


ENSINO DE HISTÓRIA: diálogo com a
literatura por meio da obra *Noite Sobre
Alcântara* de Josué Montello.

Nácia Lopes Nolêto Sousa



**Ensino de História:
diálogo com a Literatura
por meio da obra
“Noite Sobre Alcântara”,
de Josué Montello**





**Ensino de História: diálogo com a
Literatura por meio da obra
“Noite Sobre Alcântara”,
de Josué Montello**

Nácia Lopes Nolêto Sousa

Capa
Ramsés Magno da Costa Sousa

Texto
Nácia Lopes Nolêto Sousa

Revisão
José Henrique de Paula Borralho

Diagramação
Bispo Mendes

Ficha Catalográfica
Rosiane Santos – Bibliotecária CRB 13/837

Este manual foi elaborado como produto do Mestrado Profissional em História, sob a orientação do Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho.

Sousa, Nácia Lopes Nolêto.

Ensino de História: diálogo com a literatura por meio da obra *Noite sobre Alcântara* de Josué Montello / Nácia Lopes Nolêto Sousa. – São Luís, 2020.

74 f.; il.

Produto Educacional da Dissertação O Ensino de História em diálogo com a Literatura de Josué Montello: a interlocução com a obra *Noite sobre Alcântara* na educação básica.

Orientação do Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho

1. Ensino de História. 2. Literatura. 3. Noite sobre Alcântara. 4. Maranhão.
Título

CDU93/94:821.134.3(81)

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| CARTA AO PROFESSOR | 07 |
| INTRODUÇÃO | 09 |
| ROTEIRO DE TEMAS | 11 |
| SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS | 12 |
| 1 HISTÓRIA E LITERATURA: diálogos e possibilidades | 13 |
| 1.1 Uma relação histórica | 13 |
| 1.2 O Diálogo entre a História e a Literatura no âmbito do ensino. | 23 |
| 2 UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: O Maranhão contado em <i>Noite Sobre Alcântara</i> | 27 |
| 2.1- Josué Montello: contexto histórico e literário. | 27 |
| 2.2- <i>Noite Sobre Alcântara</i> em interlocução com a Educação Patrimonial no Ensino de História do Maranhão. | 34 |
| 2.2.1 – Educação Patrimonial por meio da obra <i>Noite Sobre Alcântara</i> . | 38 |
| 3 A CONFIGURAÇÃO DO ROMANCE <i>NOITE SOBRE ALCÂNTARA</i>: Entre Metáforas, Alegorias e Histórias – Possibilidades de experiências em sala de aula. | 43 |
| 3.1 - A Travessia | 46 |
| 3.2 - Enquanto a Noite não vem | 49 |
| 3.2.1 - Entre a História e a Literatura: diálogo sobre aspectos culturais, em suas sociabilidades | 51 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 69 |
| REFERÊNCIAS | 71 |

CARTA AO PROFESSOR

Caro professor,

*S*ou professora da Educação Básica e vivencio no meu cotidiano de trabalho os inúmeros desafios com os quais convivemos todos os dias. Entre tantos, que variam de estruturais a pedagógicos, escolhi neste trabalho, experienciar um pouco sobre as possibilidades da construção de um diálogo pedagógico que busca a interlocução entre a Literatura, a História e o Ensino de História, na perspectiva de alicerçar um pouco nossas práticas, que tanto nos tem exigido metodologias que envolvam nosso alunado com os contextos abordados.

Considerando que a prática da leitura é, em nossas salas de aula e no cotidiano de nossos alunos, um elemento desafiador, e buscando corresponder a esse desafio, trazemos como proposta compreender um pouco do Maranhão do século XIX, de seu cotidiano, de seus anseios e costumes, de suas sociabilidades, lendo o romance de Josué Montello Noite Sobre Alcântara, dialogando com a Literatura no Ensino de História, em que contemplamos a sociedade alcantareense em pleno século XIX, assim como as relações que se estendem a São Luís e fazendas dos arredores.

Buscamos, para tanto, alicerçar o trabalho fundamentando-o com discussões mais recentes em torno das ideias de representação que têm sido amadurecidas pela historiografia desde a segunda metade do século XX e início do XXI e circunda as relações que se colocam entre História e Literatura com o intuito de elaborar um trabalho, que na prática de ensino, proporcione o prazer pelo estudo da História.

Consideramos que na edificação do ensino os mais diversos contatos interdisciplinares são pedras fundantes que dão sentido à busca do encontro com aquilo que queremos nos aproximar. Em particular, neste trabalho, a interlocução da História com Literatura propicia a aproximação entre realidades, possibilitando um sentido prático à sala de aula, que por meio dele os alunos se percebam inseridos no contexto da obra e reflitam sobre heranças, aproximações e distanciamentos entre a sociedade em estudo e a sociedade da qual fazem parte.

Nesta perspectiva, desejamos a todos uma boa leitura e que esse trabalho possa vir enriquecer o cotidiano de nossa atuação na Educação Básica.

Nácia Nolêto

INTRODUÇÃO

Este é um material que se destina à formação de professores da Educação Básica, pensado como uma contribuição para o Ensino de História do Maranhão na Educação Básica, nível médio. Fruto de muitas experiências em que vivenciei essa temática.

Ainda no curso de História na Universidade Federal do Maranhão, eu já pensava em trabalhar com formação de professores da Educação Básica. Durante minha vida acadêmica ministrei vários cursos nesta área e ao longo de minha vida profissional também. Em 2016 tive o prazer de ser aplicadora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, maior formação de professores da rede pública a nível nacional que já tivemos, na escola que lecionei até janeiro de 2020: Escola Benedito Leite, também conhecida como Escola Modelo, que tem um grande número de professores, por se constituir em uma escola de grande porte e central em São Luís do Maranhão.

Esta experiência trouxe uma certeza maior da minha realização com o trabalho de formação de professores da Educação Básica. Já especialista em Ensino de História, decidi então, ingressar no Mestrado Profissional de Ensino de História, no qual eu teria espaço para concretizar, em termos acadêmicos, uma prática que já me acompanhava e muito me atraía.

Somando a esta experiência, vinha outra grande afinidade que me acompanha desde meu curso de graduação: a do relacionamento que se estabelece entre a História e a Literatura. A possibilidade de unir a formação de professores de História com a aplicabilidade da interdisciplinaridade da História com a Literatura começou a ganhar forma quando iniciei a dissertação de Mestrado e, principalmente, quando o produto desta dissertação começa a ser planejado. Precisávamos, então, elaborar um caminho que transitasse do campo teórico para o prático.

Para tanto, definimos como parâmetro que trabalharíamos com a obra *Noite Sobre Alcântara* de Josué Montello, e que buscaríamos a partir da interlocução da História com a Literatura fazer uma leitura da sociedade maranhense do século XIX, a partir da visão de Josué Montello e do universo histórico e literário que cerca a sua produção. A escolha desse autor, e desta obra, também foi fruto de pesquisas anteriores que eu já havia desenvolvido referentes aos vários de seus romances, porém,

houve na dissertação, a necessidade de delimitarmos o trabalho em um romance só.

A partir dessas experiências, pensamos a necessidade de neste material constar uma base teórica que orientou todo o trabalho, presente no primeiro capítulo, que muito contribui para a compreensão pelo professor sobre os parâmetros a que estivemos alinhados o movimento historiográfico que tem buscado refletir sobre esta interlocução. E uma parte com possibilidades de práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, presente no segundo e terceiro capítulos. Esta, por sua vez, encontra-se desenvolvida por meio de análises de textos da obra *Noite Sobre Alcântara*, com problematizações que buscam envolver a participação dos alunos, que ajudam o professor a dialogar na sala de aula do Ensino de História do Maranhão, construindo um diálogo com a Literatura.

Assim, foi buscando concretizar esses anseios e pensar possibilidades de interlocução da História e da Literatura no Ensino de História, que elaboramos este produto, que em si, é fruto da dissertação, dos meus anseios enquanto profissional da Educação Básica e das experiências que nos acompanham na vida profissional e durante aplicação de formações.

ROTEIRO DE TEMAS

01. Patrimônios Materiais e Imateriais presentes no romance *Noite Sobre Alcântara*.
02. Recordação de um período próspero: "... nem se quer a revoada de andorinhas".
03. A melancolia como representação da cidade: "... não há mais rodas em Alcântara".
04. A condição animal de ficar cego metaforizada em relação aos sobrados de rótulas cerradas.
05. O saudosismo com as "rolinhas a gemerem nos desvãos dos beirais".
06. A emergência do Movimento Republicano no Maranhão.
07. Leituras proibidas para moças.
08. O silenciar das ruas de Alcântara.
09. O desmoronamento da nobreza em Alcântara, narrado no diário de Maria Olívia.
10. A residência da aristocracia alcantareense em um período próspero.
11. A economia maranhense dependente do mercado externo.
12. A "vela na mão": a agonia da cidade.
13. A metáfora "com o pé esquerdo".
14. As maçanetas como símbolo da ruína da cidade.
15. O pelourinho.
16. Conflitos de ideais políticos presentes em famílias aristocráticas.
17. Escravizados na Guerra do Paraguai.
18. A exploração sexual.
19. A condição feminina.
20. Os namoricos na Igreja.
21. O matrimônio como aliança política.
22. Movimento republicano e abolicionista.
23. Visões sobre a cidade: a animação de outrora.
24. Os gemidos da ventania: o desmoronamento da cidade.
25. Velório: alegoria do sepultamento da cidade.
26. A claridade crepuscular e o lugar de memória: Alcântara revive.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Ao desenvolver o diálogo entre o romance de Josué Montello e a História lecionada, buscamos seguir um roteiro padrão para as atividades propostas.

Inicialmente, sugerimos ao professor que indique a obra como proposta de leitura para ser desenvolvida durante o ano letivo.

Utilizamos em cada proposta de estudo um trecho que foi destacado do romance, no intuito de que em sala de aula se dialogue sobre as mais diversas percepções que os estudantes construíram interpretando-a.

Em seguida, estimulamos alguns questionamentos, problematizações, pesquisas, debates temáticos que podem ser levantados pelo professor como orientador e coordenador do estudo.

Por último, em cada momento, trazemos sugestões historiográficas sobre a temática e/ou período trabalhado no trecho retirado do romance, buscando possibilitar aos professores e estudantes estabelecer a interlocução entre a História e a Literatura no Ensino de História.

1. HISTÓRIA E LITERATURA: diálogos e possibilidades

1.1 – Uma relação histórica

Chegamos ao século XXI e nos congratulamos com um momento de construção histórica que tem buscado ressignificar Clio. Esquadrinha-se possibilidades de compreensão da existência do homem perpassando pelas chamadas Ciências Humanas em um diálogo interdisciplinar que nos permite discutir a separação entre estas ciências ou, mesmo, questionar se, separadamente, são capazes de responder aos anseios que nos incomodam.

Neste sentido, compreender o movimento que o século XIX conteve é importante, pois é nele que os paradigmas iluministas se ressaltam e o cientificismo ganha ímpeto, distanciando as ciências humanas da noção de belas-lettras¹, separando-as em áreas disciplinares que forjam um modelo explicativo das sociedades a partir de campos isolados, como se fosse possível compreenderem a humanidade de forma compartimentada. A História tornou-se uma disciplina acadêmica e o termo passou a ser utilizado como sinônimo de documento, como expressão da verdade, que a caracteriza com certa autoridade perante as demais disciplinas, pois as fontes escritas ganharam um status privilegiado, por serem detentoras da “verdade” e capazes de propiciar um encadeamento cronológico de fatos políticos. Perdem espaço, nesse contexto, as fontes artísticas por não serem considerados documentos para atestar a verdade dos fatos históricos.

Cruzamos, assim, o século XIX em meio a esse campo em que se posicionam o cientificismo, a separação entre as ciências humanas, a hierarquização disciplinar, a busca da verdade histórica. Como afirma Cerateau (2016, p. 91), tais disciplinas encontram-se, atualmente, distribuídas por diferentes instituições, como associações profissionais e departamentos universitários, em uma luta incessante contra acidentes e entende que:

¹Conhecimentos ou manifestações culturais intermediadas pela palavra, como a gramática, a eloquência, a poesia, a arte dramática, a história, a filosofia etc., estudadas ou ensinadas sob o ponto de vista de seu valor estético, literário, humanístico. (Dicionário online: Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Visitado em: 06/06/2019).

O divórcio entre História e a Literatura resulta de um antiquíssimo processo, além de exigir demasiado tempo para ser relatado; tal ruptura – patente desde o século XVII, legalizada no século XVIII como um efeito da divisão entre as “letras” e as “ciências” – foi institucionalizada no século XIX pela organização universitária. Ela finca seu fundamento na fronteira que as ciências positivas haviam estabelecido entre o “objeto” e o imaginário, ou seja, entre o que elas controlavam e o “resto” (CERTEAU, 2016, p. 91).

O século XX veio assinalando novas discussões no campo historiográfico frente ao que se vinha alvitando nos séculos anteriores. Borralho (2014, p. 12) destaca que:

Clio e Calíope que nasceram como musas andaram juntas por longos períodos até se separarem no século XIX quando a História optou pelo caminho do cientificismo, de uma ciência que prometia desvelar tudo, descobrir tudo, dizer tudo. Prometeu o progresso, a paz e a felicidade. Não cumpriu a promessa. Daí o discurso de negação no século XX, da desconstrução, do ceticismo, do solipsismo (Idem).

A ampliação do repertório das fontes históricas e uma metamorfose no próprio conceito de fontes inserem-se no crescente movimento de renovação da historiografia neste século. Um movimento que tem início na França, mas que repercute em vários outros países, como também no Brasil, que remete a uma necessária postura interdisciplinar que colabora na construção de um caminho inverso ao que decorreu nos séculos anteriores, aproximando áreas de conhecimento vizinhas, que anteriormente tinham sido distanciadas, como a Filosofia e as Artes, assim como também há uma ressignificação do conceito de fontes históricas.

As discussões em torno das relações que se estabelecem entre História e Literatura ocupam um espaço considerável neste contexto, permanecendo constante também no início do século XXI. Compagnon afirma que “às vésperas do século XXI a Literatura é novamente quase tão liberal quanto às belas-letas antes da profissionalização da sociedade” (2001, p. 34). Durante o século XX, com a instituição da Escola dos Annales, passando pelas três gerações que dela fizeram parte, muitas certezas foram abaladas e muitas possibilidades de construções históricas passaram a compor o campo de estudo dos historiadores. Uma dessas possibilidades é a literária. Com as mudanças que ocorreram nos pa-

radigmas historiográficos e com a incorporação de novos elementos, principalmente os culturais, a História se torna cada vez mais sensível a novas abordagens, pois:

Nos últimos dez anos foram essas certezas, longa e amplamente partilhadas, que foram abaladas. De um lado, sensíveis a novas abordagens antropológicas ou sociológicas, os historiadores quiseram restaurar os papéis dos indivíduos na construção dos laços sociais. Daí resultam vários deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posição para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares (CHARTIER, 1994, p. 98).

Este distanciamento das certezas, a percepção de que a História não caminha sozinha, possibilitou um engajamento dos estudos históricos no contato com outras áreas de conhecimento, ocupando novos territórios que contribuíram e contribuem para uma ampliação do campo historiográfico. A Literatura, então entendida em uma abordagem histórica, respaldada em seu contexto de criação e recepção², se aconchega a um campo que lhe é cada vez mais receptivo, encontrando lugares e possibilidades de atuação.

Pensar a relação entre História e Literatura nos remete a discutir como este relacionamento se arquitetou, como essa relação se estrutura, considerando que a História como conhecimento é uma representação do passado e que a Literatura tem consigo uma dimensão intangível, de anseios e vivências.

Compagnon (2001, p. 34) analisa que, no século XX, a Literatura amplia seu espaço que tinha sido estreitado no século XIX, quando foi extraída das belas letras, e “reconquistou uma parte dos territórios perdidos: ao lado do romance, do drama e da poesia lírica, o poema em prosa ganhou seu título de nobreza, a autobiografia e o relato de viagem foram reabilitados e assim por diante”.

No século XIX, ela havia assumido uma moral burguesa como fornecedora de uma moral social. Será somente na segunda metade do século XIX que assumirá uma nova perspectiva, sendo então portadora de uma função subversiva, quando estará comprometida com o contexto em que se insere, podendo assumir a função de conformidade ou

² Para Pesavento (2004, p. 93), o historiador deve tomar a literatura a partir do tempo de sua escrita, do autor e da época em que foi produzida, tanto se o texto falar de sua época, de uma passada ou de uma futura.

desconformidade. Essa relação que se constrói entre a Literatura e a História dentro das pesquisas historiográficas, e o papel que a Literatura assume na formação ideológica das diversas sociedades possíveis de serem estudadas, merece atenção. Pesavento (2003, p. 32) assinala que, nos anos 60 e 70 do século XX, por exemplo, “a Literatura se definia como engajada e militante, portadora de um compromisso definido com o social, cabendo também à História um perfil crítico e politicamente correto, na sua missão de denúncia das injustiças sociais”.

