

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO**

**PAULO MARCELO FRANCESCATO JÚNIOR**

**ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: A IMIGRAÇÃO JUDAICA NAS  
OBRAS DE MOACYR SCLiar**

**CAXIAS DO SUL**

**2020**

**PAULO MARCELO FRANCESCATO JÚNIOR**

**ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: A IMIGRAÇÃO JUDAICA NAS  
OBRAS DE MOACYR SCLiar**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Cristine Fortes Lia.

**CAXIAS DO SUL**

**2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F815e Francescato Júnior, Paulo Marcelo  
Ensino de história e literatura : a imigração judaica nas obras de  
Moacyr Scliar / Paulo Marcelo Francescato Júnior. – 2020.  
108 f. : il. ; 30 cm  
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em História, 2020.  
Orientação: Cristine Fortes Lia.  
1. História - Estudo e ensino. 2. Literatura e história. 3. Migração. 4.  
Judeus. 5. Scliar, Moacyr, 1937-2011. I Lia, Cristine Fortes, orient. II.  
Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94

Catálogo na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

# ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: A IMIGRAÇÃO JUDAICA NAS OBRAS DE MOACYR SCLiar

*Paulo Marcelo Francescato Jr.*

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração: Ensino de História: Fontes e Linguagens. Linha de Pesquisa: Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História.

Caxias do Sul, 22 de junho de 2020.

## Banca Examinadora:

Dra. Cristine Fortes Lia  
Universidade de Caxias do Sul

Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato  
Universidade de Caxias do Sul

Dr. José Iran Ribeiro  
Universidade Federal de Santa Maria

## **AGRADECIMENTOS**

Os agradecimentos e dedicatórias deste trabalho são para todos e todas que incentivaram desde cedo minha paixão pela leitura e pelo ensino.

São para aqueles que compartilharam este momento comigo. Pais, familiares e amigos, que foram companheiros e companheiras de caminhada, e ampararam o trabalho, seja com incentivos, paciência, dicas, conselhos ou simplesmente conversas de fim de noite – todas inestimáveis.

São para todos os profissionais que dedicam suas vidas ao ensino, nem sempre com o devido reconhecimento, mas sempre com a força e sabedoria necessárias.

E são para todos aqueles e aquelas que, assim como Moacyr Scliar, com bico de pena ou com máquina de escrever, com o computador ou mesmo apenas de papel e lápis em punho, registraram seus devaneios e despertaram a imaginação de inúmeros leitores, inspirando-os e dando-lhes asas.

## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar as relações entre a História e a Literatura, bem como o uso de fontes literárias no ensino de História. O produto final desta dissertação é um material intitulado *Guia de Atividades: Literatura e Imigração*. Trata-se de um material de apoio didático aos docentes no ensino da história de movimentos migratórios que foi realizado através do uso de fontes literárias. Como movimento migratório, o trabalho utilizou-se do exemplo da imigração judaica ocorrida no Rio Grande do Sul no início do século XX. As fontes literárias escolhidas foram as obras *O ciclo das águas* (1975) e *O centauro no jardim* (1980), do escritor gaúcho Moacyr Scliar, considerado aqui como um testemunho do referido movimento migratório. Para isso, foi realizado um levantamento de publicações e trabalhos acadêmicos que abordam as relações entre História e Literatura, o ensino de história, o uso das fontes literárias no ensino de História e a história da imigração judaica e outros movimentos migratórios brasileiros. A partir daí, foi realizado um diálogo com teóricos que abordam conceitos importantes para trabalhar imigração, por exemplo, identidade, memória, testemunho e sensibilidade. É descrita ainda a elaboração do *Guia de Atividades: Literatura e Imigração*, cujo material consiste em uma série de atividades propostas sobre a imigração judaica no Rio Grande do Sul, dividida em quatro propostas temáticas: Imaginário do Imigrante, Religiosidade do Imigrante, Mulher Imigrante e Imigração e Identidade.

**Palavras-chave:** Ensino de História. História e Literatura. Imigração Judaica. Moacyr Scliar.

## RESUMEN

Este trabajo se propone a analizar las relaciones entre la Historia y la Literatura, además de la utilización de obras literarias en la enseñanza de Historia. Junto a eso, el producto final de esta tesis es un material llamado *Guia de Atividades: Literatura e Imigração* [Guía de Actividades: Literatura e Inmigración], un material de auxilio didáctico al profesor en la enseñanza de la historia de flujos migratorios, especialmente en el área de Historia. El trabajo se ha utilizado del ejemplo de la inmigración judía ocurrida en Rio Grande do Sul al comienzo del siglo XX, y como fuente literaria las obras *O ciclo das águas* [El ciclo de las Aguas] (1975) e *O centauro no jardim* [El Centauro en el Jardín] (1980), del escritor gaúcho Moacyr Scliar, considerado aquí como un testigo del citado flujo inmigratorio. Para eso, ha sido realizado un estudio de publicaciones y trabajos académicos que tratan de los temas relativos a las relaciones entre Historia y Literatura, sobre la enseñanza de Historia y sobre la historia de la inmigración judía y otros flujos migratorios brasileños. Después de eso, ha sido realizado un diálogo con teóricos que han abordado conceptos como identidad, memoria, testimonio y sensibilidad. También está descrita la elaboración del *Guia de Atividades: Literatura e Imigração* [Guía de Actividades: Literatura e Inmigración], cuyo material tiene por objetivo auxiliar y subsidiar el profesor en su papel en clase. Ese material consiste en una serie de actividades propuestas sobre la inmigración judía en Rio Grande do Sul, dividida en cuatro propuestas temáticas: Imaginario del Inmigrante, Religiosidad del Inmigrante, Mujer Inmigrante e Inmigración e Identidad.

