crítica**: uma ciência da Literatura. Goiânia, Ed. UFG, 1983.

SCHUNK, Dale H. **Learning Theories**: An Education Perspective. Nova Iorque: Macmillan, 1991.

SILVA, Elza Maran Queiroz da; CUNHA, Ivanir. O mito da escravidão cordial sul-riograndense: uma discussão historiográfica. **Educ**, v. 1, n. 9, p. 6-13. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/12699377/o-mito-da-escravidao-cordial-sul-rio-grandense-sinpro-rs>>. Acesso em 10 abr. 2019.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Túlio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos da Geografia**, v. 15, n. 49, p. 80-89. Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: abordagens e enfoques contemporâneos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 5, p. 129-147, 2017. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/e5e7f714/f8ed/443d/b048/0b3a58e284cc.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VERISSIMO, Erico. **O tempo e o vento**, parte I: O Continente I. 3. ed. 18. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Solo de clarineta**: memórias, v. 1. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. 2. ed. Barcelona, Espanha: Ediciones Península, 2000.

ZILBERMAN, Regina. O tempo e o vento: história, mito, literatura. In: LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatáhy (Org.). **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998, p. 135-158.