Sartre (2015, p. 43), quando discute “por que escrever?” afirma que “as palavras estão ali como armadilhas, para suscitar nossos sentimentos e fazê-los reverter sobre nós; cada palavra é um caminho de transcendência, dá forma e nome às nossas afeições”. Assim, coloca como elemento literário não só a obra escrita, o papel criador, como também insere o lugar que é ocupado pelo leitor. Destaca, pois, que “a operação de escrever, implica a de ler, como seu correlativo dialético”, concluindo que “só existe arte por e para outrem” (p. 41). A arte literária propicia aos leitores o mundo como texto. Certeau (2002, p. 66), quando discute a operação historiográfica, afirma que “encarar a História como uma operação [...] é admitir que ela faça parte da ‘realidade’ da qual trata, e que essa realidade pode ser apropriada enquanto atividade humana, enquanto prática”. É, pois, necessário que atentemos à relação entre o que se escreve e o ente social no qual e para o qual foi escrito. Para Pesavento (2003, p. 33), “a História é uma urdidura discursiva de ações encadeadas que, por meio da linguagem e de artifícios retóricos constrói significados no tempo”. Neste sentido, ela nos apresenta a História como uma narrativa, que se liga ao conceito de representação que encarna a ideia de uma “presentificação de uma ausência”.

A Literatura, em sua afinidade com o espaço social do qual faz parte, é portadora de um discurso que condensa significados; a liberdade de criação que possui é, por sua vez, portadora da voz social que os documentos oficiais são incapazes de dizer. A arte proporciona o acesso ao universo restrito do campo da representação que se constitui em uma dada sociedade, sendo, pois, testemunho de um dado período e falando não só anseios, como também de um imaginário que se transborda em expectativas comuns às sociedades.

Essas possibilidades trazidas pela Literatura têm um lugar de grande importância na pesquisa historiográfica, abrindo espaço para uma construção histórica maleável e ajustável a uma dimensão sociocul-

tural que expresse não só os fatos, mas as angústias, sonhos e desencantos que fazem parte de todas as sociedades. Borges (2010, p. 98) considera que no “amplo universo dos bens culturais a expressão literária pode ser tomada como uma forma de representação social e histórica, sendo testemunha excepcional de uma época”. Castoriadis (1982) discute que a sociedade só existe no plano simbólico porque pensamos nela e a representamos, desta ou daquela maneira. Trata a sociedade como um magma de significações entendendo que “tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o poder simbólico” (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Temos, portanto, que considerar, para facilitar nosso entendimento, que o século XX foi marcado por um grande crescimento do campo interdisciplinar e que, desde então, esse diálogo tem sido marcado por controvérsias e divergências no campo histórico. Os limites a que a historiografia estava acomodada são questionados e a renovação requer uma certa desacomodação das práticas e conceitos vigentes, o que gerou polêmicas que ainda se fazem presentes nas discussões atuais.

Não é novidade que as vanguardas incomodam e têm à frente um longo percurso de lutas a serem travadas. Pensar um relacionamento com outra disciplina requer novas linguagens, conceitos, valores e vocabulários. Rompe-se com um isolamento historiográfico e busca-se novas percepções discursivas capazes de refletir a construção histórica, em meio a esse complexo campo de debates.

Nesse sentido, temos que considerar que a segunda metade do século XX foi marcada pelas contribuições de muitos intelectuais que se preocuparam com a construção discursiva. Nos anos 1960, Foucault³ já havia colocado a temática sobre a relação entre Discurso, Poder e Saber que foi amadurecida nos anos 1970. Nesta década destaca-se também Certeau (1982) com a Operação Historiográfica em “*A escrita da História*”, White (1972) com a *Meta-História*⁴ e *Trópico do Discurso*⁵, Paul

³ Sobre essa temática, ver Foucault (1966); (1969); (1970). *As Palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, Arqueologia do saber e Ordem do discurso.

⁴ Sobre *Meta-História* White (1995, p. 11) relata que todo trabalho histórico utiliza como “veículo” a narrativa, ou seja, utiliza uma representação ordenada e coerente de eventos/acontecimentos em tempo sequencial. Ele conclui que toda explanação histórica é retórica e poética por natureza.

⁵ White examina o problema das relações entre descrição, análise e ética nessa área, estudando autores tão diversos como Piaget e sua teoria do desenvolvimento; Freud e a interpretação dos sonhos; E. P. Thompson e sua *História da classe operária inglesa – além*

Veyne com a publicação em 1971 de *Como se escreve a História*, em que questiona a própria cientificidade da disciplina. Pondo em xeque as concepções até então assentes para a História. Seguem nas décadas seguintes vários outros, a exemplo de Ricoeur (1994) com o ensaio *Tempo e Narrativa* e Roncière (2014) com o ensaio *As palavras da História: ensaio de poética e saber*. Barros (2012, p. 3) destaca que nesses trabalhos há o reconhecimento da dimensão literária da História, assim como subjetividades incidirão no exercício do trabalho do historiador.

Busca-se então, um novo conceito de História, que, a partir de um presente que repensa a forma de se produzir o conhecimento, passa a valorizar uma narrativa que não somente é marcada pelo narrador, como também pelo receptor⁶ em seu tempo.

Williams (2014), ao trabalhar a escrita, ressalta que ela passa por mudanças em sua prática. Afirma que ela é mutável e que essa mutação também é caracterizada pelo tempo a que pertence. Vincula o estudo das formas de escritas com as condições com que o homem produz sua História. Ao discutir o processo de autonomia da escrita, por exemplo, coloca como nas sociedades industriais ela foi naturalizada, assim como destaca um conjunto de questões referentes ao ato de escrever próprio do momento, entendemos que “essas relações, se vistas de modo adequado, são em si mesmas relações sociais e históricas” (WILLIAMS, 2014, p. 3) em uma relação inseparável entre produção cultural e sociedade. Utiliza, portanto, o drama para fazer uma relação entre tempos, ao pensar o papel do drama na sociedade grega e na sociedade atual, entrelaça a dinâmica social e as narrativas literárias:

O drama não é mais coextensivo ao teatro, por exemplo; muitas encenações dramáticas realizam-se hoje em estúdios de cinema e televisão. No teatro – teatro nacional ou teatro de rua – há uma variedade excepcional de intenções e métodos. Novos tipos de texto, novos tipos de notação, novas mídias e novas convenções que pensamos conhecer, mas entendo como problemáticos justamente porque esses outros textos e convenções

de outros pensadores como Vico, Croce e Foucault – para mostrar como o discurso espelha ou repete as fases pelas quais a consciência deve passar no seu processo de apreensão, de forma a organizar a “realidade concreta”.

⁶ Através da apropriação da intriga, o leitor constrói sua identidade por contrastes com a identidade de outros, estabelece reconhecimentos, compara situações com a sua própria experiência vivida, elabora uma visão de si mesmo, do mundo e do outro, de suas relações recíprocas (BARROS, 2010, p. 9).

estão presentes. O tempo e sequência dramática em uma peça de Shakespeare, os ritmos e as relações intrincadas do coro e dos três atores em uma tragédia grega, creem que isso se torna ativos de novas formas quando o-
lhamos para uma mesa ou uma máquina de edição, em um estúdio de cinema ou de televisão, ou quando vemos novas relações entre ator e público no teatro improvisado das ruas e dos porões (WILLIAMS, 2014, p. 13).

Essas novas formas de discutir as relações do que se produz e como se produz. De quem produz e de quem é receptor da produção, do tempo em que uma obra é produzida e do tempo de quem a lê, se inserem em um movimento que, no decorrer do século XX, tem grande crescimento e permitirá novas perspectivas à construção historiográfica, que buscará compreender o viver humano no tempo.

Entendendo que a História é uma produção que fala a partir das fontes das quais se serve, precisamos compreender como elas têm sido tratadas para discutirmos as visões que sobre elas amadurecem durante o século XX e as suas possíveis ligações com o campo literário. Considerando que uma das funções da História é a de oferecer um caminho para que os homens tomem consciência de sua presença no tempo, é estabelecido um diálogo entre o passado e o presente que resulta numa troca de experiência entre ambos.

Dentro destas perspectivas sobre a construção histórica que amadurecem no século XX e continuam a se expandir no XXI, é que o debate em torno do campo da relação entre História e Literatura se forja e galga espaços, em meio a concordâncias e discordâncias, em um processo de rupturas e caminhadas. Faz-se indispensável, para melhor compreender essa relação, discutirmos o lugar ocupado pelas fontes históricas em meio a esses movimentos que a historiografia tem trilhado.

Concebemos que as fontes são meios pelos quais as histórias vividas chegam aos historiadores. Há um grande debate em torno delas. Visões tradicionais que buscam moldar a História dentro de parâmetros ditos científicos ainda se atêm à ideia de comprovação dos fatos, se lida com uma História que busca certezas nos documentos ou pelo menos não reconhecem a dimensão discursiva da construção histórica.

O século passado, por sua vez, foi marcado, em grande medida, por reconstruções de saberes. Nesse processo, a produção intelectual dos historiadores avançou em novas modalidades de escrita histórica e com isso emergiu-se em novos territórios, para os quais se necessitou da ampliação do conceito de fonte histórica. Volto à perda das certezas, a

que fiz referência anteriormente, que na segunda metade do século XX impôs a busca de novos caminhos – não tão definidos, porém repensados constantemente – para o desenvolvimento da pesquisa histórica.

Tem-se então maiores possibilidades de problematização do passado, inclusive com a aproximação multidisciplinar, envolvendo, por exemplo, a Linguística, a Antropologia, a Filosofia e a Literatura. O que proporciona à História novos conhecimentos teóricos e permite que novos caminhos sejam percorridos por meio da criatividade.

Defendemos o direito à criatividade e a capacidade da Literatura, enquanto área de conhecimento que interage com a História na sala de aula, ao registrar o discurso das mais diversas sociedades que através da narrativa, da poesia, do teatro, etc., expressam o seu viver, possibilitando o resgate de memórias coletivas e individuais, dando espaços às leituras e representações de um passado, permeado com a “consciência de narratividade” que permite uma “prática cientificamente conduzida” (BARROS, 2010, p. 14).

Assim, pensar que o papel do historiador é compreender as sociedades e os contextos pelos quais passam a sua existência, nos possibilita perceber a Literatura muito além do conceito tradicional de ficção – que o define como algo fantasioso, irreal – mas percebê-la como uma forma de narrativa que conta, revela e descortina elementos essenciais da existência humana. Que traz consigo signos e identidades, contados a partir de outro olhar, capaz de revitalizar a narrativa histórica entrelaçando a arte e a ciência, rompendo os limites disciplinares, em busca da compreensão das mais diferentes formas de pensar e viver.

Nesse sentido, Pesavento (2004, p. 80-81) reforça que tanto a História quanto a Literatura “são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro”. As semelhanças ou aproximações da História com a Literatura são muitas, pois “são ambas as formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua História”, que falam mediante aproximações e distanciamentos diversas formas de dizer o mundo. Ao tratar sobre História Cultural, Pesavento (2004, p. 82) demonstra que:

Se a História Cultural está em busca das representações passadas, se almeja atingir aquele reduto de sensibilidade e de investimento primário na significação do mundo, a Literatura é uma fonte realmente especial: ela pode dar ao historiador aquele algo a mais que as outras fontes não fornecerão.

A interlocução com a Literatura é um privilégio para o historiador, pois possibilita que este acesse a um imaginário, alcance traços que não se fazem presentes em outras fontes.

Outro campo pelo qual o historiador passa a se interessar com o qual a Literatura se constitui em grande parceira foi das sensibilidades, haja vista proporcionar um acesso à percepção e interpretação das experiências humanas. Assim:

O conhecimento sensível opera como uma forma de apreensão do mundo que brota não do racional ou das elucubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo. Às sensibilidades compete essa espécie de salto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade (PESAVENTO, 2004, p. 56).

Neste sentido, os domínios de Clio se ampliam, e ultrapassam os limites dos acontecimentos narrados a partir de fontes consideradas verdadeiras, superam os arquivos e os números oficiais e encontra-se com as subjetividades, resgatando-se emoções, ideias, temores e desejos. O mundo se faz traduzido de forma mais maleável, e a História que tem como característica a busca nas fontes, enquanto elementos básicos de sua elaboração encontram espaços e mecanismos para enriquecerem-se com as experiências sensíveis do mundo, possibilitando a apreensão de significados de atos, de ritos, de palavras, experiências individuais ou coletivas. Configuram-se então, novas possibilidades de acesso ao passado.

A Literatura, neste sentido, muito contribui nesta busca incessante da compreensão de como as pessoas agiam, pensavam, expressavam-se, comportavam-se, como elaboravam a si próprios e aos outros.

O entendimento da interlocução com a Literatura na construção histórica perpassa pela ideia de representação, de maneira que se intenciona um entrelaçamento entre o vivido e o imaginário, que se concretiza numa prática discursiva. Essa relação é tratada por Chartier quando afirma que “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” (CHARTIER, 1987, p. 17). Esta articulação se dá entre as imagens e as palavras, ou ainda, entre as representações ou significações que delas são construídas.

Encontramo-nos então, enquanto historiadores, com a visão artística própria das artes e que é parte constituinte da obra literária. Estabelecer relações interdisciplinares requer de nós reconceitualizações, revisões, reelaborações. Trabalhar com o imaginário, com a ficção, nos exige ressignificações imprescindíveis que rearticulam parâmetros conceituais arraigados em visões cientificistas remanescentes do século XIX. White nos convida a experimentar esta visão, afirmando que:

Somente libertando sua inteligência humana do senso histórico é que os homens estarão aptos a enfrentar os problemas do presente. As implicações de tudo isso para qualquer historiador que valoriza a visão artística como algo mais que mero divertimento é óbvio: ele tem de perguntar a si próprio de que modo pode participar desta atividade libertadora, e se a sua participação acarreta forçosamente a destruição da própria História (WHITE, 1995, p. 33).

A Literatura busca novos caminhos, trilha pelas mais variadas formas de comunicação, trilha também pelas Ciências Humanas, transita alimentando os mais variados caminhos pelos quais percorre contemporaneamente; a História respira seus ares, oxigenando os significados da experiência humana, dando sentido aos limites do conhecimento científico, ampliando-o e o ressignificando.

Compreender uma sociedade exige muito mais do que as fontes oficiais podem nos dizer, muito mais do que os dados econômicos podem informar, tais parâmetros, arraigados em dados tabelados, estreitam o universo humano, tolhem as possibilidades de entendimento dos aspectos mais humanos das sociedades.

A Literatura em si, muito tem a nos dizer sobre o mundo e sobre a vida. Quando o historiador se debruça sobre a Literatura, busca compreender as sensibilidades, as razões e o que moviam os homens a agir. Entender o imaginário perpassa pela busca do entender como determinada sociedade via a si própria e como representava o mundo em sua volta.

1.2 – O diálogo entre História e Literatura no âmbito do ensino

O diálogo com a Literatura ocupa um espaço cada vez maior nas salas de aulas de História, assim como em congressos e eventos que envolvem o Ensino de História e a didática da História. A aliança entre a Literatura, a História e o ensino, muito tem contribuído para a produção do conhecimento histórico escolar, colaborando com a formação dos estudantes e leitores de forma reflexiva. Esta interlocução permite o desenvolvimento da capacidade questionadora do estudante, por exemplo, através de debates que envolvem não só o texto, como os contextos que envolvem autor e narrador, a intencionalidade da obra e seus motivadores.

Na segunda metade do século XX, quando muitos pesquisadores gradativamente passam a se interessar pela relação entre a História e a Literatura e defendem a presença da Literatura nos estudos históricos, como faz Sevckenko em *Literatura como Missão* (1985), as posturas metodológicas também perpassam esses debates, propiciando ao ensino novas práticas em que se pode perceber maior liberdade de criação no processo ensino-aprendizagem que entrelaçam os conhecimentos prévios dos alunos, a dinâmica do professor e a interação entre os contextos em diálogo. Santos discute que no Brasil, por exemplo:

No final dos anos 80, tínhamos a emergência de reavaliar as práticas de ensino como um todo e identificar possibilidades novas que se adequassem àquele momento vivido, de reestruturação do país e da própria educação, fortalecendo e ampliando a discussão sobre a produção de conhecimento que se dava na sala de aula (2008, p. 4).

Em um período de “transição democrática”, ressalta ainda a necessidade de estar discutindo a função educativa da História nas escolas, assim como a necessidade de ampliação documental com a presença de filmes, da Literatura e da própria informática, como elementos que, incorporados à didática do ensino da História, propiciam variegados caminhos, contribuindo para o melhor desempenho do trabalho e para o desenvolvimento da compreensão social elaborada pelos alunos, enriquecendo a produção histórica escolar.

Contudo, o diálogo com a Literatura requer cuidados, pois é necessário atentar que, a Literatura é uma arte e enquanto tal não pode ser tratada como um documento histórico. A interlocução que se busca

deve emergir em diálogo, pois a arte literária em si, muito tem a contribuir com os contextos estudados. É indispensável que se compreenda que sua inserção no Ensino de História aumenta as possibilidades de concepções sobre os conteúdos, para que o professor não incorra no equívoco de trabalhar como mera complementação, como uma simples ilustração. Nesse sentido, sua inclusão tem como objetivo maior a elaboração do conhecimento escolar de forma que este contribua para a formação cidadã, para atuação dos alunos em sociedade, também para o que Jörn Rüsen chamou de consciência histórica⁷.