**Palabras clave:** Enseñanza de Historia. Historia y Literatura. Inmigración Judía. Moacyr Scliar.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do <i>Guia de Atividades: Literatura e Imigração</i> .....	87
Figura 2 - Apresentação do escritor Moacyr Scliar em <i>Guia de Atividades: Literatura e Imigração</i> .....	88
Figura 3 - Exemplo de atividades da proposta temática <i>Imaginário do Imigrante</i> .....	91
Figura 4 - Exemplo de atividades da proposta temática <i>Religiosidade do Imigrante</i> .....	93
Figura 5 - Exemplo de atividades da proposta temática <i>Mulher Imigrante</i> .....	95
Figura 6 - Exemplo de atividades da proposta temática <i>Imigração e Identidade</i> .....	96
Figura 7 - Descrição da obra <i>O ciclo das águas</i> no <i>Guia de Atividades: Literatura e Imigração</i> .....	97
Figura 8 - Descrição da obra <i>O centauro no jardim</i> no <i>guia de Atividades: Literatura e Imigração</i> .....	98

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 IMIGRAÇÃO JUDAICA NO RIO GRANDE DO SUL E ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>	<b>18</b>
2.1 SITUAÇÃO DOS JUDEUS NA EUROPA .....	18
2.2 JEWISH COLONIZATION ASSOCIATION E O PROJETO DE IMIGRAÇÃO .....	21
2.3 COLÔNIAS DE PHILIPPSON E QUATRO IRMÃOS .....	22
2.4 DECLÍNIO DAS COLÔNIAS E MUDANÇAS PARA OS CENTROS URBANOS .....	26
2.5 O CASO DAS “POLACAS” .....	30
2.6 ENSINO DA HISTÓRIA DAS IMIGRAÇÕES NO BRASIL.....	34
<b>3 HISTÓRIA, LITERATURA E MOACYR SCLiar COMO FONTE SENSÍVEL .....</b>	<b>42</b>
3.1 HISTÓRIA CULTURAL .....	42
3.2 HISTÓRIA E LITERATURA .....	46
3.3 MEMÓRIA E TESTEMUNHO PARA OS JUDEUS .....	50
3.4 O ESCRITOR MOACYR SCLiar .....	54
3.5 LITERATURA NO RIO GRANDE DO SUL .....	54
3.6 IDENTIDADE E IDENTIDADE JUDAICA .....	62
3.7 TESTEMUNHO DA IMIGRAÇÃO JUDAICA EM <i>O CICLO DAS ÁGUAS</i> (1975) E <i>O CENTAURO NO JARDIM</i> (1980) .....	68
<b>4 ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA .....</b>	<b>77</b>
4.1 OBJETIVOS E USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	77
4.2 FONTES LITERÁRIAS .....	80
4.3 GUIA DE ATIVIDADES: LITERATURA E IMIGRAÇÃO .....	87

**5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 99**

**REFERÊNCIAS ..... 105**

## 1 INTRODUÇÃO

Faz muito tempo que a História abriu seus horizontes a novas fontes e abordagens. De fato, ao longo do século XX, a disciplina modificou-se, levada por diferentes correntes historiográficas que, por sua vez, admitiram essa diversidade maior de fontes e abordagens. Especialmente com o advento da Nova História Cultural, essa busca por novos olhares dentro da pesquisa histórica fez o historiador lançar mão de novos tipos de fontes, no sentido de buscar, em outras áreas, ferramentas que até então não haviam sido experimentadas (BURKE, 2004).

A Literatura, outrora irmã da História, mas que no decorrer do processo da busca pela cientificidade e objetividade exigidas às ciências como um todo acabou distanciada das mãos dos historiadores, foi uma dessas ferramentas "descobertas". Apesar das críticas de alguns historiadores acerca da validade em considerar a narrativa literária como fonte, o fato é que a literatura pode caracterizar-se como um recurso legítimo. Desta forma, ela vem sendo explorada em muitos trabalhos pela sua possibilidade de trazer à tona aspectos relacionados à memória, ao testemunho, à identidade, em suma, um algo a mais, uma sensibilidade "inestimável para o historiador e que lhe fornecerá subsídios que ele não encontrará facilmente em outras fontes" (PESAVENTO, 1996, p. 109).

O papel das sensibilidades - e um desdobramento do conjunto de conceitos relativos à memória e à noção de memórias sensíveis - é crucial nesse trabalho. Uma História que aborde apenas estruturas, meios de produção, ideologias, temas relacionados à política, entre outros, nunca passará de uma história fria e impessoal, por mais precisa e racional que possa ser.

Acredita-se aqui que a História necessita do toque humano, das relações interpessoais, de sentimentos básicos que apesar de pequenos, individuais, movem a humanidade em sua camada mais simples. Deste modo, imagina-se que a narrativa histórica adquire mais sentido frente aos seus leitores e estudiosos, levando em consideração as sensibilidades dos homens e das mulheres juntamente com qualquer outro conceito utilizado.

Para o entendimento da historiografia, sensibilidade diz respeito "a uma série de fenômenos que fazem parte da vida humana" (SANTOS, 2009, p. 2), a uma forma dos indivíduos se relacionarem com o mundo, sentindo-o; são as diferentes experiências históricas e sociais que se resgatam, tais como emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos (PESAVENTO, 2009). Pode-se considerar que memórias sensíveis são as que trazem toda uma série de informações delicadas, carregadas de traços humanos, e que dizem muito a respeito da história de uma pessoa ou de um grupo.

Paralelo a isso, o ensino de História é entendido aqui como parte integrante do campo disciplinar da História, cuja prática pode abarcar as fontes introduzidas pela Nova História Cultural, bem como seus resultados e reflexões. Toda a produção escrita dentro do seu âmbito possui relevância para a construção do conhecimento histórico escolar. Dessa forma, adquire importância analisar as relações entre os campos da História e da Literatura, do uso do gênero literário como fonte histórica na sala de aula e ferramenta inestimável para incentivar o desenvolvimento da compreensão histórica dos alunos em propostas didáticas.