Segundo Rüsen (2011, p. 11), “a investigação no domínio da educação histórica pressupõe que a aprendizagem da História seja considerada pelos jovens como significativa em termos pessoais, de modo a lhes proporcionar uma compreensão mais profunda da vida humana”. A presença da Literatura no Ensino de História proporciona, pois, a aproximação com a investigação, com as diversas formas de narração, contribuindo para elaboração de hipóteses de possíveis explicações e compreensões. Segundo Azevedo e Lima, “a aproximação do ensino com a pesquisa na Educação Básica, por meio dos diferentes usos de linguagens e fontes, conforme Fonseca (2003) revela possibilidades de se substituir ou confrontar a única linguagem oficial do livro didático” (2011, p. 58). É essa confrontação de visões, ampliação do conhecimento, manejo com a fonte, reelaboração conceitual e de conteúdos que acreditamos ser a coluna vertebral de um ensino que se queira próximo do contexto do aluno e que se mostre atrativo aos jovens, que estes o tenham como elemento que lhe proporciona entendimento do universo no qual se encontram inseridos.

Segundo Rüsen (2011, p. 37), “a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que defi-

⁷ Martins (*In*: SCHIMDIT, Maria. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão, 2011, p. 9), Essa consciência se exprime pelo discurso articulado em forma narrativa. O aprendizado se realiza ao longo de uma dupla experiência: uma é a do contato com o legado da ação humana, acumulado no tempo, o que chamamos comumente de ‘História’. Esse contato se dá de forma espontânea, no convívio social do quotidiano, nos múltiplos âmbitos da experiência concreta vivida. Essas experiências emolduram as tradições, as memórias, os valores, as crenças, as opiniões, os hábitos que se acumulam e nos quais se formam se forjam os agentes, desde pequeninos – a começar pela linguagem e pelo convívio familiar. A outra experiência é a escolar. Numa como noutra se pode dizer que há um aprendizado de duas mãos; aprende-se com o que se encontra ou com quem nos encontramos. Inversamente, aprendem conosco aqueles com quem convivemos e, a partir de nossas ações concretas, produz-se no mundo vivido realidade transformada.

nem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana”. A Literatura, ao trazer a narrativa e a experiência humana narradas em uma linguagem que aproxima o aluno do contexto nela expresso, pode ser tida como um elo que tem em si a capacidade de engajar, envolver e atrair os estudantes que se acercam da narrativa na busca da compreensão social.

É importante atentar às formas como o passado pode ser experienciado no ensino básico, um momento em que as necessidades de formação comprometidas com uma reflexão mais profunda das funções da disciplina de História, do estudo histórico, de sua relação com a vida prática em geral e com a educação em particular, exigem da didática da História posturas diversas, com objetivos claros que propiciem a vivência da experiência histórica e a absorção de tais experiências através das elaborações cognitivas construídas pelos estudantes a partir das percepções que se forjam no processo ensino-aprendizagem. Neste processo, Rüsen (2011, p. 34) diz ser necessário considerar “os *insights* conquistados na didática da História sobre os processos, estruturas, conteúdos e funções da consciência histórica”; considera ainda que tais *insights* não têm sido traduzidos na análise do ensino e aprendizagem e muito pouco se sabe sobre a maneira como a História é recebida em sala de aula.

Dessa forma, Rüsen (2011, p. 40) aponta que o processo ensino-aprendizagem na sala de aula ainda é liderado por um modelo de estrutura de consciência histórica que não é reconhecida pelos alunos, pois é de pouca eficácia. Lembra, portanto, que “o Ensino de História afeta o aprendizado de História e este configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável”. Para Guimarães (2009, p. 48), considerar a História “significa não desvinculá-la dos processos didáticos voltados para sua apresentação”.

O que se busca com esse ensino comprometido com as práticas escolares e com a formação de uma consciência histórica é uma formação voltada para consolidação de uma História escolar afetada pelo sentimento de responsabilidade com o presente, com a sociedade da qual o estudante faz parte e com a qual partilha sua existência. Para tanto, é preciso refletir sobre os conhecimentos prévios dos alunos, sobre as condições que eles dispõem para construção de novos significados, para ressignificação de tais conhecimentos. Bittencourt (2004, p. 189) analisa a importância do conhecimento prévio para a eficiência do ensino e considera que as

inferências sociais e culturais que erigiram o aluno ou o aprendiz são condições necessárias para a construção de novos significados.

Tais condições podem ter sido afetadas pelos mais diferentes meios com os quais o estudante teve contato, desde o cinema à obra literária, ou mesmo as histórias contatadas por familiares. Portanto, “cabe ao professor, na perspectiva Freiriana⁸, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento, porque os alunos estão sempre em um processo de aprender mais” (BITTENCOUT, 2004, p. 190).

Assim, para discutirmos o papel do Ensino de História, o que e como queremos que nossos alunos aprendam como os processos formativos estão acontecendo, quais elementos se fazem indispensáveis na sala de aula, é fundamental pensar o contato com outras áreas de conhecimentos, as formas de educar os cidadãos de maneira que a escola não fique limitada a um simples espaço de reprodução de saberes externos.

Caime (2009, p. 68) discorre que o aprender implica um processo construtivo/reconstrutivo do sujeito, dado que o conhecimento não se copia e não se transmite, mas se estrutura progressivamente nas interações qualificadas entre o sujeito, o meio físico, social e simbólico. Daí a necessidade de pensar um Ensino de História de forma integrada.

A Literatura, no Ensino de História, tem papel preponderante nessa formação integral, quando pensamos em tal formação como uma construção que seja capaz de alcançar a formação humana para além da História limitada ao currículo escolar, da História qual metaforicamente Borralho (2014, p. 4) se refere como a “farinha ensacada”, de uma História ancorada nos limites dos paradigmas ainda herdeiros de um conhecimento metódico. Esta formação humana à qual nos referimos, engloba a possibilidade de elaboração de um conhecimento histórico que se faça

⁸A perspectiva Freiriana pensa o papel dos educandos como seres críticos, éticos, profissionais e atuantes na sociedade em que vive. Para Paulo Freire o diálogo não existe somente na sala de aula, mas em todos os espaços educativos sociais. Freire escrevia para dialogar com o seu leitor, tinha sempre em mente que escrever era construir um encontro com o outro, para que este descobrisse e construísse o conhecimento a partir do diálogo, podendo este ser epistemológico, ou melhor, um estudo a partir de hipóteses. A regra de conhecimento se dá através da mútua conversação entre os sujeitos, por este motivo a interação do ser humano na busca de transformações sociais torna-se essencial para entendermos o diálogo do ato educativo. Normalmente, o diálogo é entendido como uma possibilidade de "democratizar" um tempo e espaço, de forma que todos tenham o direito de falar. Disponível em: (<https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-como-um-ato-dialogico-uma-perspectiva-freiriana/71976>) 20 de July de 2011 por Duanne Valente Neiva Granja.

capaz de ser um elo entre o conhecimento escolar e a vida concreta, permitindo a aproximação do aluno com o seu objeto de estudo, tendo um sentido prático ao mesmo tempo em que unifique a ciência com seu universo de existência. Que as amarras que separam essas disciplinas se dissolvam, e que o diálogo entre o Ensino de História e a Literatura ampliem as possibilidades de construção do conhecimento no ensino da História. Assim, entendemos que o diálogo com a Literatura é mais uma possibilidade, que no Ensino de História, esta ocupa um espaço que lhe é próprio, o da arte, e é em si capaz de dialogar, de representar e expressar os mais variados contextos históricos em estudo.

Esse movimento que considera as evidências produzidas pelas mais variadas áreas de conhecimento, perpassa pelo reconhecimento dos mais variados saberes que se fazem presentes no cotidiano escolar e se expressam, por exemplo, nos conhecimentos prévios dos alunos. É importante perceber que são essas experiências que a História atingirá. Quanto melhor e mais profunda for a relação estabelecida entre aluno e o contexto em estudo, mais significativa a História será para ele. Não uma História distante, limitada no livro didático ou a uma aula conferência⁹, mas uma História capaz de contribuir no cotidiano do estudante, colaborando para compreensão do universo em que está inserido e saiba se posicionar perante ele.

2. UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR: O Maranhão contado em *Noite Sobre Alcântara*

2.1 – Josué Montello: contexto histórico e literário

Consideramos que para trabalharmos com a obra *Noite Sobre Alcântara*, é indispensável conhecer um pouco sobre o autor e compreender sobre seu percurso enquanto literato maranhense, tendo em vista que o universo que cerca o escritor é importante para conhecermos os seus lugares de fala e como se insere na Literatura nacional.

⁹ Segundo Barca em seu texto sobre aula-oficina (2004), a aula conferência tem como base o professor como detentor do saber verdadeiro e o aluno como mero receptor, seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’, que recebem a mensagem e regurgita-as corretamente em teste escrito.

Josué de Souza Montello nasceu em São Luís do Maranhão, em 21 de agosto de 1917, e faleceu no Rio de Janeiro, em 15 de março de 2006. Criado em família protestante e educado para ser pastor e administrar a loja da família, Montello desde cedo desejou seguir o caminho das letras. Já aos quinze anos ensaiava seus primeiros textos, estudava os grandes mestres da Literatura e publicava seu primeiro artigo, em 1932, no jornal *O Imparcial*, em São Luís, seguido de dois outros contos. Aos dezessete anos, era redator-chefe de *A Mocidade*, jornal por ele criado como órgão de comunicação dos alunos do Liceu Maranhense. Já antes dos dezoito, começava a lecionar no Liceu Maranhense. Ainda em 1932, integrou a “Sociedade Literária Cenáculo Graça Aranha” em que se congregaram muitos novos escritores do Maranhão. Até 1936, colaborou nos principais jornais maranhenses, tais como *A Tribuna e a Folha do Povo*. Nesse mesmo ano, mudou-se para Belém do Pará e, no final de 1936, transferiu-se para o Rio de Janeiro, daí em diante teria toda uma vida dedicada à Literatura.

Este é um período marcado pela migração de intelectuais de diversas regiões para a então capital do país que se dava em busca de uma perspectiva de ressonância, tendo em vista o ambiente provinciano não lhes proporcionar expectativas de crescimento intelectual e possibilidade de sobrevivência a partir de suas produções. Quando Montello começa a escrever sua saga romanesca em 1941 com o lançamento do romance, *Janelas Fechadas*, o Maranhão já via seus filhos partirem para os principais centros de produção de bens culturais do país, como Minas Gerais, São Paulo e principalmente a então capital, o Rio de Janeiro.

No Maranhão, emergiu uma geração reclamada por Domingos Carvalho da Silva de “Geração de 45”, que, em um período de beligerância internacional, surge com a esperança de sedimentar uma realidade de progresso, de justiça e de democracia. Corrêa (2017, p. 298) ressalta que “a consciência missionária da mocidade do segundo pós-guerra no Brasil foi temperada na convicção de que participaria da edificação nacional, alicerçada nos princípios da justiça social, combinando progresso econômico e democracia política”.

Por esse período, boa parte da juventude intelectual da década de 30 já havia se deslocado e feito carreira fora do Maranhão, a exemplo de muitos que constituíram nomes de expressão nacional como Inácio Rangel, Odylo Costa, Manoel Caetano Bandeira e Josué Montello, dentre outros.

No Maranhão, houve a intrínseca ligação entre o resgate da cultura a que propõem os intelectuais maranhenses de meados do século XX e o cenário político que o compõe. Ora vinculados diretamente ao Estado, ora fazendo-lhes oposição, por vezes dividindo-se nas mais variadas ramificações de pensamentos, estão os intelectuais maranhenses a pensar um modelo de Maranhão.

No âmbito cultural literário brasileiro, os conceitos sobre *A nova Literatura* e/ou o *pós-modernismo* presentes desde a primeira metade do século XX continuam, segundo Coutinho (2003, p. 275), “ainda válidos, com a tradição do novo na obra de escritores veteranos, escritores novos e escritores emergentes” destacando a presença de vários intelectuais, dentre eles Josué Montello:

Como já temos nos referido diversas vezes nesses 40 anos de militância crítica, poetas, contistas e romancistas engrossam e revalorizam a série literária, que não parou nas experiências das vanguardas e por vezes tem retomado a tradição do moderno. Os escritores veteranos pós-modernistas, continuam em atividade, como Herberto Sales, Antônio Calado, Autran Dourado, Josué Montello, Rubem Fonseca, Lygia Fagundes Telles, Dalton Trevisan, Jorge Medauar, Nélida Piñon, João Ubaldo Ribeiro, e romancistas e contistas mais novos, para ficarmos, por enquanto, na área da ficção. (COUTINHO, 2003, p. 275).

Ressalta, pois, que neste período Montello se destaca com os romances, *Aleluia*, *Uma varanda sobre o silêncio*, *Um beiral para os bem-te-vis*, *Pedra viva*, *Largo do desterro*, *Diário da manhã*.

Afrânio Coutinho buscou enfatizar como durante o século XX a Literatura brasileira amadureceu, galgou espaços e elaborou sua identidade atingindo um estágio de “completa autonomia e fisionomia própria. E mais: que ela possui uma identidade nacional, em tudo identificada com a identidade do país” (Idem, p. 302) destacando que “essa situação é resultado da evolução histórica (...). E é isso que encontramos nos livros recentes de autores brasileiros: de Jorge Amado, Adonias Filho, Josué Montello, Herberto Sales, João Ubaldo Ribeiro...” (Idem, p. 302). Assim, aponta que:

Nenhum dos livros desses autores encontra parêntese com os de qualquer outra Literatura. São Brasileiros. Têm o colorido de nossa gente, essa gente mestiça de alma, cultura e sangue; traduzem nossa sensibilidade; fa-

lam a língua brasileira, diferente da portuguesa; refletem os nossos costumes; traduzem o nosso lendário, a nossa mitologia, o sincretismo cultural e religioso que é nossa característica fundamental (...). Essa Literatura compreenda-se, (para ser como é brasileira) senão a essa nova realidade criada em um novo contexto social e histórico, diferente do europeu em geral. Ela reflete uma nova consciência e se apropria dos mitos e símbolos que aqui se desenvolveram através dos séculos. (Idem, p. 303).

Esta visão perpassa, pois, a ideia de que a nossa identidade cultural e literária, seja ela no romance, na poesia, no teatro ou na crônica tem novos ares após o Modernismo e que a partir da década de 50 tem-se uma afirmação de caráter nacional nas obras e autores contemporâneos.

Remanescente do Romantismo, segundo Coutinho (2001, p. 264), “a Literatura brasileira no século XX é marcada por duas linhas que correm paralelas uma à outra, constituindo duas tradições bem nítidas na ficção brasileira”. De um lado a corrente regionalista ou regional (o homem em relação com o quadro em que ele se situa), de outro, a corrente psicológica e de análise dos costumes (o homem diante de si mesmo e dos outros homens), na qual Josué Montello é classificado pela História da Literatura. Em *Noite Sobre Alcântara*, por exemplo, este autor busca a rememoração de um passado maranhense e, para tanto, utiliza-se da subjetivização dos conflitos sociais, que são representados em conflitos psicológicos e existenciais dos personagens, em seus traumas e recalques. Essas duas linhas perpassam as escolas e estilos, enriquecendo-se com as diversas técnicas, aprimorando seus recursos. Assim, “não há que se encararem essas duas vertentes isoladas. Casos existem de escritores que aliam as análises psicológicas e de costumes ao enquadramento regional (...) ou ao documentário urbano e social à análise psicológica” (Idem, p. 266).

Desta forma:

Ao terminar a segunda década do século XX, todas as direções estavam apontadas ao ficcionista brasileiro, criado no Romantismo, atravessara o Realismo, o Simbolismo e o Impressionismo, consolidara-se nos seus aspectos temático e técnico, na caracterização de personagens, na fabulação e construção da narrativa, no planejamento da estrutura, no aprofundamento estilístico do sentido brasileiro. Sobretudo, no que concerne à seleção dos temas, a incorporação do material brasileiro, seja de fonte regional, seja de fonte urbana, foi feita através de uma série de fórmulas, o india-

nismo, o sertanismo, o caboclisto, os ciclos regionais (sociais e econômicos) da seca, do cangaço, do garimpo, do gaúcho, do cacau, até das cidades e subúrbios (COUTINHO, 2001 p. 266).

Assim, a Literatura brasileira, que vem amadurecendo desde o Romantismo, percorre o século XX com uma forma que lhe é própria e que perpassa uma a uma as escolas literárias que vão emergindo e se organizando. Portanto, “o Modernismo, nisto como em tudo mais, não foi o começo absoluto. É a continuação das tradições que se haviam formado através dos séculos de evolução literária” (Idem, p. 267).

Temos, portanto, o brotar da Literatura brasileira com raízes mais profundas, em que o romance, o conto, o teatro, a poesia se organizam enraizados em uma História que lhe é própria e apresentam ao longo de sua estruturação os passos para a sua consolidação no meio eminentemente brasileiro, rico em sentimentos, em cultura, em esperanças e desesperanças, que se dão em um espaço tipicamente brasileiro, em que se expressam as sensibilidades coletivas, os costumes, as tradições e as crenças deste povo. No século XX, “o Modernismo não fugiu à regra, prosseguindo na incorporação do material local, que é próprio do país” (Idem p. 272), assim, “a ficção brasileira firmou um compromisso com o mundo brasileiro – a paisagem, os problemas, os tipos sociais, os costumes, o povo, auscultando-o através dos provincialismos ou agrupamentos regionais” (Idem), afirmando-se como uma Literatura brasileira com personalidade e fisionomia própria. Castello ressalta que:

Ampliando-se e contando com a colaboração de filólogos e linguistas, as opiniões atingem o Modernismo, quando surge a proposta decisiva de Mário de Andrade, além da contribuição literária de tantos outros, Oswald de Andrade, Antônio Alcântara Machado, José Lins Rego, Jorge Amado, Graciliano Ramos e até Guimarães Rosa. E envolvendo direta e indiretamente o regionalismo literário, é preciso não esquecer outras experiências provenientes do século XIX, de escritores comprometidos com as tradições populares e os linguajares nacionais (CASTELLO, 2004, p. 426).

Ainda neste sentido, em que consideramos o início do amadurecimento da Literatura brasileira em períodos anteriores ao Modernismo, Roncari se refere à visão romântica, afirmando que “na medida em que se opunha aos valores universalizantes – que reuniam os homens todos numa mesma humanidade, comungando na razão e nas verdades

objetivas –, valoriza os particularismos e as manifestações culturais próprias e locais” (RONCARI, 2002, p. 300), ressaltando ainda que:

Além da originalidade, que se tornou norma no Romantismo, em substituição à da imitação dos modelos clássicos, os novos poetas procuraram definir-se tanto em relação ao passado, à poesia do período anterior, arcádica e neoclássica, como em relação às influências externas, europeias e, particularmente, à portuguesa. A ideia de que cada nação deveria possuir uma poesia própria, que correspondesse à sua terra, à sua cultura e ao seu povo era generalizada e se disseminou com o Romantismo (Idem, 2002, p. 302/302).

Enfim, entre debates e divergências de ideias, havia nesse período uma discussão que buscava ler esse amadurecimento da Literatura brasileira, principalmente quando os debates envolviam posições políticas. Roncari analisa que Álvares de Azevedo, que morreu com pouco mais de vinte anos, escreve com sinal de grande maturidade, e “consegue pensar a Literatura, como uma esfera com uma dinâmica própria, diferente da vida política” (Idem, p. 310) e resalta a fala de Machado de Assis em que afirma “esta outra independência não tem sete de setembro nem campo do Ipiranga; não se fará num dia, mas pausadamente, para sair mais duradoura; não será obra de uma geração ou duas; muitos trabalharão para ela até perfazê-la de todo” (MACHADO apud RONCARI, 2002, p. 310).

Vivemos no Brasil o século XX marcado pelo Modernismo e Pós-Modernismo em busca de uma afirmação da identidade literária brasileira que vem desde o XIX galgando espaços e se constituindo enquanto nacional, regional, na busca de representar o povo brasileiro. Ao construir a sua saga voltada para os contextos locais, Montello não se distancia desta batalha, sendo, pois, um dos literatos brasileiros do século XX que muito contribuiu neste sentido, proporcionando aos leitores inúmeras vivências, experiências de vidas, representações e angústias sociais, que permitem a aproximação com nossa História pela leveza que a arte literária pode propiciar.

Dentre a vasta obra romanesca de Josué Montello, escolhemos o romance *Noite Sobre Alcântara* para dialogar com a História do Maranhão na Educação Básica. Atentamos ao fato desta obra ter seu enredo narrado em dois planos temporais, o presente decadente e o passado de esplendor. O presente acontece entre o Natal e o ano novo de 1900 e o

passado localiza-se entre o período de 1860 e a proclamação da República em 1889. Através da memória do personagem Natalino e do diário da personagem Maria Olívia, Montello elabora um romance que traz consigo uma relação entre ficção, História e memória que nos possibilita traçar um diálogo entre o romance o contexto histórico local.

Considerando que a Literatura, enquanto arte, expressa contextos, vidas, relacionamentos, anseios sociais, e que em *Noite Sobre Alcântara* Montello utiliza-se de metáforas, alegorias, melancolias. Pensamos, pois, na interlocução do romance histórico com a História lecionada, buscando a aproximação dos estudantes com o objeto de estudo, traçando uma relação interdisciplinar entre a Literatura e a História.

O próprio texto literário, que ficcionaliza o universo imaginário dos personagens, trabalha um tempo, ordena um processo, uma rememoração histórica, em que o narrador reconstrói imagens, lugares de memória e revitaliza um período áureo da cidade de Alcântara, representando um mundo de glória e também o seu oposto, em que o mesmo cenário passa pela desestruturação da sociedade lembrada.

Assim, transitando em um passeio pela cidade de Alcântara, o personagem Natalino articula dois tempos – passado e presente – em que, à medida que caminha, emergem imagens da Alcântara de meados e segunda metade do século XIX. Fundem-se então narração e memória, elaborando uma representação daquela sociedade. Montello utiliza-se, além das lembranças de Natalino que transita entre tempos diferentes, dos registros feitos pela personagem Maria Olívia em seu diário, inserindo no romance o diário como uma possibilidade literária no qual ela faz descrições de pessoas, lugares, sentimentos, revelando aos leitores vivências pessoais desse período.

Noite Sobre Alcântara, traça, portanto, um panorama histórico da Alcântara deste período, em que a ideia de decadência, referindo-se, sobretudo à velha aristocracia da cidade, que até então havia apresentado forte participação na vida política da província, vê-se abalada política e economicamente. Montello utiliza-se da recordação, presente na memória de Natalino para representar na linguagem artística o espaço da cidade, assim como do diário de Maria Olívia para expressar registros desta sociedade, angústias que são socialmente impostas, guardadas em segredo, expressão das recordações e dos mistérios desta cidade metaforicamente representados:

[26 de junho] Há muito tempo eu não ouvia uma serenata. Ouvi-a ontem, já noite alta. Não para mim, que não mereço mais cantor, modinha e violão, ao pé da minha janela, mas para a filha mais nova do Nhozinho Sá, dois sobrados adiante do nosso, aqui mesmo no Largo da Matriz. Entreabri a rótula, fiquei olhando. A lua, agora, nasce tarde, e já estava por cima da igreja. Não vi as horas. Devia passar da meia noite. Silêncio. A luz a escorrer das árvores, dos telhados, do beiral dos mirantes (MONTELLO, 1984, p. 205/206).

A expressão “a lua, agora, nasce tarde” vem carregada da mensagem da Alcântara que não mais era a cidade que a jovem tinha deixado no Maranhão antes de sua partida para estudar na Inglaterra, assim como a própria Maria Olívia já não se via com a jovialidade de outrora, que também tem relação com o momento histórico narrado no contexto do romance.

Assim, em busca do cotidiano, dos anseios, das angústias, da cidade, das alegrias, das esperanças, encantos e desencantos, dos tempos representados nesta obra, buscaremos construir uma interlocução entre a História e a Literatura que tem uma perspectiva interdisciplinar a ser explorada no Ensino de História na Educação Básica.

2.2 – Noite Sobre Alcântara em interlocução com a Educação Patrimonial no Ensino de História do Maranhão

Pensar o Ensino de História na contemporaneidade nos remete a tentar entendê-lo dentro das transformações pelas quais as leis e propostas educacionais passaram no final do século XX e início do século atual, assim como também, compreender os caminhos trilhados pela historiografia em um contexto de constituição de inúmeras possibilidades de desenvolvimento das pesquisas históricas.

Em 1988 é assinada no Brasil uma Constituição que ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, fruto de um momento histórico de redemocratização do país, quando a sociedade brasileira se apresentava com fortes esperanças e expectativas de liberdade, de poder viver uma participação política concretizada nas linhas do texto desta Carta Magna.

A partir de suas deliberações, novas possibilidades educacionais se expandem pelo país e se expressam na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional¹⁰ de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹ 1998 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais¹² aprovadas em 2010. Todas essas regulamentações trazem para o ensino um leque amplo de possibilidades que se forjam a partir da organização do ensino baseado em competências e habilidades que se expressam nas mais variadas experiências que são presentes na formação do indivíduo e da sociedade como um todo.

Todo esse movimento traz para o campo educacional a exigência de um trabalho interdisciplinar e enriquecido com temas transversais. No Ensino de História, o contato com as mais diversas disciplinas se concretiza, a exemplo dos campos que exploraremos neste subtópico, a Educação Patrimonial em diálogo com a Literatura na prática de Ensino de História.

Não só esse movimento educacional presente no Brasil na virada do século XX para o XXI contribui para um novo formato no Ensino de História na Educação Básica, mas também as transformações no plano historiográfico que começou a tomar forma com a criação da Escola dos Annales ainda em 1929.¹³ Esse movimento que trouxe para a História um leque de possibilidades de contato com outras disciplinas, com outras áreas do conhecimento, traz “na virada do século XIX para o XX, outros sintomas do modo de pensar o mundo, de forma bem diferente, chegavam de outros campos, fora dos domínios de Clio, mas que muito adiante, iriam com a História se entrelaçar” (PESAVENTO, 2004, p. 23).

Consideraremos aqui essa linha de pensamento, onde as transformações sociais que se desenvolvem no Brasil na virada do século XX–XXI expressas nos projetos educacionais e o encadeamento que a construção histórica tomou durante o século XX, foram fatores fundamentais

¹⁰ Lei que regulamenta todos os níveis do ensino no Brasil.

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina.

¹² São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹³ Em 1929, surgiu na França uma revista intitulada *Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Ao longo da década de 1930, a revista se tornaria símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como **Escola dos Annales**. A proposta inicial do periódico era se livrar de uma visão positivista da escrita da História que havia dominado o final do século XIX e início do XX.

para concretização de possibilidades de um Ensino de História na Educação Básica enriquecido por outras áreas do conhecimento. Buscaremos, portanto, traçar um elo entre a Literatura e a Educação Patrimonial como constituidores de memória social.

Por Educação Patrimonial entendemos processos educativos que buscam “levar as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural” (HORTA; GUTEMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Ela se faz presente em nossa sociedade tanto por meios informais, tais como no convívio social e familiar que se desenvolvem no cotidiano, quando o contato com bens materiais e culturais são parte de uma apropriação pessoal ou coletiva sem o direcionamento de entidades, escolas e instituições. Por outro lado, também se faz objeto da educação formal legalizada pela LDBEN, pelos PCN’s. Concretizam-se nos chamados Temas Transversais.

Nos PCN’s, proposta como Tema Transversal, “propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio histórico e cultural de sua localidade e, partindo dessa ação, ampliar o entendimento de diversos aspectos que constituem nosso patrimônio, assim como a formação cidadã e identitária dos nossos alunos” (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 51).

Segundo o Guia Básico de Educação Patrimonial, “o conhecimento crítico e a apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio são fatores indispensáveis no processo de preservação sustentável desses bens, assim como no fortalecimento dos sentidos de identidade e cidadania” (HORTA, 2006, p. 3). Para tanto, faz-se necessário compreender que:

O Patrimônio Cultural Brasileiro não se resume aos objetos históricos e artísticos, aos monumentos representativos da memória nacional ou aos centros históricos já consagrados e protegidos pelas Instituições e Agentes Governamentais. Existem outras formas de expressão cultural que constituem o patrimônio vivo da sociedade brasileira tais como: artesanatos, maneiras de pescar, caçar, plantar, cultivar e colher, de utilizar plantas, alimentos e remédios, de construir moradias, a culinária, as danças e músicas, os modos de vestir e de falar, os rituais e festas religiosas e populares, as

relações sociais e familiares, revelam os múltiplos aspectos que pode assumir a cultura viva e presente de uma comunidade (HORTA, 2006, p. 5).

É necessário, pois, que se desenvolvam estratégias de Educação Patrimonial que envolvam as mais diversas possibilidades de acesso à cultura de forma a dialogar com o presente, a estabelecer relações entre a cultura em que o estudante se encontra inserido com as mais diversas culturas desvelando a mentalidade de uma época, de um determinado contexto, estabelecendo, pois, vínculos, identidades, memórias que se fazem elementos constituintes da cidadania.

Consideramos, pois, um compromisso básico do Ensino de História com a inserção da Educação Patrimonial, em suas mais variadas faces aqui elencadas, desde bens pessoais, familiares, regionais, que se fazem presentes de forma material aos simbólicos que se expressam nas crenças, artes, Literatura, canções, etc.

A interdisciplinaridade é ponto central na constituição da proposta de discussão aqui levantada. Compreender a relação que se estabelece entre o Ensino de História, a Educação Patrimonial e a Literatura nos remetem ao PCN's quando afirma que:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. [...] Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as artes, em geral (1999, p. 301).

Nesta perspectiva, na Educação Básica, o Ensino de História contribui substancialmente para a construção de laços de identidades e para consolidação da formação comprometida com uma participação coletiva amadurecendo valores que perpassam gerações e são entremeados aos mais diversos saberes escolares.

Dialogar com a Literatura desvela mentalidades de uma época, um imaginário que se concretiza em cenários narrados, em sentimentos transmitidos, em danças, crenças, hábitos que, em palavra a palavra, página a página ganham forma cultural através das quais é possível compreender mudanças e permanências.

O Ensino de História tem um compromisso fundamental em relação à memória, tem a responsabilidade de manter viva a constituição das identidades individuais e coletivas. A Literatura é, em si, capaz de rememorar com muita eficácia os lugares de memória¹⁴, não os deixando silenciar vidas e experiências, festas e cultos, lágrimas e sonhos, que enquanto experiência humana se constitui em patrimônio social com raízes históricas. A Literatura possibilita uma ponte entre a História discutida em sala de aula e um “contato ativo e crítico com as ruas, as praças, edifícios públicos e monumentos, constituindo uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa” (PCN’s, 1999, p. 306).

2.2.1 – Educação Patrimonial por meio da obra *Noite Sobre Alcântara*

É importante que o professor, antes de começar qualquer trabalho com as obras literárias, solicite aos alunos uma pesquisa prévia sobre a obra, se possível a sua leitura, também sobre o autor, sobre o período em que ele viveu e sobre o período do contexto que é narrado romance. Assim como também pesquisessem informações sobre o que é patrimônio e quais os tipos de patrimônios.

O professor pode pedir aos alunos que tragam para sala de aula trechos que destacaram da obra que ressaltam algum patrimônio, ou o próprio professor traz textos previamente separados. Por exemplo:

Alcântara havia perdido a animação de outrora quando os mais velhos jogavam baralho na claridade do luar, em frente às casas, com as crianças brincando de roda ou chicote queimado. Que fora feito das antigas luminárias? A não ser da Rua da Bela Vista, no sobrado de Davi Cohen, ninguém as via mais nas antigas casas da cidade. Por toda parte, aquele mesmo silêncio triste, cortado pelo bater distante dos tambores dos negros. (MONTELLO, 1984, p. 70)

¹⁴ Para Nora (1993) “Os lugares memória nascem e vivem do sentimento” e são lugares “nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional” (p.13). (...) Ressalta que todos esses sentidos só se concretizam se na presença de uma significação. (p. 21). [...] Assim, ressalva que “a razão fundamental do ser de um lugar memória é parar o tempo, é bloquear o trabalho do esquecimento, fixar um estado de coisas, imortalizar a morte, materializar o imaterial” (p. 22).

Em seguida, pode lançar questionamentos que levem os alunos a identificarem na obra quais patrimônios se encontram presentes no texto, explorando o patrimônio material e cultural.

- Pedir que os alunos narrem com suas palavras a cidade de outrora, quais brincadeiras eram presentes, que mudanças são narradas no texto;
- Se perceberam algum sentimento, saudosismo ou esperança;
- Em seguida instigar a turma para que as relacione com o contexto econômico em que a obra foi narrada com a passagem destacada;
- Questiona-se, por exemplo, qual elemento narrado é uma lembrança material que já não existe mais na cidade? E imaterial?

Após essas discussões, questiona-se sobre a necessidade de se preservar o patrimônio, e porque sua preservação é importante, buscando então inserir outra discussão que envolve a Educação Patrimonial, a preservação de bens materiais e imateriais.

Assim, trabalhar o trecho acima possibilita aos alunos contato com uma Alcântara de costumes provincianos, onde as pessoas conviviam espontaneamente, ocupavam as ruas, onde as crianças também estavam presentes a brincar livremente, lembrando as brincadeiras de roda e o chicote queimado e é silenciada com a decadência econômica da cidade. Ao mesmo tempo tem-se narrado as transformações pelas quais passam a cidade representada nas faltas das luminárias de outrora. O saudosismo da Alcântara movimentada, a tristeza de vê-la parada.