A necessidade de aproximação entre a historiografia produzida na academia e a atuação docente na disciplina de História tem sido reafirmada continuamente em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, tanto na área da História, quanto na da Educação. Os cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras têm voltado seus olhos para a atuação docente, produzindo pesquisas e materiais de apoio ao professor. No entanto, nem sempre esses resultados são convertidos em práticas ou chegam até às mãos dos professores brasileiros, seja por falta de divulgação, seja por falta de interesse.

A partir disso, torna-se evidente a exigência da realização de pesquisas que aproximem ambas as áreas, abordando questões didáticas no campo da História, fornecendo ao professor um recurso teórico e metodológico como base para sua atuação. Além disso, é consenso que o livro didático, embora útil por ser a ferramenta de maior facilidade de acesso e, em muitos casos, o maior recurso disponível ao professor, é limitador de temas e não permite uma análise mais aprofundada das temáticas abordadas, geralmente limitando-se a um resumo cronológico e impessoal da História. Paralelo a isso, o avanço das

novas tecnologias traz um desafio maior ao educador, pois se torna mais difícil atrair a atenção e o interesse do aluno em sala de aula, dificultando seu envolvimento e conseqüentemente o êxito da sua aprendizagem.

O objetivo desta análise das relações e dos usos da literatura no ensino de História vem ao encontro do desejo e da necessidade de encontrar meios de subsidiar o trabalho do docente em sala de aula, a partir de abordagens interdisciplinares, trabalhando conceitos diversos, em uma proposta pedagógica com o apoio da narrativa literária. Partindo dessa discussão, este trabalho analisa de que forma algumas obras literárias podem ser utilizadas como ferramentas didáticas em sala de aula, contribuindo com a necessidade de complementar as fontes que o professor tem ao seu alcance. Além de discorrer sobre o uso de fontes literárias, é realizada a produção de um produto final que deseja apresentar-se como um manual pedagógico auxiliar do professor de História no cotidiano escolar.

Como meio de analisar de que forma a Literatura pode contribuir no ensino de História, trabalha-se um tema que não tem tido muito espaço na educação formal: a imigração judaica ocorrida nas primeiras décadas do século XX, no Rio Grande do Sul. Ao longo do referido século, foram muitos os movimentos migratórios externos ocorridos no Brasil. Um deles, que começou a ocorrer de maneira organizada logo nos primeiros anos do século, e continuou de outras formas ao longo de algumas décadas, foi o movimento que recebeu levas de imigrantes judeus oriundos da Europa. Estes imigrantes se estabeleceram em diversas regiões e estados brasileiros, entre eles o estado do Rio Grande do Sul. Tal movimento tem sido negligenciado no ensino de História formal das escolas brasileiras, mesmo em regiões que receberam a presença desses imigrantes judeus, inclusive com a escassez de materiais didáticos que auxiliem o professor nessa tarefa.

Para discutir a utilização de obras literárias como recurso didático no ensino da história da imigração judaica no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas do século XX, foram escolhidas duas obras do escritor Moacyr Scliar, são elas: *O ciclo das águas* (1975) e *O centauro no jardim* (1980). Estas obras são fontes históricas provenientes do gênero literário e transformadas em recurso didático, conforme comentado anteriormente. Scliar, filho de imigrantes judeus, proveniente da comunidade judaica do Rio Grande do Sul, traz nessas

obras diversos aspectos testemunhados pelos imigrantes a partir do processo imigratório para o Brasil: a fixação nas áreas rurais e a vida camponesa, a prostituição de mulheres, o hibridismo identitário, a atuação da Jewish Colonization Association (JCA), as práticas religiosas, o deslocamento do campo para os centros urbanos, a vida comunitária, entre outros (LIA, 2004).

Em geral, tais movimentos migratórios ocorridos no Brasil, em especial os que ocorreram a partir do século XIX, são descritos resumidamente nos livros didáticos de História. Normalmente, o foco do estudo é a imigração italiana e a alemã, relacionando este processo com a cultura cafeeira no sudeste brasileiro, excluindo a multiplicidade e heterogeneidade de imigrantes que chegaram ao Brasil a partir daí. A imigração judaica, especialmente no que diz respeito ao estado do Rio Grande do Sul, por ser o foco deste trabalho, é desconhecida por grande parte da população, embora a comunidade judaica tenha se consolidado em grandes centros urbanos, como na capital, Porto Alegre, por exemplo. Portanto, entende-se que é relevante auxiliar o professor com novas ferramentas e abordagens a serem trabalhadas no ensino de História, de modo a construir um material didático atualizado, que sirva como fonte de referência para o estudo da temática escolhida.

Pelo fato de a obra de Scliar ser caracterizada nesse trabalho como um testemunho sensível da imigração judaica, e por descrever um processo ocorrido em um momento não tão distante da contemporaneidade - fato provado pela memória ainda viva e latente da comunidade judaica brasileira -, ela pode ser considerada uma fonte para a História do Tempo Presente, movimento no qual essa pesquisa tangencia-se. A História do Tempo Presente é entendida aqui como estando "na intersecção do presente e da longa duração" (DOSSE, 2012, p. 12), ou seja, é responsável por deliberar questões ainda não resolvidas pela sociedade. Pode ser definida como "un campo caracterizado por el hecho que existen testigos y una memoria viva de onde se desprende el papel específico de la historia oral" (BÉDARIDA, 1998, p. 22)

Elaborar uma pesquisa que leve em consideração o testemunho de um intelectual relevante oriundo da comunidade judaica em questão, como é o caso de Moacyr Scliar, permite uma expansão nos estudos acerca da memória desse grupo, colaborando com as discussões sobre aspectos identitários e culturais desse mesmo grupo, que estão longe de estarem esgotados.