Assim, o silêncio que se abatia sobre a economia maranhense que tanta vida e euforia havia experimentado, liga-se à própria gênese de um período próspero. Tendo sido o Maranhão uma província que se constituiu economicamente com bases em uma economia dependente externamente, tanto no que diz respeito à evasão de seus produtos, quanto na própria produção destes, utilizando a mão-de-obra escrava (importada da África), estaria esta economia sujeita a oscilações que não lhes eram intrínsecas, mas às quais tinha ligações diretas, já que não se constituiu enquanto uma economia autônoma de mercado consumidor próprio.

Logo, as bases estruturais desta economia latifundiária, escravocrata e agroexportadora começaram a se romper. *Noite Sobre Alcântara* representa a cidade de Alcântara, mantida por uma nobreza rural

quando apresenta seus primeiros sinais de crise. Assim, sem seus elementos de sustentação, as bases da economia alcantareense – as fazendas de algodão – entram em decadência chegando ao empobrecimento extremo. Tal empobrecimento assim perpassa o enredo de *Noite Sobre Alcântara*:

Não era a primeira vez, depois de seu regresso, que Natalino ouvia falar nesse tom de desalento sobre as fazendas de Alcântara. Mas, como via a cidade tranquila, com muitas carruagens nas ruas, festas, as Igrejas cheias, sobrados iluminados, atribuía os rumores da crise a uma situação passageira e procurou explicá-la com os sucessivos rigores de estios prolongados. Agora penetrando no interior das terras, já havia encontrado quatro casas de sítios fechadas e em ruínas, com o mato denso a crescer em sua volta, como se afogá-las. Estariam as fazendas assim se convertendo em taperas? E logo lembrou que, no porto de Alcântara, o movimento dos barcos e igarités de pesca havia sensivelmente diminuído. No entanto, antes de sua partida para o sul, era ali o principal celeiro da província, com muitas embarcações ancoradas, outras chegando, outras partindo, os carros de bois chiando nos caminhos, muitos negros com paus de carga no ombro (MONTELLO, 1984, p. 120).

Novamente o professor pode lançar questionamentos aos alunos para abrir um diálogo:

- Qual sentimento é expresso no texto acima; em que momento este traz uma representação da visão que Natalino projeta sobre a fazenda?
- Como a cidade e a fazenda são lembradas por Natalino?
- Montello consegue através da passagem imortalizar a cidade? Em qual trecho?
- A quais meios de transportes são feitas referências no texto?
- Qual função o negro exerce na passagem?
- Pesquise imagens de um pau de carga. Para que era utilizado?

Nesta passagem acima relatada temos uma expressão angustiante, mas que expressa dúvida ou esperança da realidade não se apresentar tão cruel. É narrada de forma a ser imortalizada, a cidade ainda com carruagens nas ruas e as igrejas cheias. É lembrada como “principal celeiro da província”. Em um segundo momento, depois que Natalino

certifica-se da decadência, Montello expõe, então, a sensação de descrédito ou de grande decepção de um cidadão alcantareense de certificar-se daquela realidade.

Outra passagem pode ser lançada pelo professor:

Meu Deus! Era aquilo agora a casa da fazenda? E Natalino recolheu a rédea, parando a montaria, com a sensação confusa de quem contempla a destruição de seu pequeno mundo, não sabendo o que olhar primeiro. Num relance da vida atarantada, abrangeu a janela em arco sobre o alpendre, o telhado tomado pelas trepadeiras, o oitão direito desabado, as calhas das águas caídas para fora. As janelas escancaradas, sem a guarnição das rótulas, eram órbitas vazias: por ali entravam e saíam os morcegos, aproveitando o intervalo da estiagem. E em redor, a sensação das coisas entregues a si mesmas: o pilão à chuva, juntamente com o mocho de pau e uma cadeira; o carrinho de mão convertido em jirau; uma roda de moinho jogada por cima das raízes de uma jangadeira (MONTELLO, 1984, p. 121).

- Qual sentimento se sobressai no texto acima?
- Quais objetos de utilidade daquela fazenda encontramos no texto? Pesquise sobre a função de cada um.

Em outra passagem, que também pode ser apresentada pelo professor aos alunos, depois de certificar-se se algum aluno já a havia destacado ou não, é retomada a lembrança das fazendas em seu período próspero, conservando viva a memória daquele cotidiano.

A meio caminho, Natalino voltou a parar. E o que ele mentalmente via, estendendo o olhar desapontado, era uma fazenda que ali deixara, já fazia mais de dez anos, quando por lá aparecera, pela última vez, na companhia de seu pai – com sua casa de farinha, seu engenho, seus tachos de doces, o canavial e sua lavoura de algodão e mais de cem negros na labuta diária. Onde as roças de milho? E as plantações de arroz e feijão? Até mesmo as jangadeiras, as laranjeiras e as mangueiras esparramadas que rodeavam a casa grande, como a protegê-la com seus ramos carregados, pareciam agressivas e ululantes ao vento que as revolvia (MONTELLO, 1984, p. 122).

Questiona-se, para dar continuidade às percepções que vão se constituindo durante a aula, sobre a memória do cotidiano da fazenda.

- Quais lembranças se destacam?

- Qual a importância da casa de farinha, do engenho?
- Quais lavouras são ressaltadas?
- Pesquisa: destas lavouras, o que era produzido para o mercado interno e o que era produzido para o mercado externo?
- Qual a mão de obra utilizada?

Tem-se ainda, no enredo de *Noite Sobre Alcântara*, um relato da decadência da fazenda por um negro que sobrevivera a tudo, que pode ser explorado em sala de aula:

Foi se acabando aos poucos, sinhozinho – replicou o mulato gordo, de olhos sanguíneos, num fio tímido de voz. – Primeiro deu a bexiga e levou mais da metade dos pretos. Outros fugiram por esse mundo de meu Deus, com medo da peste. Eu mesmo perdi minha mulher e dois filhos. Os carros de bois que vinham buscar o açúcar e a farinha, para embarcar para São Luís, deixaram de aparecer por aqui. Perdemos três safras, uma atrás da outra. Cansei de mandar recado para o visconde, e ele não me apareceu. Começou a faltar ferramenta; até o sal acabou. Dos cento e doze negros que eu tinha, hoje só tenho seis, e assim mesmo, com dois no fundo da rede (MONTELLO, 1984, p. 123).

Questiona-se:

- Com que sentimento o escravizado narra a decadência da fazenda?
- Qual a importância dos carros de boi naquele contexto?

O professor tem a possibilidade de, a partir deste texto, apresentar e discutir com os alunos a historiografia maranhense que trabalha sobre a decadência econômica neste período. Como representação do contexto econômico da sociedade alcantareense no século XIX, observamos como a Literatura pode contribuir com a construção da memória social engajada em um enredo que traz representações sociais e elementos constitutivos do cotidiano daquela sociedade. Vemos como o autor coloca na fala dos personagens o carro de boi, por exemplo, de uso típico naquele contexto, como alimenta a vivência cotidiana com outros elementos, tais como: o pau de carga, que era usado nos ombros para carregar água; o mocho de pau; o carrinho de mão convertido em jirau; uma roda de moinho; o pilão; a casa de farinha; seu engenho; seus tachos de doces; o canavial e a lavoura de algodão.


Esta fase da economia maranhense ainda sobreviveria entre altos e baixos com o seu comércio e lavoura até a abolição. Esta, segundo Meireles, o qual é detentor de uma visão tradicional, que carrega consigo um aspecto cíclico da economia maranhense, faz referência a um período de *barbárie*, seguido por um período de *prosperidade* e posteriormente pela *decadência*, poria termo a esse período fecundo, progressista e promissor da economia maranhense (1992, p. 298). A “*ideologia da decadência*”, encontra-se também presente em Viveiros (1954/64) e Tribuzzi (1991). A partir da década de 1980, esta noção de decadência econômica passou a ser questionada, e repensada sob outros pontos de vista. Costa (2001) apud Antônio Lôbo (1909) destaca que “*À inferioridade manifesta da vida sociológica*”, cujas “*causas gerais*” estariam ligadas à “*decadência econômico-financeira... alia-se a grande exuberância da vida ideológica*”.

Buscamos, neste tópico, compreender a importância do uso da Literatura como Patrimônio Educacional, considerando que este, como nos orienta o Guia de Educação Patrimonial, leva as crianças e os adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, propiciando-lhes uma convivência viva com o passado que se constitui enquanto elo cultural e memória social.

A Literatura, portanto, tem um papel ativo na construção da memória do patrimônio, à medida que possibilita uma dinâmica de experiências em sala de aula, que traz informações que carregam consigo sentimentos, angústias, sonhos, experiências, desencantos que se encontram presentes de forma prazerosa e atrativa aos estudantes.

Assim, acreditamos que a Literatura contribui para o enriquecimento de um Ensino de História que seja atuante na Educação Patrimonial.

3. A CONFIGURAÇÃO DO ROMANCE *NOITE SOBRE ALCÂNTARA*: entre Metáforas, Alegorias e Histórias – Possibilidades de experiências em sala de aula.

o propor a interlocução entre a História e a Literatura, é necessário compreendermos que estas áreas se elaboram com linguagens que lhes são próprias, que dialogam entre si constituindo representações sociais.

Portanto, ao traçar um diálogo entre a História e a Literatura, consideraremos as linguagens literárias que foram muito bem utilizadas por Josué Montello, em *Noite Sobre Alcântara*, ressaltando as metáforas e alegorias, através das quais o autor narra sua visão histórica sobre a cidade entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do XX. Neste sentido, consideraremos a visão de Benjamin quando afirma que “é sob a forma de fragmentos que as coisas olham o mundo, através da estrutura alegórica” (BENJAMIN, 1984, p. 208).

A obra *Noite Sobre Alcântara* se concretiza em meio a uma construção alegórica, rica em metáforas, que se constitui em busca de pensar a cidade de Alcântara perpassando metáforas e alegorias que vão aparecendo com o desenvolvimento da narrativa e enriquecem de sentidos o texto, que ao se constituir conta a vida em uma forma literária: o romance.

Benjamin (1984, p. 37) afirma que “falar alegoricamente significa, pelo uso da linguagem literal, acessível a todos, remeter a outro nível de significação: dizer uma coisa para significar outra”. Assim, “nas mãos do alegorista, a coisa se converte em algo de diferente, transformando-se em chave para um saber oculto” (Idem, p. 40).

Tal saber oculto se expressa na significação, na qual Benjamin ressalta que “o alegorista lacra as coisas com o selo da significação e as protege contra a mudança, por toda a eternidade. Pois só a significação é estável” (Idem, p. 41).

Hansen (2006, p. 7-8) inicia um diálogo ressaltando que “(grego *allós* = outro; *agourein* = falar) diz *b* pra significar *a*” e destaca que Lausberg assim define alegoria: “a alegoria é a metáfora continuada como tropo de pensamento, e consiste na substituição do pensamento em causa por outro pensamento, que está ligado, numa relação de semelhança, a esse mesmo pensamento”. Neste sentido, traz o que chamou de “alegoria dos poetas: expressão alegórica, técnica metafórica, de representar e personificar abstrações”. Analisando que: “a metáfora é um termo 2º, “desvio”, no lugar de um termo 1º, próprio ou literal”. Neste sentido, analisa que a estrutura alegoria é “mimética, de ordem da representação, funcionado por semelhança”.

Em busca da imortalização da Alcântara do século XIX, Montello constrói o romance. Assim, entre metáforas, alegorias, melancolias e tristezas, surge *Noite Sobre Alcântara*, como representação de uma cidade onde “por entre os galhos das árvores, um pedaço de parede man-

tém-se de pé, e como que nos espreita, implorando que o salvemos da ruína final” (MONTELLO, 1984, p. 12).

A ideia de um pedaço de parede que “implora” por vida constitui-se em uma metáfora da cidade que clama pelo retorno a um período de glória, de grande crescimento econômico com a exportação do algodão e outros gêneros.

Neste momento, o professor já pode dialogar com os alunos, instigando-os a pensar, a refletir sobre a relação entre a metáfora e a historiografia, utilizando para tanto, por exemplo, o texto que segue:

Era como afirmamos, um período de magnífico esplendor.

É claro que Alcântara, que já era o celeiro do Maranhão, se aproveitaria dessa fase de prosperidade.

E foi assim.

A partir dessa época a sua produção cresceu rapidamente: 5.000 sacas de algodão, 20.000 sacas de açúcar, 60.000 paneiros de farinha, 7.000 alqueires de arroz, 20.000 arrobas de peixe seco e 200.000 alqueires de sal.

Este primado na produção maranhense Alcântara conservou até a Independência. Não o perdeu bruscamente. Foi-se lhe fugindo aos poucos, à proporção que se povoaram as regiões ribeirinhas da Província (VIVEIROS, 1977, p. 60).

Depois de apresentar aos alunos os textos, o professor faz questionamentos:

- Se há “ruína final” é porque houve um momento próspero a ser recordado. O que significa um “pedaço de parede que implora”?
- Qual figura de linguagem o autor está utilizando?
- Como a Alcântara é representada na passagem por Josué Montello?

É necessário que o aluno tenha clareza em como o romance se encontra estruturado. Isso lhe facilitará a compreensão.

A primeira parte do romance *Noite Sobre Alcântara* foi denominada de A TRAVESSIA, constituindo-se em um momento inicial em que Josué Montello apresenta a obra, faz um monólogo, que se ampara o uso da memória, no qual, aos poucos, vai apresentando ao leitor o con-

texto em que acontecerá o desfecho da segunda parte do romance intitulada ENQUANTO A NOITE NÃO VEM.

3.1 – A TRAVESSIA

Em A TRAVESSIA, o autor se utiliza das metáforas com bastante frequência, consideramos então, importante atentarmos para a visão de Ricoeur (2000, p. 126) quando afirma que “o emprego literário das palavras consiste precisamente em reconstituir, [...] o jogo de possibilidades interpretativas residentes no todo da enunciação”.

Assim, aponta que “bem metaforizar é ter o domínio das semelhanças, então não poderíamos sem ela aprender nenhuma relação inédita entre as coisas” (Idem, p. 128).

Neste sentido, a metáfora se faz presente em vários momentos da obra, em que palavras, frases, textos, constituem-se em significados contextuais sobre a Alcântara do século XIX. Nesta perspectiva, Montello narra:

Na calma da tarde ensolarada, vou andando pelo Largo da Matriz, e não encontro uma única pessoa. Tudo quieto. Não ouço rumor de vida à minha volta. Nem sequer uma revoada de andorinhas estala o seu alarido feliz por cima dos telhados escuros. Se apuro mais o ouvido, interrogando o silêncio que me rodeia, distingo uma rolinha chorando na borda de um beiral. É um choro manso, repetido, que não tem fim (MONTELLO, 1984, p. 11).

O professor tem neste trecho a possibilidade de inquietar os alunos, questionando se percebem a construção metafórica do texto, em que parte ela se encontra.

Depois de, junto com os alunos, chegarem às conclusões, perceberem a constituição da metáfora, devem, pois, direcioná-las à compreensão do contexto que esta está representando.

Na passagem acima, temos a melancolia presente na frase “Não ouço rumor de vida à minha volta. Nem sequer uma revoada de andorinhas estala o seu alarido feliz por cima dos telhados escuros”, que nos remete ao dito popular que “uma andorinha só não faz verão”, onde estaria agora a grande movimentação de Alcântara? Montello segue “interrogando o silêncio que me rodeia, distingo uma rolinha chorando na

borda de um beiral”. O choro da rolinha expressa a melancolia da população que ainda resistia na esperança de Alcântara de outrora.

Em outra passagem, ainda em A TRAVESSIA, é possível que o professor explore junto com seus alunos esta mesma ideia:

Dou outros passos na praça erma, sem saber que direção tomar, e é em vão que procuro um menino qualquer, como eu fui, como tu foste, a rolar sobre as pedras desiguais do calçamento circundante um arco de barril. Não há mais rodas em Alcântara, nem mesmo das antigas carroças dos aguadeiros (MONTELLO, 1984, p. 12).

Problematizando:

- Em qual momento do texto o autor se utiliza da melancolia para representar como se encontrava a cidade?
- O que pode significar “Não há mais rodas em Alcântara”?
- Que relação o contexto desta passagem pode ter com o próprio nome da obra *Noite Sobre Alcântara*? Qual pode ser a intenção do autor ao se referir à noite no título da obra?

Desta forma a turma vai dialogando e percebendo a construção narrativa, suas intencionalidades. A ideia que dá nome à própria obra *Noite Sobre Alcântara* vem expressa em “A Travessia” no momento em que se lamenta o não haver mais as rodas em Alcântara, melancolia que segundo Batista (2018, p. 53) expressa a “estagnação que leva à morte e/ou desaparecimento da cidade. [...] Não há roda, não há aguadeiro, pois na cidade a vida está atrelada ao transporte de água, assim como elemento primordial da vida”.

E a noite se esvai sobre Alcântara, a roda, instrumento que acompanha o desenvolvimento da humanidade, desaparece da cidade, e a cidade parece desfalecer quando aos poucos tudo vai deixando de fazer parte do cotidiano, e uma tristeza vaga e indefinida recobre em uma longa noite a cidade de Alcântara:

Sobre as calçadas debruçam-se as sacadas de ferro que guarnecem as janelas vazias. As fachadas imponentes, com as rótulas sempre cerradas, como que ficaram cegas, e agora não se abrem nunca mais, indiferentes à luz do sol ou à claridade do luar (MONTELLO, 1984, p. 12).

Um questionamento emerge então na sala de aula:

- O que Montello busca representar trazendo ao texto a condição animal de ficar cego?

Ao ouvir os alunos, o professor acompanha as percepções que estes formaram encaminhando-as para o contexto da obra. A condição da vida animal, de ficar cego, é metaforizada em relação aos sobrados, que já não possuem moradores para abrir as janelas. Esta simbologia se insere na alegoria utilizada por Montello para narrar o enredo em que a noite que se sobrepôs sobre a cidade.

Na passagem abaixo, o professor, junto a seus alunos, novamente têm a oportunidade de fazer a interlocução do contexto histórico com a Literatura através do uso da metáfora:

No entanto, tarde da noite, muitos destes imponentes sobrados coloniais há tanto tempo fechados, misteriosamente se descerraram. Como outrora, refulgem as luzes de seus salões no retângulo das janelas sobre a rua. Do suporte de ferro pendem as luminárias [...]. Estalam palmas, escuta-se perfeitamente a voz de comando do mestre de dança na marcação das quadrilhas e das muzarcas. [...] De repente, um grito ralha a madrugada. Novamente o silêncio se restabelece. [...] E Alcântara volta a exhibir, na luz intensa que desaba sobre seu casario, a tristeza dos casarões fechados, sem viva alma lá dentro e com as rolinhas a gemerem no desvão dos beirais (MONTELLO, 1984, p. 13-14).

O professor dialoga com seus alunos sobre o gemer das rolinhas: qual significado possui?

Nesse jogo de memórias e metáforas, Montello traz de volta a Alcântara as rolinhas que “gemeram nos desvãos dos beirais” imortalizando a cidade e posteriormente utilizando de muito saudosismo, a melancolia da cidade que chora seus emigrados.

Aqui, buscamos compreender as metáforas e alegorias, tristezas e melancolias que se localizaram principalmente na primeira parte do romance, considerando para tanto a ressalva de Ceia (1998, p. 1) em que ressalta “uma forma de distinguir metáfora e alegoria é a proposta pelos retóricos antigos: a primeira considera apenas os termos isolados; a segunda amplia-se a expressões e textos inteiros”. Não há em nenhum momento o objetivo de exaurir tais conceitos; trouxemos esta ideia ape-

nas com o intuito de ter um norte trabalho durante o desenvolvimento desta proposta.

3.2 - ENQUANTO A NOITE NÃO VEM

Para compreender *Noite Sobre Alcântara*, é indispensável pensar tais metáforas, já que inúmeros signos e significados são representados como um elo comunicativo que transita entre a História e a Literatura até chegar ao leitor, seja pelas metáforas que se movimentam entre três tempos, o passado, o presente e o futuro, preocupando-se em representar a Alcântara de ontem, a do presente da obra e a do porvir, em uma relação envolvente que se enraíza pelo sonho das possibilidades com temas apresentados na obra em verossimilhança, em que aos poucos é dada aos personagens a missão de lembrar a cidade. Este movimento é traçado nas primeiras linhas da obra: “quando essa geração passar, e outras vierem, e mais outra, talvez só haja ruínas onde ainda hoje se alteiam os velhos sobrados de Alcântara, rodeados de silêncio e solidão” (MONTELLO, 1984, p. 11).

Buscando, portanto, lembrar e imortalizar a Alcântara Imperial, assim como dialogar com os movimentos sociais que amadurecem no seio daquela sociedade, o escritor movimenta o romance em um espaço temporal, que em seus *Flash Black* de memórias, transita desde os tempos áureos do Império ao advento das ideias filosóficas e políticas que pressionam pela abolição da escravidão e proclamação da República no Brasil. Para começar a mobilizar os alunos na compreensão dos movimentos sociais que se formam no tempo em que a obra se insere, o professor pode, ao discutir este contexto, utilizar a passagem que segue:

– O senhor vai me desculpar o que vou lhe dizer meu pai. Não voltei ao Maranhão para fazer política. A política que aqui se faz não me interessa. Sou contra ela. Tenho outras ideias.

[...]

– Queres dizer que és contra a monarquia, contra o Imperador, contra teu próprio pai? E que aderiste à pantomima idiota do Partido Republicano, que só quer a desgraça do Brasil? É isso, Natalino?

– É, é isso – confirmou o major (MONTELLO, 1984, p. 79 - 80).

A partir dessa passagem, o professor pode instigar os alunos a pesquisarem:

- Sobre o significado de o Brasil se manter como uma monarquia em finais do século XIX;
- Sobre a emergência do movimento republicano no Brasil e no Maranhão.

E pode ainda solicitar aos alunos que comparem a passagem anterior à que segue:

– Maria Olívia, tu lês mesmo esta gente? Voltaire, Montesquieu, Rousseau, Benjamin Constant, George Sand? Isto não é leitura para moça. Nem mesmo para rapaz. É bom que ponha ferro nos vidros destas estantes. Do contrário, muita gente vai se escandalizar contigo.

– A gente precisa estar informada de tudo, papai. Para isso é que existem os livros. Sem esses rebeldes, o mundo não progredia. Eles vão à frente, abrindo caminho (MONTELLO, 1984, p. 61).

Depois de ouvir as conclusões dos alunos, é necessário que o professor atente se entre estas, os estudantes destacaram como os movimentos sociais também são narrados como movimentos que amadurecem no seio da própria aristocracia maranhense.

Tais obras não eram bem-vindas no meio aristocrático, tendo em vista que naquela sociedade, essas leituras eram tidas como escandalosas e revolucionárias “e eu que fui proibida de ler Zola! Não vou deixar o papai ler o romance de Eça de Queiroz. Se ler, terá a impressão de que o mundo está de pernas para o ar” (MONTELLO, 1984, p. 158/159).

Enveredando pelo universo de “*Noite Sobre Alcântara*”, os alunos irão, aos poucos, descortinando a Alcântara do século XIX. No anseio de ultrapassar o poder do esquecimento trazido pelo tempo, Montello narra a Alcântara do século XIX – em seu auge de prosperidade que conjugava a agricultura escravocrata e o alto comércio –, o que nos permite, através da interlocução da escrita literária com a historiografia, perceber seus aspectos culturais, em suas sociabilidades.

3.2.1 – Entre a História e a Literatura: diálogo sobre aspectos culturais, em suas sociabilidades.

Noite Sobre Alcântara, escrito em uma vertente psicológica, na qual Montello é classificado como escritor romancista pela História da Literatura. Nesta obra, narra uma História de desencontro amoroso entre seus personagens principais: Natalino e Maria Olívia. Ambos fazem parte de famílias aristocráticas de Alcântara e apresentam conflitos nas relações familiares por divergências ideológicas. Natalino, filho de Visconde, com quem não tem boas relações, ainda neto de Barão, participou por opção própria da Guerra do Paraguai, mesmo desagradando a família, se fez ainda republicano e abolicionista. Maria Olívia, filha de Barão, não mantinha boas relações com a mãe. Tinha no pai um porto seguro, mas ainda em sua juventude o perde. Saiu de Alcântara para estudar na Inglaterra, onde teve uma experiência homoafetiva que lhe atormentou a vida toda. Natalino acreditou em sua esterilidade e esta frustração lhe acompanha a vida, o impedindo de ter se casado.

Atentando a esse contexto em que se desenvolve o romance, discutindo-o com seus alunos e dialogando sobre as próprias condições de existência às quais os protagonistas estão imersos, o professor tem a possibilidade de abrir com a turma, uma reflexão em que busquem juntos relacionar este cenário literário à condição histórica que cerca o romance. Para tanto, pode utilizar a passagem seguinte:

Alcântara, com a sequência de suas casas vazias, como que o oprimia e esmagava. Por toda parte, nas ruas retilíneas, o mesmo silêncio, sem um piano a tocar, sem correrias de meninos, sem uma voz de mulher cantando ao embalo da rede. Em vez do pleque-pleque das sandálias das negras nas calçadas, o uivo do vento, longo, esfuziante, misturando-se ao ruído das ramagens que a rajada fresca sacudia (MONTELLO, 1984, p. 23).

E problematizar com desafio aos alunos:

- Frente à situação de empobrecimento pela qual passava a cidade, ao silenciar das ruas, qual pode ter sido a intenção do autor ao escolher como traço marcante da obra a esterilidade de Natalino e Maria Olívia com problemas psicológicos e limitações físicas que acabam por isolá-la dentro do casarão?

O professor deve acompanhar as discussões, atentando ao fato de que a esterilidade de Natalino, como protagonista da obra, relaciona-se à própria esterilidade que a cidade de Alcântara vivia e que Maria Olívia também apresenta suas limitações psicológicas, por carregar consigo a culpa de ter tido uma experiência homoafetiva ainda no internato em Londres, e físicas, por ter ficado manca de uma perna após a queda de cavalo na fazenda da família. A própria queda do cavalo que a leva a ter uma deficiência física e a direciona a uma vida solitária pode estar representando o silêncio, a solidão que se abatia sobre Alcântara.

O diário é um gênero que durante a constituição do romance será muito utilizado por Maria Olívia para registrar suas memórias. A passagem abaixo é um desses registros feitos no diário da personagem e que o professor e os alunos podem explorar:

[5 de agosto]

[...]

Confesso que comecei a ler o romance de Júlio Diniz com certo esforço. Aos poucos, porém, senti crescer em mim o interesse da narrativa. Em muitos trechos, parecia-me ver retratada a decadência de Alcântara. Assim, ao invés de ver apenas o desmoronamento de Portugal, fixado pelo talento do romancista, tive a revelação do desmoronamento de nossa nobreza. Cheguei a ficar deprimida (MONTELLO, 1984, p. 207).

Problematizando, desafia-se então os alunos a:

- Pesquisarem quem é a nobreza em desmoronamento a que Maria Olívia se refere.
- Qual o contexto político no qual essa nobreza se projetou?
- O que era produzido nas fazendas de Alcântara e como se deu o crescimento econômico daquela sociedade a partir da segunda metade do século XVIII?

O professor acompanha as pesquisas, as soluções a que os alunos chegam, sempre mediando as discussões, atentando que a riqueza de Alcântara que se constituiu em meio ao grande crescimento econômico do Maranhão na segunda metade do século XVIII e decênios iniciais do século XIX, após a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão por Marquês de Pombal em 1755, gestou uma a-

ristocracia abastada, proprietária de grandes fazendas que utilizavam a mão de obra escravizada e com grande ênfase no cultivo do algodão e do arroz.

É possível dialogar Cascudo com Montello, ao refletir com os alunos sobre esta aristocracia, que prosperou e logo foi estabelecendo “casa na rua, ampla, confortável, fechada, erma, adormecida e acordando com o estrépito da chegada senhorial, com seu cortejo” (PENNA apud CASCUDO, 1971, p. 64). No romance, Montello relembra:

Natalino parou, maravilhado. A imensa varanda, com vinte e duas janelas altas encimadas por leques de vidro colorido, tinha a imponência das peças majestosas, com a sua comprida mesa rodeada de caldeirões de couro tauxiado. Ao centro, uma enorme floreira de prata portuguesa. Nas paredes, a coleção de pratos brasonados. [...] Sobre o mármore dos consolos, duas sopeiras da Companhia das Índias. De um lado, em frente ao renque de janelas, três aparadores atulhados de porcelanas e pratarias. Ao fundo, entre duas cadeiras de balanço, um relógio de pé balançava o pêndulo tranquilo, como a presidir com a sua imponência preguiçosa o fausto do sobrado.

[...]

Nas alcovas, nas salas, na varandinha, nos quartos de correr, nos vestíbulos, a opulência competia com a varanda, no gosto das mobílias doiradas, nos lustres, nos candeeiros de opalina, nas alcatifas, nos espelhos de cristal, e tudo a reluzir com a vigilância da limpeza meticulosa (1984, p. 71).

O professor tem então a possibilidade de estimular os alunos a falarem sobre suas percepções, sobre a imagem que eles conseguem elaborar sobre a residência da elite que se constituiu em Alcântara e lançar um desafio:

- Será que toda a população vivia com todo esse aparato? Como seria a moradia do restante da população?
- Como moravam os escravizados?

Outra passagem que o professor pode estar apresentando aos alunos e provocar a interlocução com a pesquisa histórica, é a seguinte:

Foi por este tempo que Samuel Smith comprou seu primeiro sobrado na Rua do Quartel Velho. Comprou mais dois, no mês seguinte, eram suas todas as casas vazias da Rua do Egito, tanto as do lado ímpar, quanto as do

lado par, no trecho compreendido entre a Rua do Sol e a Rua Formosa. A mais bela moradia inteira da Rua das Mercês também passou para seu nome. Em menos de três anos, tudo que Smith havia ganhado como ourives e criador de gado estava aplicado em imóveis desocupados, e só em Alcântara. Até mesmo o sobradão de três andares, todo de azulejos verdes, que havia sido orgulho do Barão de Pindaré, agora lhe pertencia. Ele tinha a certeza de que, vencida a breve crise que se abatera sobre a cidade, os alcantarenses acabariam por voltar. Mas não tardou a afligir-se. E, se a crise continuasse? Por enquanto não viam sinais de melhora. Pelo contrário: as coisas se agravavam (MONTELLO, 1984, p. 23)

Provocações:

- Qual o cenário econômico do Maranhão, mais particularmente de Alcântara, entre meados do século XIX e início do XX?
- Como podemos compreender esta situação econômica da província?

Depois de solicitar as pesquisas, o professor, colocando-se sempre na condição de mediador, observa as conclusões a que os alunos chegaram, atentando em considerar que o Maranhão teria se beneficiado com a grande produtividade do cultivo do algodão no “momento em que a Independência dos Estados Unidos da América do Norte, e consequentemente o rompimento do novo País com a Inglaterra, abriram mercado ao algodão no Brasil, a produção agrícola maranhense expande-se de forma vigorosa” (TRIBUZZI, 1981, p. 13-14) tendo seu auge entre o findar do século XVIII e os decênios iniciais do século XIX. Esta dependência externa representou limites à contínua expansão da lavoura maranhense neste período. Estando, pois, a economia maranhense vulnerável a condições externas, tais como a importação da mão de obra negra africana e a alta dos preços do algodão provocada pelas guerras internas nos Estados Unidos e pela guerra Brasil-Paraguai. Com a proibição do tráfico de escravos pela Inglaterra em 1850, e o fim destes conflitos, os preços do algodão estagnam e muitos senhores rurais começam a ver ruir suas economias. A esse entrave acrescentar-se-á, segundo Tribuzzi (1981, p. 19), outro fator de desestruturação econômico, o sistema de transporte fluvial que “dificultava a ocupação de terras virgens, na medida em que o sistema primitivo de derrubada e queimada reduzia a fertilidade de terras vizinhas aos rios, e obrigava a penetração a distân-

cias cada vez maiores”, o que aumentava os custos e trazia dificuldades ao transporte.

Segundo Penna, (2003, p. 43) “o fato de as riquezas se produzirem em enclaves econômicos voltados para fora, sem estrutura de mercados nas condições internas e totalmente dependentes de demanda exterior”, criaram “instabilidade, precariedade, provisoriedade, no horizonte existencial” (NOVAIS, 1997, p. 31).

Para melhor compreensão deste cenário, o professor estimula então os alunos a dialogarem sobre suas percepções. Que falem sobre o que lhes chamou a atenção na passagem acima. Se conseguem relacioná-la com os pontos que vinham discutindo anteriormente.

A partir da análise destes textos, é importante que o professor atente às percepções dos alunos sobre a intenção de Montello em recordar Alcântara, de não deixar que um período tão próspero desta cidade se esvaia no esquecimento. O autor dialoga com o contexto histórico, em *Noite Sobre Alcântara*, narrando lembranças das fazendas que durante as últimas décadas do século XVIII e primeira do XIX, produziam em toda sua capacidade e passam por dificuldades no em meados do XIX:

Na fazenda das Águas Claras, um pouco mais adiante, restavam apenas oito negros, instalados agora na casa-grande, com a senzala transformada em chiqueiro. Adiante, na Colina Negra, onde a varíola não deixara ninguém em pé, tanto a casa-grande quanto a senzala e a casa de farinha tinha sido destruídas pelo fogo, e o que delas restava eram as paredes calcinadas, que as trepadeiras iam tratando de enfeitar (Idem, p. 129).

Para analisar esse contexto, o professor tem a possibilidade de ressaltar outra passagem, em que o autor narra a agonia da cidade e faz uso da metáfora, por meio da qual pode provocar os alunos a pensar sobre esse momento:

... Tudo está se acabando. Sabe a impressão que tenho, nas noites de luar, quando olho para a nossa matriz, com a lua por cima? Que Alcântara está com a vela na mão (Idem, p. 231).