Utilizando-se dessa lente literária, é possível tomar a história do imigrante judeu a partir de suas particularidades, abordando suas formas de consolidação e luta por identidade, bem como suas formas de resistência diante das imposições recebidas por parte da sociedade brasileira e por parte da sua própria comunidade étnica. É importante frisar que durante muito tempo na historiografia brasileira, as pesquisas cujo objeto principal fosse a imigração judaica do século XX levaram mais em conta a perseguição política e de movimentos antissemitas em relação aos judeus, do que as formas de negociação e resistência perante essas imposições. Este fato transformou a história dos judeus-brasileiros em uma história de repressões e violência (LIA, 2004). Desta forma, afirma-se a necessidade de tornar o imigrante sujeito da sua própria história, tanto no âmbito de produções acadêmicas, como no ensino de História na escola.

Portanto, a existência de uma demanda de produções capaz de aproximar o âmbito de produção acadêmica e a atuação docente em História, a oportunidade de fornecer ao professor um material paradigmático que o auxilie e que complemente a narrativa histórica existente no livro didático, a possibilidade de alimentar a produção historiográfica com novas fontes interdisciplinares, a relevância social do tema que é a imigração judaica no Rio Grande do Sul e os debates acerca de memória e identidade são as justificativas para a realização deste trabalho.

Como meio de alcançar os objetivos propostos, isto é, de analisar as relações entre História e Literatura, e o uso de obras literárias no ensino de História, foi realizada uma pesquisa de levantamento acerca do que vem sendo escrito sobre o tema. Esta pesquisa envolveu estudos sobre a imigração judaica, teóricos e pesquisadores que abordaram o uso de fontes literárias nas aulas de História da Educação Básica brasileira. Para isso, considera-se importante o contato com trabalhos provenientes de outras áreas, tais como do campo da Educação, das Letras e da Sociologia. Através dessa interdisciplinaridade é possível analisar o mesmo tema a partir de diferentes perspectivas, que se complementam. Acredita-se que desta forma seja possível alcançar resultados mais satisfatórios.

A partir daí, são debatidas estratégias de ensino que abordem conceitos importantes para este estudo, como o de identidade judaica, memória e

testemunho. Com o auxílio de teóricos, e municiando-se dos trabalhos coletados, foi possível desenvolver uma conversa pertinente, dialogando com as obras de Moacyr Scliar e dos imigrantes judaicos e trabalhos que abordam o ensino de História. A utilização dos conceitos em sala de aula é um dos pontos centrais do trabalho. O diálogo foi pautado pelo que é escrito nas áreas da Educação e da História, pois se acredita que o conhecimento acadêmico em História deve sempre ser aproximado com a atuação docente. Além disso, a historiografia deve ser adaptada para atender as diferentes demandas e realidades do ensino brasileiro.

Outro objetivo diz respeito a uma discussão acerca da utilização de obras literárias na sala de aula, com o foco específico nas obras de Moacyr Scliar no ensino da história da imigração judaica, mas também no desenvolvimento de um produto cultural, que tenha relevância social e que se apresente como um complemento dessa dissertação. O produto consiste na criação de um Guia de Atividades, a partir de duas obras do autor, *O ciclo das águas* (1975) e *O centauro no jardim* (1980). Este material deve ser visto como um auxílio ao professor, um complemento de aspectos que o livro didático não costuma suprir.

Os objetivos acima descritos são abordados em três momentos distintos. Em um primeiro momento, é feita uma revisão da história da imigração judaica no Rio Grande do Sul, citando suas causas, consequências, acomodação, deslocamento posterior para as cidades e vida em comunidade. Também estão presentes aspectos relativos ao cotidiano dos imigrantes, abordando novos e velhos hábitos e o contato com a sociedade brasileira. Nessa descrição, valoriza-se o aspecto das sensibilidades, das relações humanas e das percepções dos imigrantes na nova terra.

Os conceitos de identidade da comunidade judaica utilizados são o de identidade hifenizada (BARTEL, 2015) e de identidade negociada enquanto estratégia de resistência (LIA, 2004). Também se reflete a respeito da maneira com que o ensino de História conta essa trajetória de imigração ocorrida no Brasil no período.

Juntamente a essa narrativa, são levantados aspectos relativos ao Ensino de História no Brasil, especialmente no que diz respeito ao ensino da história das imigrações ocorridas no princípio do século XX. O foco principal é a

imigração organizada pela JCA, e como ela é (se é) citada ou representada na História do Brasil ou do Rio Grande do Sul em sala de aula e nos livros didáticos. Embora os livros didáticos sejam aqui citados, eles não são analisados ou quantificados na pesquisa. A abordagem é feita através da consulta de trabalhos e pesquisas que foquem no Ensino de História, especialmente os que trabalhem com as imigrações.

Em um segundo momento, são discutidos os temas referentes às relações entre História e Literatura, em um histórico que explora as aproximações e separações dos dois campos. Nesse momento também são apresentados dados biográficos de Moacyr Scliar e sua relevância para as literaturas brasileira e sul-riograndense, bem como intelectual da comunidade judaica, cujas obras servem, portanto, de exemplo, fonte e base para o produto final desta pesquisa. Além disso, são discutidos os conceitos de memória e testemunho, utilizando os trabalhos realizados por Le Goff (1996), Pollak (1989; 1992) e Bédarida (1998).