Instigam-se então os alunos a encontrarem a metáfora, a pensarem sobre ela, uma discussão sempre mediada pelo professor, em que este pode estar conduzindo as soluções encontradas pelos alunos e aju-

dando-os, na medida em que for necessário, a compreender que a vela na mão é um costume que acompanha os velórios, o fim da vida, a visita aos mortos. A vela daria luz, traria a esperança de dias melhores à cidade que perde sua vivacidade. Assim como o professor tem a possibilidade de estimular os alunos a pesquisarem sobre o surto de varíola que levou tantos escravos e sobre as epidemias que assolaram o Brasil nos séculos XIX, XX e XXI.

Na obra encontramos outras passagens que fazem menção a esta condição:

– Como se não bastassem as nossas desgraças, mais esse incêndio, senhor Major. Decididamente Alcântara entrou no século XX com o pé esquerdo. Isso quer dizer que nossos infortúnios ainda não terminaram (Idem, p. 396).

– Aos poucos, a cidade ia se despovoando. Ali no Largo, já três sobrados estavam fechados. Adiante, na Rua das Mercês, outras duas casas (Idem, p. 282).

- Questiona-se aos alunos o significado do termo “pé esquerdo” usado na narração.

É importante que os alunos percebam esse significado, percebam que a cidade é representada com o dito popular “de pé esquerdo” que remete à ideia de que algo está dando errado, de que algo não vai bem. Assim, “aos poucos, a cidade ia se despovoando. Ali no Largo, já três sobrados estavam fechados. Adiante, na Rua das Mercês, outras duas casas” (Idem, p. 282).

Como símbolo da miséria que se instalava na cidade, o romance traz o desfazer-se dos últimos pertences de valor que restava àquela aristocracia:

Chamei o Davi Cohen para lhe vender as fechaduras e maçanetas de meu sobrado. Sabes o que ele me disse: que não queria isto nem de graça. De fechaduras e maçanetas tem atulhado vários barris e não sabe o que fazer com elas. Na verdade, só servem para ocupar espaços. Isto quer dizer, Natalino, que não tenho mais o que vender. Tudo o que eu tinha acabou. O sobrado ninguém quer comprar. Até dado é caro porque custa dinheiro para consertar. Sabes o que eu pensava? Quando eu comecei a vender as minhas coisas ao Davi? Que elas eram tantas que eu ia acabar primeiro que elas. Agora vejo que me enganei: elas já acabaram, e eu fiquei. Daí eu ter

dito que essas fechaduras e maçanetas postas em cima da mesa são a exposição de minha miséria (Idem, p. 340).

O professor pode problematizar o texto acima, estimulando os alunos a compreendê-lo questionando-os sobre:

- O significado que as maçanetas assumem neste contexto.

Ao acompanhar as percepções dos alunos, o professor deve atentar se estes compreenderam a ideia de que elas perpassam o enredo como um bem comercializado para sanar as dificuldades financeiras vividas por aquela aristocracia.

Assim, por meios do diálogo que vai se estabelecendo entre a História e a Literatura, ganha forma o romance que narra uma sociedade caracterizada também pela oposição aristocracia *versus* escravizados. No enredo, o autor lembra o pelourinho:

Arrependia-se agora de ter deixado que tirassem do Largo da Matriz o velho pelourinho. Fora um erro. A velha coluna devia permanecer no seu lugar, como um simples adorno, ligado às tradições da cidade. Chegara a protestar, tentando defendê-la. Mas o povo, animado pelas Ribas Teixeira, já arremetia contra ela, armado de cacetes e barras de ferro (MONTELLO, 1984, p. 335).

A partir deste texto destacado, o professor tem a oportunidade de estimular os alunos a refletirem:

- Sobre a função do pelourinho naquela sociedade;
- Sobre a forma como Montello narra a reação da população contra o pelourinho;
- Sobre a importância de não tirar o pelourinho, mantendo-o como patrimônio.

É importante que o professor conduza as discussões, aproximando a Literatura da historiografia, destacando, por exemplo, Gilberto Freire (no prefácio à 20ª edição brasileira) a atenção ao fato de que “o escravismo e a degradação de costumes são indissociáveis” e que “o pelourinho, símbolo de poder, monumento à tortura” estava ali, ao lado da matriz com a anuência beneplácita da Igreja” bem em frente ao poder

temporal representado pela Casa de Câmara e Cadeias. E que, à memória da revolta que se manifestava entre a população contra este símbolo da tortura, Montello narrou a indignação, a necessidade que sentia a população de destruí-lo.

Em suas recordações, e em busca de (re)criação daquela sociedade, Montello lembra o crime cometido por D. Ana Rosa Ribeiro, esposa de Dr. Carlos Ribeiro, crime este criticado por Natalino:

Com o País nas mãos, nem podia falar. Assustei-me, dei-lhe um calmante. E ele, mostrando a página do jornal: “veja isto”. E me mostrou o novo artigo de Natalino, desta vez recordando o crime de D. Ana Rosa Ribeiro. Uma coisa que está morta e enterrada! Meu filho está cansado de saber que a mulher de Dr. Carlos não é uma mulher normal. Se, matou dois pretos como muita gente afirma de pés juntos, foi julgada e absolvida por unanimidade. Por que remexer na ferida? Quem sofre com isto é o marido. E o Dr. Carlos Ribeiro é como um irmão do Visconde. Falei com Natalino, sabe o que ele me disse? Que o Dr. Carlos, pelo que lhe constou, vai ser agraciado com o título de Barão. E que D. Ana Rosa, com dois crimes bárbaros que cometeu, passa assim, a Baronesa. Será a primeira titular do Império que já sentou no banco dos réus por crime de morte. Ralhei com ele. Que deixasse os outros em paz. Não pode ser a palmatória do mundo [...].

– O Visconde que já não falava com Natalino, agora mesmo é que não abre a boca (Idem, p. 224-225).

Estimulam-se com esta passagem os alunos a refletirem sobre as campanhas abolicionistas e republicanas e sobre as relações de desavenças nesta sociedade.

Para tanto, o professor pode problematizar questionando sobre:

- As percepções que os alunos elaboraram sobre o conflito ideológico (político e social) e o familiar então narrado no texto.

O professor acompanha as reflexões dos alunos, observando se estes ressaltam as divergências de ideais políticos e sociais dentro das famílias aristocráticas de Alcântara que são sempre representadas com desentendimentos internos. Podendo reforçar com a seguinte passagem em que é narrada a experiência de Natalino, que se inscreveu por opção própria como voluntário para a Guerra do Paraguai, carrega consigo a experiência da guerra, de ver:

Morrer brancos e negros pela mesma coisa, uns ao lado dos outros. E vi mais, brancos que, para não correrem o risco de morrerem lutando por sua pátria, mandaram os negros morrerem em seu lugar.

A Viscondessa formalizou-se:

– Que mal havia nisto se eram seus escravos?

– A senhora já imaginou o absurdo dos negros darem a vida pela nação que os escravizava? Mas isso aconteceu. Eu jurei a mim mesmo que, ao voltar da guerra, lutaria contra esta miséria (Idem, p. 313).

É importante que o professor proponha situações que possibilitem que os estudantes percebam que as relações que envolviam senhores e negros, não se limitavam à relação de trabalho entre senhores e escravizados. Gilberto Freire, em *Casa Grande e Senzala*, já destaca o papel do escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro. Essa prática muito comum à sociedade aristocrática brasileira, em que senhores mantinham relações íntimas com suas escravas, foi representada em *Noite Sobre Alcântara*, em dois momentos do romance e podem ser exploradas na sala de aula. Em uma representação Montello utiliza o próprio protagonista, Natalino. Este tem relações sexuais com uma escrava dentro do casarão de seus pais:

“Sabes que ficaste bonita, Zulmira”? – observou ele, assim que ela repôs a manga no candeeiro.

Zulmira baixou os olhos, como encabulada, já com a lamparina na mão para sair. Deu um passo, mais outro, mais outro e parou, a olhar Natalino pelo canto dos olhos, e viu quando ele cerrou a porta, dando a volta à chave.

E ela, com o ar assustado:

– Que é que ocê vai fazer? Veja lá.

Sem lhe falar, ele a prendeu pelos ombros, com um sopro apagou a lamparina, que lhe tirou das mãos; depois, passando os braços sobre seus ombros, e foi a levando para o outro lado do mirante.

[...]

– Depois, como é que vai ser? Que é que eu digo pro Florindo, que anda me rondando, querendo casar comigo? Nunca me deitei com ninguém. Ocê é o primeiro. (MONTELLO, 1984, p. 77)

Em outro momento, é o Barão da Vargem Grande que é apresentado mantendo relações com sua escrava. O autor busca construir um cenário em que, no texto, o narrador expõe tanto a relação dos dois:

Foi por esse tempo que o Barão da Vargem Grande, tido e havido por modelo de virtudes conjugais, apareceu na procissão da Virgem do Livramento, com o braço no braço da negra Eméria, sua escrava e cozinheira (Idem, p. 80).

Quanto à reação da sociedade que os observa:

Várias pessoas, ao verem-no passar, mudaram de sobrado, e foram esperar a procissão mais adiante, só para observar melhor o barão e a preta por um binóculo de teatro. O Nunes Pires, a pedido do Padre Salviano, amigo velho do barão e seu inquilino, encarregou-se de vigiá-lo durante o trajeto, e pôde afirmar, à noite, na botica, ao próprio padre, que viera comentar o escândalo:

– Por fora, doido ele não está. Benzia-se quanto tinha que benzer, rezava, quanto tinha de rezar. Ela, coitada, é que parecia andar procurando um buraco para se meter, sempre de vista baixa e sem olhar para ninguém (MONTELLO, 1984, p. 82).

A partir da leitura destas três passagens, é possível que o professor incentive seus alunos a refletirem sobre essa prática tão comum àquela sociedade escravocrata. Solicitando, por exemplo, pesquisas sobre:

- A ideologia que culpava o instinto sexual dos negros pela prostituição nas casas-grandes.
- A visão de Gilberto Freire, que discorda da ideologia acima e afirmando que “a precoce voluptuosidade [...] não vem do contágio ou do sangue da “raça inferior”, mas do sistema econômico e social da nossa formação” (FREIRE, 1999, p. 320).
- A visão que associa a atração dos senhores pelas negras às bruxarias feitas por estas, assim narrada no romance: “Não tardou a murmurar-se que o Barão estava sendo vítima das bruxarias da Eméria, visto que esta, embora escrava, dançava num terreiro, para os lados da Mirititiua”. (MONTELLO, 1984, p. 81).

É imprescindível que o professor acompanhe as discussões após a realização das pesquisas, observando os posicionamentos tomados pelos alunos, tendo o cuidado, se necessário, de contribuir para desconstruir através do debate, possíveis visões preconceituosas, propiciando, pois, a possibilidade de um amadurecimento crítico sobre a condição econômica e psicológica a que as escravizadas estavam submetidas naquela sociedade.

Através de outra passagem do romance, o professor pode instigar seus alunos a refletirem sobre a situação da mulher naquele espaço social nos séculos XVIII e XIX no Maranhão:

Mamãe apareceu na sala, já perto do fim da tarde, à hora que eu ia acabando de arrumar os últimos livros. Tinha um ar espantado e trazia nas mãos a minha roupa de montar. Perguntou-me se eu ia mesmo escandalizar Alcântara, saindo sozinha a cavalo com aqueles trajes absurdos.

– Por que não, mamãe? É assim que se trajam para montar as moças em Paris.

– Alcântara não é Paris. Nunca vi moça nenhuma, de boa família aqui, passeando a cavalo. Serás a primeira, mas não com o meu consentimento, fica logo sabendo.

– Alguém tinha que ser a primeira. Não há nada de mais nesses trajes. Hoje, na Inglaterra, já há moças que põem culotes e botas para montar.

E a mãe, de sobranceiras contraídas:

– E não há mais pudor? E não há mais vergonha? Neste caso o mundo está mesmo de pernas para o ar. E tu, depois de oito anos de ausência, mal chegas, queres inventar modas. Por que não sais de carruagem? Ou de cadeirinha? Assim é que sempre andaram as moças daqui (MONTELLO, 1984, p. 62).

Problematizando:

- Como as mulheres se vestiam no período e contexto narrado na obra? Que mudança observou em relação aos dias atuais?
- Por que, então, a roupa de cavalgar que Maria Olívia trouxe da Inglaterra escandalizou?
- Por que os modelos, estereótipos sociais são impostos às mulheres?
- Por que a cadeirinha seria um transporte adequado para mulheres?

Acompanhando e contribuindo para as discussões realizadas em sala, o professor pode destacar a visão de Mary Del Priore (1997, p.

281), ressalta que “o transporte em cadeirinha levadas por escravos compunha o status dos mais bem situados socialmente, que, assim, na rua, pavoneavam opulência”. Na sociedade imperial alcantarense, era comum tanto o uso de carruagens, quanto das cadeirinhas. Por se tratar de uma sociedade aristocrática e patriarcal, às mulheres cabia estarem sempre dentro dos padrões que lhes eram impostos.

Outro aspecto social que perpassa a obra *Noite Sobre Alcântara* é a representação dos espaços das Igrejas para namoricos. Destacando a passagem abaixo, é possível estimular os alunos a dialogarem sobre o tema:

Foi nesse momento que a filha do Padre Salviano surgiu à sua esquerda, por trás do órgão, e ficou ali parada, a olhá-lo, com as mãos ocupadas por uma flanela empoeirada e um espanador. Era cheia de corpo, o rosto manchado de sardas pequenas por baixo dos olhos, os cabelos crespos apanhados para a nuca, as mangas do vestido puxadas para os cotovelos. [...]

Não seria melhor levá-la para outro lugar, fora da igreja? Mas ali – argumentou – não era bem a igreja: simples dependência, com o desmazelo dos aposentos esquecidos ou largados.

[...]

Debalde, depois do encontro na igreja, ele tentava rever Maria da Glória (Idem, p. 172; 175;176).

Questionando:

- Qual a opinião da turma sobre esse tema? Por que será que nas dependências das Igrejas aconteciam os namoricos ou paqueras?

O professor pode, para instigar os alunos, ressaltar a perspectiva narrada por Vainfans (1997, p. 258) que faz alusão ao fato de que “nas igrejas, [...] brotavam romances”. “As capelas, como atestam as queixas dos religiosos, [...] foram bons refúgios para a sedução e até para consecução de amores profanos, governadas, no fundo, pelos todo poderosos senhores”. Destacando ainda a passagem em que Natalino, no enredo do romance, caminha pelos namoricos na igreja, lembrando que “foi no fim da missa que lhe reparou na figura exótica, mais de índia que de branca”. “Mas só lhe falou quando descia a escada do coro, ele à frente, ela logo atrás.” (MONTELLO, 1984, p. 173).

Outro tema também explorado nas linhas de *Noite Sobre Alcântara* é sobre a perspectiva de famílias aristocráticas acerca dos matrimônios arranjados que representavam alianças políticas, ou mesmo firmavam elos de amizade entre famílias aristocráticas, tema este que pode ser discutido a partir do texto que segue:

O Visconde interveio, no mesmo tom severo:

– É uma desatenção que não tem qualificativo. Não vais perder as pernas, indo daqui do Largo de Santa Quitéria até o Largo da Matriz. Bem sabes que o Barão de São Matias é o nosso melhor amigo. Somos como irmãos. Por meu gosto, e pelo gosto de tua mãe, uniríamos nossas famílias, consolidando também uma aliança política. [...] Tens um futuro político diante de ti. Serás deputado provincial, nas próximas eleições, e deputado geral, nas eleições seguintes. Chegarás a governador, depois a senador, a ministro do Império (Idem, 79).

O professor pode problematizar com questões atuais, por exemplo:

- Em nossa sociedade ainda são presentes os casamentos arranjados? Conhecem algum caso?
- Arranjos políticos por meio de casamento, é uma prática comum atualmente no Brasil?

Depois questionar:

- Como vocês percebem esta relação no texto que foi destacado acima?

É necessário que, ao observar as colocações que os alunos vão fazendo, o professor se preocupe em perceber se os alunos têm uma compreensão coerente do tema exposto.

Um tema que também é relevante ao tentar compreender o imaginário social da Alcântara imperial, diz respeito aos conflitos familiares que se desenrolam no romance, que vêm representar as fissuras que se gestam naquela sociedade, permeadas por ideias republicanas, em um movimento que se estrutura dentro da própria aristocracia. Para traçar esse diálogo, o professor pode destacar a seguinte passagem:

– O senhor vai me desculpar o que vou lhe dizer, meu pai. Não voltei ao Maranhão para fazer política. A política que aqui se faz não me interessa. Sou contra ela. Tenho outras ideias (Idem, p. 79).

Ressaltando aos alunos que Natalino, filho do Visconde, ao responder ao pai, carrega consigo a experiência de ter sobrevivido ao campo de batalha na Guerra do Paraguai, e seu pai, monarquista, titular do Império, o vê como um futuro grande homem do Império Brasileiro.

Assim, considerando a passagem acima, questiona-se aos alunos:

- Quais as percepções que vocês elaboram sobre as relações sociais, as visões de mundo que estão emergindo no cenário político maranhense na segunda metade do século XIX, a partir das discussões em sala de aula e da representação narrada por Montello no texto acima?