Na etapa subsequente, é tratada a questão da utilização de fontes em sala de aula, em especial de obras literárias. As obras *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*, de Moacyr Scliar, que são aqui utilizadas para a produção de um material denominado Guia de Atividades: Literatura e Imigração, terão um espaço de discussão relevante nesse momento. Nesse Guia de Atividades são priorizados os aspectos sensíveis da escrita literária de Scliar, tais como os aspectos identitários, a memória individual e coletiva do grupo, as trajetórias de vida dos imigrantes, todos os aspectos relativos às relações sociais e pessoais, o processo de adaptação e sua participação na construção da sociedade brasileira, a religiosidade e as questões referentes ao papel das mulheres na imigração.

Todo o debate dessa etapa é pautado no campo do ensino de História, com uma revisão de trabalhos realizados que servem como núcleo para o método de conversão das obras literárias em ferramenta didática, conforme proposição da pesquisa. O resultado deste trabalho é o Guia de Atividades: Literatura e Imigração, pensado como um material pedagógico de relevância social e educacional, para ser utilizado como fonte histórica na sala de aula e como um recurso útil ao professor de História. Este recurso deve ser usado em complemento ao livro didático, no ensino da história da imigração judaica.

## **2 IMIGRAÇÃO JUDAICA NO RIO GRANDE DO SUL E ENSINO DE HISTÓRIA**

### **2.1 SITUAÇÃO DOS JUDEUS NA EUROPA**

A trajetória da imigração judaica iniciou muito antes da chegada ao Brasil. Ela remete às seguidas perseguições sofridas pelos judeus ao longo da história, especialmente nos séculos XVIII e XIX na Rússia. Neste período, o contingente de judeus era significativo no país citado, resultado de um jogo político e militar latente na Europa, cujas fronteiras estavam sendo constantemente definidas e redefinidas a partir de conflitos nacionais.

No caso dos judeus, em especial os que habitavam as regiões de fronteira entre a Rússia e a Polônia, esses conflitos afetavam diretamente suas vidas, uma vez que os diferentes momentos e estados nacionais nos quais estavam inseridos determinavam os rumos de suas restrições e liberdades. Neste período, ainda vigorava na Rússia o modelo de governo czarista, então esse era outro fator que determinava os altos e baixos da vida dos judeus no país: de acordo com a posição de cada czar acerca da condição judaica, novas restrições surgiam, seguidas por momentos de maior liberdade e atuação dos judeus, para depois novamente surgirem medidas restritivas e punitivas aos judeus (GUTFREIND, 2004).

Quando se fala aqui em restrições, tratam-se das mais diversas medidas. A proibição de seguir a religião judaica, a obrigatoriedade de portar documentação especial e diferenciada em relação aos demais russos, proibição de empregar funcionários católicos, impossibilidade de erguer sinagogas em certos lugares, censura sobre o idioma hebraico e possíveis produções escritas nessa língua, impostos e taxas diferenciadas eram algumas das condições impostas aos judeus no período (GUTFREIND, 2004).

Vale lembrar que a Europa vivia naquele momento uma agitação intensa acerca de diferentes movimentos políticos e ideológicos. Além disso, havia um crescimento exponencial do sentimento nacionalista de cada local. Na Rússia, não era diferente, então toda essa raiva e aversão crescente aos povos de diferentes etnias que não as eslavas, juntamente com o antissemitismo comum

ao longo da História, foi canalizada para uma série de repressões drásticas e até mesmo violentas.

Especialmente ao fim do século XIX, tendo como marco as *Leis de Maio em 1882*, que limitaram certas áreas de residência aos judeus e os impossibilitaram de frequentar qualquer parte da zona rural russa, os judeus acabaram sendo destinados às cidades e, conseqüentemente, foram confinados nelas. A situação piorava ainda mais pela impossibilidade dos judeus exercerem profissões liberais e praticarem determinadas formas de comércio. Apesar das constantes tentativas de reação por parte da população judaica, o governo russo abafava qualquer forma de resistência, por meio da força e coerção (GUTFREIND, 2004). A situação chegou ao limite nesse fim de século quando começaram a ocorrer os *pogroms*, práticas violentas da população em relação aos judeus, castigando diversas comunidades no território russo, por meio de massacres em massa. Segundo Gutfreind (2004, p. 28), "a literatura nos informa que, em um período de quatro anos, ocorreram massacres de judeus em 284 cidades russas".

Os *pogroms* foram tão significativos para os judeus russos, que a sua lembrança se perpetuou por meio da memória coletiva, mesmo entre aqueles que não vivenciaram tais movimentos. No artigo *Imigração judaica no Rio Grande do Sul: Pogroms na terra gaúcha?* (2010), Ieda Gutfreind discorre sobre a herança de um medo dos *pogroms* nos imigrantes judeus que vieram ao Brasil e nos seus filhos. Através de depoimentos colhidos nas décadas de 1980 e 1990, uma série de aspectos relativos à motivação da vinda para o Brasil e a posterior mudança das colônias do interior para os centros urbanos gaúchos foram levantados.

No estudo, os *pogroms* foram um dos motivos mais citados para os dois movimentos migratórios. Também é possível observar um fato curioso: mesmo os acontecimentos isolados ocorridos nas colônias, como o incêndio de uma sinagoga, ou os decorrentes de um movimento local, como foi a Revolução de 1923, foram chamados pelos imigrantes e seus descendentes como *pogroms*. Para Gutfreind, a explicação é simples:

Nem todos os depoentes sofreram pogroms, mas, como membros do grupo, têm este acontecimento incorporado em sua memória, tomando-o por empréstimo ou por tabela e, mesmo que os pogroms

tenham ocorrido em um espaço ou tempo nos quais eles não se faziam presentes, sentem-se vítimas. É o sentimento de pertencimento ao grupo, a sua identidade de judeu que lhes permitiu considerar a memória dos pogroms também como sua. Coloca-se como primária não a memória, que preserva a lembrança, mas a identidade como o elemento que une os membros do grupo, aglutinando-os face ao medo. Memória e identidade estão imbricadas. (GUTFREIND, 2010, p. 85)