É importante também que a turma dialogue sobre a angústia que cercava aquela sociedade neste ínterim entre a Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. Para tanto, pode ser utilizado a passagem abaixo:

Sentia-se enervado com todas as notícias que vinham do sul. Falava-se abertamente em República, já não se tinha dúvida de que a abolição do cativeiro seria mesmo decretada. Até a princesa Isabel tomara partido dos negros. Quando viesse a liberdade dos pretos, quem iria trabalhar na lavoura? Onde achar os braços para os engenhos? E como ficariam os serviços domésticos? Não era ele, Visconde, nem tampouco a Viscondessa, de mãos tão delicadas, que iriam para a cozinha mexer as panelas, ou moer o café torrado no pilão. [...] Com a abolição, viria também a República, e com a República – fim de tudo. Ali em Alcântara, já se tinha um pano de mostra do que ia acontecer com o resto do Brasil – a cidade a se despovoar, as fazendas entregues à lei da natureza, a pobreza batendo em todas as portas (Idem, p. 286).

Problematiza-se:

- Quais preocupações da aristocracia são representadas por Josué Montello?
- Como a República é representada?

É necessário atentar que *Noite Sobre Alcântara* narra essa relação em que perpassa tanto pela escravidão, quanto pela manutenção do Império, como elemento de sustentação social, econômica e política. Para estimular os alunos a refletirem sobre esta temática, o professor pode destacar os seguintes textos:

O senhor já soube o que o general Deodoro fez comigo, Major? Proclamou a República! Sim senhor! Proclamou a República! E lá se foi o meu título por água abaixo! Logo agora, quando eu estava na bica para ser agradado! Agora, me diga: quem é que me restitui as inúmeras intenções que tive para com o imperador, passando-lhe telegramas, mandando-lhe presentes, [...] que lhe custava esperar? [...] Se a República era mesmo inevitável, que esperasse a assinatura do meu decreto! (MONTELLO, 1984, p. 26).

Dize também ao Aluísio que, se ele ainda espera ser Barão, ou coisa parecida, que mude de pensamento. A República é capaz de chegar antes da abolição do cativo. Se não chegar antes, chega logo depois, mas chega (Idem, p. 313).

Questionando:

- Qual interesse na manutenção do Império é representado?

Problematiza-se:

- Favores políticos ainda são presentes nas relações políticas no Brasil atual?

Em *Noite Sobre Alcântara*, duas visões sobre a cidade se elaboram. Para percebê-las, o professor pode destacar duas passagens:

De repente, lá de longe, teve a sensação nítida de que ia andando pela alameda de um cemitério. As casas fechadas eram sepulcros, e ali jaziam condes, barões, viscondes, senadores do Império, deputados, comendadores, sinhás-donas, sinhás-moças, soldados, mucamas, juizes, vereadores, sacerdotes. Somente ele assim, desperto dentro da noite, estaria vivo na cidade dos mortos (Idem, p. 333).

De repente, no rolar das velhas carruagens, no retinir das ferraduras dos cavalos, no pleque-pleque das sandálias das negras, Alcântara havia voltado, como por milagre, à animação de outrora. As colchas coloridas pendiam das janelas escancaradas. Gente que ia, gente que vinha às carroças dos aguadeiros estrondando as rodas nas pedras do calçamento. Nas esquinas, os vendedores ambulantes gritavam seus pregões, anunciando camarão fresco, sapoti, peixe-pedra, bacuri, banana madura. Até mesmo os cães vadios, afeitos a dormirem ao sol, latiam e corriam à toa (Idem, p. 363).

E a partir destes textos, instigar os alunos a falarem:

- Sobre suas percepções sobre como a cidade é narrada.

É importante que o professor esteja atento, pois na primeira passagem, a Alcântara é narrada como a cidade dos mortos, do passado. Na segunda, através do uso da memória na narração, Montello (re)cria Alcântara, reconta seu movimento, seu dia-a-dia, traz no romance a riqueza de outrora, em lembranças permeadas de muito saudosismo.

Para enfatizar o saudosismo expresso por Montello, pode ser destaca a passagem abaixo:

Desde que ali estivera pela última vez, [...], nada mudara no sobrado: o mesmo relógio, o mesmo aparador atulhado de louças, o mesmo par de cadeiras de balanço, a mesma gravura encaixilhada num friso preto entre duas portas da alcova; a mesma mesa comprida de pés torneados, com os caldeirões de couro à sua volta; a mesma floreira de prata inglesa, o mesmo candeeiro, o mesmo par de castiçais. Sobre o quintal arborizado, o mesmo renque de janelas altas, com um leque de vidraças coloridas, as rótulas pintadas de verde (Idem, p. 399).

Assim, é necessário que o professor acompanhe as percepções elaboradas pelos alunos, e atentando se estes perceberam os casarões narrados como símbolos de poder, de toda a opulência Imperial, descritos com detalhes, demonstrando o objetivo do autor em perpetuar as lembranças da vida aristocrática que se organizou na cidade.

À medida que as lavouras entram em decadência, esvai-se um universo que fica registrado na memória dos que viveram aquele período e são descritos por Montello:

E uma tristeza opressiva, que não advinha apenas da tarde suja, sem cantos de pássaros e cortada pelos gemidos da ventania, fê-lo pender os ombros, como se a consciência do desmoronamento da cidade lhe pesasse sobre as espáduas (Idem, p. 130).

O professor tem, na passagem acima, a possibilidade de instigar os alunos a perceberem a metáfora que está presente no texto.

Problematizando:

- Qual palavra do texto ganhou um significado figurado?
- Porque esta metáfora fora utilizada por Montello? O que ela pode estar representando?

É preciso que o professor esteja atento que o autor, ao se referir ao som da ventania usando o termo “gemidos”, que faz alusão ao sofrimento, à dor que pairava sobre os habitantes de Alcântara. Ventania não geme, não sente dor, mas no romance traz o sentimento, a angústia de uma sociedade desolada.

Para enfatizar esta percepção, o professor pode usar também a passagem abaixo:

A Viscondessa estava de pé na alcova, ao lado do cofre de ferro, à espera do dinheiro que o Visconde lhe ia entregar. Sentado à borda da cadeira, ele puxou para si a pesada tampa, sobre a qual incidia a luz tímida da claraboia, adiantou para o interior da burra a comprida mão ossuda, tateou várias vezes o fundo da gaveta e trouxe para fora uma única moeda, que entregou à mulher.

– Foi a última. – Conseguiu dizer numa voz vencida. Agora não temos mais nada.

E como se a confissão o destroçasse, desfez-se na cadeira giratória, resvalando molemente para o chão, sem que a Viscondessa tivesse tempo de apanhá-lo (Idem, p. 273).

Após apresentá-la, pode ser questionado aos alunos sobre:

- Os sentimentos que percebem no texto;
- O que representa a morte do Visconde?

É importante que o professor atente às colocações dos alunos, e destaque, por exemplo, que em vários momentos Montello se utiliza

de palavras fúnebres, alegorias, ressaltando, por exemplo, que “Alcântara se sepultaria sob suas próprias ruínas” (Idem, p. 362).

Pode destacar ainda a passagem em que é narrado o velório de Fabiano, primo de Natalino, como uma representação do próprio sepultamento da cidade:

O pobre morreu de desgosto. Não tinha mais nada, [...] Fabiano, no ataúde vistoso, em cima da essa, à luz dos tocheiros e dos castiçais, velado pelo crucifixo de prata, parecia ter encontrado na morte a serenidade plena de seus dias de prosperidade (Idem, 349-350).

- E solicitar que os alunos relacionem estas ideias à situação econômica vivida pela cidade no período em que é narrada.

Também é importante destacar que a memória de um tempo rico e festivo percorre todo o enredo. Para tanto, ressalta-se o texto:

Alcântara resplandecia na claridade crepuscular. Por toda parte, a algazarra dos pássaros. O pesado arfar das ondas esboroando-se na nesga da praia. E uma viração constante a correr das ruas, as praças, os caminhos, com uma poeira leve e translúcida dançando no ar. Por ali tinham passado as cadeirinhas de pau-santo, forradas de sedas, com brasões bordados nas sanefas de veludo, levadas pelos ombros dos negros. Depois, as carruagens de luxo, com arreios de prata nas parelhas (Idem, p. 411).

Neste sentido, é importante que o professor dialogue com seus alunos, enfatize sobre que em *Noite Sobre Alcântara* “o texto urbano se expande, se desdobra e se individualiza [...], compondo uma ‘cartografia sentimental’ da vida colonial, através da associação íntima dos cenários à ‘experiência de vida’ dos personagens” (COSTA, 2001, p. 14).

Desta forma, ao resplandecer na claridade crepuscular, Alcântara revive, como um lugar de memória que segundo Nora (1993, p. 13) “nascem e vivem do sentimento” e é, “este vai-e-vem que os constitui: momentos de História, arrancados do movimento da História, mas que lhe são devolvidos” (Idem, p. 14). São lugares, enfim, “onde palpita ainda algo de uma vida simbólica” (Idem, p. 14). Dentro desta perspectiva, buscamos no diálogo da História com a obra *Noite Sobre Alcântara*, pensar uma possibilidade de enriquecimento na prática do professor de História na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da elaboração deste material, procuramos construir possibilidades de interlocução entre a Literatura e a História na perspectiva de colaborar com a prática interdisciplinar na Educação Básica.

Para tanto, foi necessário compreender o movimento pelo qual a historiografia passou desde meados do século XX até os dias atuais, atentando ainda no primeiro capítulo, à forma como esta relação foi estabelecida desde a antiguidade, quando já eram relacionadas por Aristóteles e à noção de belas-letas que foi rompida com a compartimentação disciplinar no século XIX, quando os paradigmas iluministas se ressaltam e o cientificismo ganha ímpeto, distanciando as ciências humanas. Chegamos ao século XXI com as discussões atuais em torno do desenvolvimento de um conhecimento interdisciplinar, considerando, neste contexto, que a vida é um todo, e que o seu conhecimento também não pode ser fracionado, encaixotado, dividido. Acreditamos que esta fundamentação teórica foi imprescindível para que o professor também tenha possibilidades de fundamentar suas ações em sala de aula.

Buscamos ainda, como parâmetro para desenvolver uma boa compreensão da obra *Noite Sobre Alcântara*, apresentar um pouco da vida intelectual de Josué Montello e dialogar sobre sua produção e os espaços literários que ocupou, entendendo que este conhecimento é indispensável para compreendermos o universo que cerca a produção montelliana.

A interlocução proposta entre a História e a Literatura se concretizou tendo como foco a prática em sala de aula. Pudemos pensar essa prática em um primeiro momento, dialogando com a Educação Patrimonial e com a Literatura no Ensino de História, e em um segundo momento, buscando compreender aspectos da configuração da cidade de Alcântara em sua cultura e em suas sociabilidades, narradas no romance *Noite Sobre Alcântara*. Entre alegorias, metáforas e histórias, buscamos compreender a sociedade alcantareense da segunda metade do século XIX.

Considerando que a Literatura, enquanto arte, expressa contextos, vidas, relacionamentos, anseios sociais, pensamos esta interlocução do romance histórico com a História lecionada, buscando a aproximação dos estudantes com o objeto de estudo, pois consideramos que o moti-

vo maior de um trabalho na área da educação, é que esta experiência chegue ao estudante. O que propomos dentro desta relação interdisciplinar, foi proporcionar ao professor da Educação Básica várias possibilidades de aproximar o estudante do conhecimento em estudo na sala de aula, neste caso, estabelecendo um diálogo entre a História e a Literatura.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa. LIMA, Aline Cristina da Silva. **Leitura e compreensão do mundo na Educação Básica:** o Ensino de História e a utilização de diferentes linguagens na sala de aula. Roteiro, Joaçaba, v.36, n.1, p. 55-80, jan./jun.2011.

BARROS, José D' Assunção. **História e Literatura:** novas relações para novos tempos. Revista de artes e humanidades, n-6, maio-outubro de 2010.

BATISTA, Suzany Silva. **Um passeio poético:** a memória como estratégia narrativa em *A Noite Sobre Alcântara*. Dissertação PPGMLS. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão.** Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984

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

BORRALHO, Henrique de Paula. **Onde Clio e Calíope se fundem: a metáfora da farinha d'água.** 2014. Disponível em: <https://versura.blogspot.com/2014/04/onde-clio-e-caliope-se-fundem-metaphora.html?m=0>. Acesso em 25/02/2019.

CAIME, Flávia Eloísa. . **Fontes Históricas na sala de aula:** uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. ANOS 90. Porto Alegre. V.15.n.28.p. 129-150. Dez 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/7963/4751> Visitado em: 03/09/2019.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1982.

CEIA, Carlos. **Sobre o conceito de alegoria.** 1998. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/matraga/nrsantigos/matraga10ceia.pdf>. Visitado em: 24/10/2019.

CERTEAU, Michel De. A Operação Historiográfica. In: _____. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. (Original: 1974).

CERTEAU, Michel De. **História e Psicanálise: entre a ciência e a ficção**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CORREA, Rossine. **Formação Social do Maranhão: o presente de uma arqueologia**. São Luís, Engenho, 2017.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. (Co-direção) COUTINHO, Eduardo de Faria. 6 Ed. Vol. 5. São Paulo. Global, 2001.

COUTINHO, Antônio. (Direção). **A Literatura no Brasil**. COUTINHO, Eduardo de Faria. (Co-direção). V-6. 6ª ed. São Paulo. Global, 2003.

CASTELLO, José Aderaldo, **A Literatura Brasileira – Origens e Unidade (1500-1960) – Vol-I**. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Hoje: dúvidas, desafios e propostas**. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 7, nº13, 1994.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2001.

COSTA, Wagner Cabral. **Ruínas Verdes: tradição e decadência nos imaginários sociais**. Cadernos de Pesquisa UFMA, vol. 12, nº 1-2, pp. 79-105. 2001.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. (Co-direção) COUTINHO, Eduardo de Faria. 6 Ed. Vol. 5. São Paulo. Global, 2001.

DEL PRIORE, Mary, **Ritos da vida privada**. In: In: *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa*, vol. 1, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: a formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. 35ª Ed. Rio de Janeiro, 1999.

HANSEN, João Adolfo. **Alegoria**: construção e interpretação da metáfora. São Paulo, Editora Unicamp, 2006.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Grunberg, Evelina. Monteiro, Adriane Queiroz. Et ali. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: I-PHAN/Museu Imperial, 1999.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. Editora Ática, 1994.

MEIRELES, Mário Martins. **História do Comércio do Maranhão**. São Luís: Associação Comercial do Maranhão. 1992.

MONTELLO, Josué. **Noite Sobre Alcântara**. 2 ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1984.

MONTELLO, Josué. **Os Tambores de São Luís**. Editora Nova Fronteira. 5ª Edição. Rio de Janeiro, 2000.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História**: A problemática dos lugares. Proj. História, São Paulo, 10 de dezembro de 1993. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>. Acesso em: 12/09/2019.

NOVAIS, Fernando A. **“Condições de privacidade de vida na colônia”**. In: História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa, vol. 1, São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PENNA, Maria de Nazaré Rocha. **Viagem ao Maranhão Fabuloso**: Alcântara. Fortaleza, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O Mundo Como Texto**: Leituras da História e da Literatura. **Revista de História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.14, p. 31-45, set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**: o tempo narrado. V.3. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RONCARI, Luiz. **A Literatura brasileira**: Dos primeiros cronistas aos últimos românticos. 2º Ed. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2002.

RÜSEN, Jörn. **O Ensino de História**. In: SCHIMDIT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão. (org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

SANTOS, Firmino Ademar. **A Literatura no Ensino de História**: 30 anos de pesquisa. Londrina, Eduel, v. 1, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/AdemarFSantos.pdf>. Acesso em 15/03/2019.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2015.

SILVA JÚNIOR, Acioli Gonçalves. **Educação Patrimonial, História Local e Ensino de História**: Uma Proposta Para O Trabalho Docente. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Ensino de História. Universidade Federal Fluminense. 2016.

TRIBUZZI, Bandeira. **Formação econômica do Maranhão**: uma proposta de desenvolvimento. São Luís: FIPES, 1981.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Alcântara no seu passado econômico, social e político**. 3.ed. São Luís: Fundação Cultural do Maranhão, 1977.

WHITE, Hayden. **Meta-História**: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **A Produção Social da Escrita**. São Paulo, Editora UNESP, 2014.



Este trabalho constitui-se em um manual didático que busca auxiliar professores da Educação Básica (Nível Médio) no Ensino de História, dialogando sobre uma proposta interdisciplinar. Encontra-se dividido em três partes, uma teórica, que procura oportunizar a aproximação docente com as discussões mais recentes em torno das relações que se estabelecem entre a História e a Literatura e que têm sido amadurecidas pela historiografia desde a segunda metade do século XX e início do XXI, dando atenção à Teoria da História e à Teoria Literária, e outras duas partes, que buscam pensar uma prática didática que emerge da interlocução entre a Historiografia Maranhense sobre o século XIX e o romance *Noite Sobre Alcântara* de Josué Montello. Neste sentido, consideramos que na edificação do ensino, os mais diversos contatos interdisciplinares são pedras fundantes e, que, a possibilidade de diálogo da História com a Literatura propicia aproximações entre realidades.