Fica claro, portanto, que o *pogrom*<sup>1</sup> se tornou um grande medo latente na comunidade. Um medo que faz parte de sua construção identitária e é transmitido pela memória entre as gerações. Percebe-se um exemplo prático do conceito de "vivido por tabela" e do testemunho pela memória coletiva. Dentre tantas mudanças e rupturas ocorridas no processo migratório, nota-se por esse episódio em específico que a identidade judaica manteve-se homogênea e não abandonou seus temores do passado. O próprio Moacyr Scliar, em sua autobiografia, ao rememorar a trajetória de seus pais e conseqüentemente do seu povo, remete aos *pogroms*:

Vinham da Bessarábia [...] Marginalizados, perseguidos, serviam como válvula de escape para a tensão social do império czarista, polarizado entre uns poucos ricos e uma imensa massa miserável. Frequentemente as aldeias eram invadidas por agressores ensandecidos que matavam, violentavam, saqueavam, destruíam. (SCLIAR, 2017, p. 32)

A precária e difícil situação da população judaica russa fez eco na sociedade europeia, mobilizando uma parcela de prósperos empresários judeus da parte ocidental do continente, onde encontravam maior liberdade e autonomia em relação aos do leste europeu. Organizações filantrópicas - a filantropia era o meio da época para as campanhas em razão de alguma causa - foram estabelecidas para levantar fundos pró-libertação dos judeus russos.

Uma dessas organizações foi a Jewish Colonization Association. Fundada em 1891 pelo Barão Maurice de Hirsh, empresário judeu nascido na Bavária, inicialmente a companhia trabalhava pela integração dos judeus aos meios de produção da sociedade russa, mas devido às dificuldades e à má vontade do próprio governo russo, se viu obrigada a contribuir da única forma possível: auxiliando na retirada dos judeus para outras localidades, por meio de uma emigração organizada (BARBOZA, 2004).

---

<sup>1</sup> Palavra russa para "destruição" (GUTFREIND, 2010, p. 89).

## 2.2 JEWISH COLONIZATION ASSOCIATION E O PROJETO DE IMIGRAÇÃO

A América do Sul foi a localidade escolhida pela JCA para receber os judeus: em um primeiro momento, na Argentina e, depois, no Brasil, através do Rio Grande do Sul. Os motivos foram os mais diversos, não apenas pelo desejo dos governos locais em receber as levas de imigrantes para colonização e cultivo de terras sem uso, como também pelo clima mais próximo do que os judeus estavam acostumados, facilitando a integração das famílias.

O modelo utilizado pela JCA foi o de uma imigração dirigida, através de famílias que se inscrevessem no programa da companhia. Cada família deveria se fixar no lote que receberia da companhia, comprado com o dinheiro das doações filantrópicas, de modo que os integrantes da família iriam se tornar agricultores. O modelo inspirador foi o de *shtetl*, forma tradicional na qual as comunidades judaicas estavam acostumadas a viver na Europa. Scliar resume o sentimento de *shtetl* como “núcleo básico de convivência. [...] significa aldeia ou cidadezinha; termos que não traduzem bem o que era, na verdade: um reduto emocional, um cadinho de emoções” (SCLIAR, 2004, p. 45).

Conforme dito anteriormente, as motivações dos governos argentinos e brasileiros, bem como as da JCA em deslocar os judeus para essa região foram diversos, não é possível resumi-los apenas pelo viés filantrópico ou solidário. No que tange à imigração no Brasil, as políticas governamentais incentivavam especialmente a chegada de agricultores, carro chefe da economia brasileira no período. Os judeus interessavam pelo fato de serem europeus e brancos, contribuindo assim para um "branqueamento" da população brasileira, marcada fortemente pela miscigenação racial. Dessa maneira, os judeus seriam um grupo menos indesejável do que grupos de outras origens, por exemplo.

Já no que diz respeito à JCA, além da proximidade com as colônias argentinas e do fato do governo gaúcho estar concentrado nas mãos do Partido Republicano Rio-grandense (PRR) - interessado em ocupar terras não povoadas e por propiciar uma maior liberdade religiosa aos novos imigrantes -, o estabelecimento das colônias no estado do Rio Grande do Sul tem um viés de interesse econômico. Segundo Barboza (2004), muitos dos dirigentes da JCA eram também investidores do mercado econômico brasileiro, como é o

caso de Franz Philippson, presidente da JCA em determinado momento e também presidente da Compagnie Auxiliaire de Chemins du Fer, que arrendava as linhas de Viação Férrea do Rio Grande do Sul no período (GRITTI, 2004).

O estabelecimento de colônias no interior possibilitaria um interesse em aumentar os meios de acesso em locais em que as estradas ainda inexistiam ou ainda eram precárias, o que atendia aos interesses da Compagnie Auxiliaire. Foi o que aconteceu na compra de terras por parte da JCA que originou a primeira colônia, a de Philippson, nas proximidades de Santa Maria, em 1904, e também a de Quatro Irmãos, pertencente na época à cidade de Passo Fundo. Além disso, a riqueza florestal na região da colônia de Quatro Irmãos era um dos atrativos maiores à JCA, que se voltou para a exploração florestal, visando o comércio das matas da área comprada, com a justificativa do desmatamento ser necessário para o estabelecimento das famílias.

A partir de 1903, a JCA abriu inscrições às famílias judias da província da Bessarábia, no Império Russo, que estivessem interessadas no projeto de imigração. Foram utilizados os seguintes critérios na seleção das famílias: a idade, as condições de saúde, a capacidade produtiva, os bons antecedentes e os recursos intelectuais (COSTA, 2004). A companhia financiava as passagens da família, as novas terras e os instrumentos para a construção da fazenda e exercício da agricultura. Assim, em 1904 chegaram ao Rio Grande do Sul as primeiras levas que vieram a povoar a colônia Philippson, no município de Santa Maria. O nome da colônia era uma homenagem ao então presidente da JCA. A partir de 1911, novas levas de imigrantes foram recebidas na colônia de Quatro Irmãos, cujas terras haviam sido adquiridas pela JCA dois anos antes.

### 2.3 COLÔNIAS DE PHILIPPSON E QUATRO IRMÃOS

Nesses dois núcleos, que entraram em declínio pouco tempo após a sua fundação, os judeus estabeleceram-se como agricultores, garantindo sua subsistência a partir dos recursos do campo. As famílias judias desse movimento rural da imigração eram quase que exclusivamente de origem

achquenazim<sup>2</sup>, embora convivessem judeus de proveniências diferentes nas colônias. Alguns dos membros da JCA que se estabeleceram na região eram judeus de origem sefaradi<sup>3</sup> e até mesmo de nacionalidades diferentes da maioria, o que provocava um estranhamento cultural e identitário entre as pessoas da comunidade que se formava.

Não é possível, no entanto, limitar a chegada de imigrantes judeus como participantes desse projeto organizado da JCA. Muitos dos judeus que chegaram neste período vieram por conta própria. Vários deles se estabeleceram diretamente no meio urbano, em cidades como Pelotas, Porto Alegre e Santa Maria. Além disso, muitos judeus sefaradis e oriundos de outros países europeus chegaram nesse período, e não mantiveram o mesmo nível de contato com a comunidade judaica que os demais. Essa afirmação exige que não haja uma homogeneização do perfil dos imigrantes judeus ou mesmo da comunidade judaica. Embora possuísse características identitárias semelhantes, a comunidade judaica mantinha muitas diferenças em seu meio, o que acarretou em posturas de estranhamento entre si.

Mais uma vez, é possível recorrer ao testemunho de Scliar e sua escrita literária para ter acesso aos aspectos mais humanos desse momento da imigração. O que os imigrantes viram quando chegaram ao Rio Grande do Sul? Que sentimentos a mudança provocou nos indivíduos e no grupo? De que maneira a vida nas colônias afetava as famílias? Em primeiro lugar, Scliar conta que para os judeus que estavam na Europa, o Brasil era uma visão do paraíso, como um sonho, onde havia abundância de sol, alimentos e, especialmente, liberdade.

Laranjas, bananas, abacaxis, açúcar - delícias os aguardavam. Mas não era isso que realmente contava, a coisa material. Como diz o

---

<sup>2</sup> Refere-se a um dos grupos majoritários judeus, cujo idioma principal é o iídiche. "palavra que se origina de *Ashkenaz*, Alemanha em hebraico. Designava originalmente os judeus que habitavam a região do Vale do Reno. [...] Com o tempo, passou a designar todos os judeus que adotaram o rito alemão" (BLUMENTHAL apud LIA, 2013, p. 282). Apesar deste trabalho optar por utilizar o termo *achquenazim*, existem muitas grafias para esse termo, como *ashknazi*, *ashkenazi*, *asquenazi*, entre outras.

<sup>3</sup> Termo que se refere a outro grupo majoritário judeu. A denominação tem origem na palavra "*sefarad*, que significa Espanha, esses judeus são originários da Turquia, Grécia, região do norte da África e do Mediterrâneo, falavam o ladino [...] Suas tradições remetem ao período em que os judeus ocuparam a Península Ibérica" (BARTEL, 2015, p. 27). Assim como o termo *achquenazim*, existem mais de uma grafia para a palavra, como *sefaraditas* ou *sefarditas*.

historiador Simon Dubnow: "Eles queriam pão e liberdade, porém mais liberdade do que o pão". A liberdade de aspirar a uma vida melhor. A liberdade de não ter medo. A liberdade de trabalhar. A liberdade de educar os filhos. (SCLIAR, 2004, p. 49-50)

Porém, as dificuldades enfrentadas na viagem e a visão do que eram as colônias na chegada ao Brasil foram um choque nas expectativas dos imigrantes. Se antes sonhavam com as cidades tropicais e as "delícias" da vida na América, agora tinham diante de si um cenário a ser desbravado: a mata brasileira, onde "o mato tem, para o colono, um significado sombrio. O mato não é a floresta europeia, com seus anõezinhos e lendas encantadoras [...] O mato é o mato; hostil, reduto de perigos insuspeitados" (SCLIAR, 2004, p. 50).

Mesmo estabelecidos, a rotina diária era difícil e desafiadora. A falta de habilidades na lida do campo, a escassez de acesso e de comunicação com os demais colonos, que levava muitas vezes a precariedade no abastecimento de produtos básicos e a dificuldade de receber ajuda em caso de situações emergenciais, causaram a insatisfação e a insegurança de muitos colonos. O testemunho de Scliar acerca desse momento é perceptível na fala de Guedali, personagem de *O centauro no jardim* (1980), ao descrever a situação de sua família.

Se esforçam, meus pais. É uma existência ingrata: roçar o mato, plantar, curar as bicheiras dos animais, trazer água do poço, cozinhar. Vivem cheios de temores, tudo os ameaça: ora é a seca, ora é a enchente; o granizo, a geada, a praga. Tudo é difícil, não há recursos, vivem isolados: o vizinho mais próximo mora a cinco quilômetros. (SCLIAR, 2011, p. 14)

Aos poucos e apesar das dificuldades, novos costumes adquiridos no seu cotidiano foram se somando aos antigos hábitos existentes nas famílias judias, em um processo nítido de aculturação. O contato com os demais habitantes das regiões colonizadas foi se tornando cada vez maior, de modo que algumas práticas típicas e simbólicas do povo gaúcho, como o uso da bombacha e o hábito de tomar chimarrão, foram sendo incorporadas ao dia a dia dos judeus, conforme Scliar (2017) conta em sua autobiografia. Desta forma, novos alimentos foram introduzidos à dieta das famílias, somando-se aos que foram trazidos da tradição na Europa.

Além disso, o convívio entre judeus de diferentes origens e nacionalidades em espaços de lazer que imitavam as formas de vida europeia

ocasionou uma integração que foi favorável ao grupo, já que contribuiu para a manutenção do iídiche enquanto idioma comum ao grupo, além do português, facilitou a realização dos rituais e das comemorações religiosas, por exemplo, os casamentos, e até mesmo a lida no campo em conjunto, mantendo a herança cultural judaica intacta ou praticamente inalterada (GUTFREIND, 2009).

Ainda segundo Gutfreind, "No projeto de colonização da JCA estava prevista e foi implantada uma infraestrutura para satisfazer suas necessidades religiosas, educacionais e sociais" (2009, p. 81). Como prova de que essa era uma condição considerada essencial para a vida das famílias nas colônias, outros dois elementos importantíssimos para a manutenção de uma cultura e, conseqüentemente, da própria identidade étnica dos imigrantes, no sentido de manter o grupo unido e reforçar seus símbolos, suas práticas e sua história, não demoraram a surgir: a criação de escolas para as crianças e a construção de sinagogas. Scliar esclarece que "A sinagoga é um espaço de orações, mas também desempenha um papel na dinâmica comunitária, reunindo grupos, ou, às vezes, separando-os" (2004, p. 53).

Apesar de não deixar passar o fato de que as sinagogas muitas vezes podiam provocar desavenças entre as famílias, a afirmação de Scliar pode ser vista como uma demonstração do humor característico do mundo judaico e uma declaração de continuidade dos hábitos culturais judaicos, tal como ele atesta logo em seguida: "Em suma, a briga entre judeus é tão tradicional quanto a solidariedade (e será que dá para separar uma da outra?)" (SCLIAR, 2004, p. 53-54). Portanto, a sinagoga representa não só o local reservado aos ritos religiosos, mas também um espaço para a socialização das famílias, onde a vida comunitária acontecia, de modo que a identidade e a memória eram preservadas pelo convívio e pelas práticas.

Um dos usos da sinagoga foi o de escola para pequenos grupos de crianças imigrantes, isso ocorreu nos primeiros momentos da imigração, quando as escolas ainda não haviam sido construídas. No artigo *Memórias de escola em colônias agrícolas judaicas no Rio Grande do Sul: narrativas orais do acervo do Instituto Cultural Marc Chagall (1904-1930)*, Almeida e Grazziotin (2016) lançaram mão de inúmeros depoimentos orais, para traçar um mosaico, contendo os testemunhos de alguns estudantes dessas primeiras escolas das

colônias judaicas. Tais lembranças evidenciam que o convívio na escola aproximava crianças que moravam distantes umas das outras, criando vínculos, amizades e novos espaços de sociabilidade. A escola de Quatro Irmãos, por exemplo, é descrita em um dos relatos como um grande prédio, dividido por portas internas que são abertas, transformando o espaço interior em um grande salão. Esta descrição sugere que a escola possuía um caráter comunitário, já que poderia abrigar eventos sociais (ALMEIDA; GRAZZIOTIN, 2016).

A JCA também trazia professores para as colônias, assim as colônias podiam contar sempre com um docente fluente em iídiche e em português, para ensinar os dois idiomas às crianças. Outros dois aspectos devem ser destacados nos relatos de testemunho utilizados na pesquisa: a presença de crianças não judias na escola, em geral filhas de peões das fazendas próximas, o que proporcionava um ambiente de integração com a sociedade local; e o fato de que as escolas passaram a sofrer uma interferência cada vez maior do governo gaúcho e brasileiro, o que ocasionou a inserção das crianças em um sistema educacional nacional.

## 2.4 DECLÍNIO DAS COLÔNIAS E MUDANÇA PARA OS CENTROS URBANOS

Após estarem estabelecidos nas colônias, mesmo contando com uma vida comunitária já existente, por exemplo, com a presença de escolas e sinagogas, novas dificuldades, preocupações e anseios somaram-se ao desejo já existente na maioria dos imigrantes de realizar uma mudança do âmbito rural para as cidades. A partir da década de 1910 começa a haver o deslocamento das famílias que estavam estabelecidas em Philippson e em Quatro Irmãos. Em geral, as famílias se deslocavam para centros maiores.

Diversos fatores foram responsáveis por essa mudança. Em primeiro lugar, quase que a totalidade dos imigrantes não estava acostumada à vida no campo, portanto não possuía os conhecimentos necessários para exercer uma atividade agrícola. Além disso, a experiência rural não desenvolveu tal perfil, apesar da insistência da JCA para que isso acontecesse, conforme afirma Lia (2004, p. 127). Outro fator preponderante foi o medo e as incertezas das

famílias, que eram vítimas de constantes secas e perdas de safras, e estavam envolvidas indiretamente na Revolução de 1923, que assolou a política gaúcha no período. Conforme dito anteriormente, o contato com as tropas em movimento, requisitando animais e alimentos, saqueando as fazendas dos colonos judeus, provocou a lembrança dos *pogroms* ocorridos na Europa.

O desejo de ter uma possibilidade de futuro melhor para seus filhos, o amparo de uma vida em comunidade e a necessidade de melhor exercer a religião judaica, que o isolamento no campo não proporcionava, também são fatores essenciais para compreender o esvaziamento das colônias. Scliar deixa claro que “eles queriam mais oportunidades para os filhos, sobretudo sob a forma de escolas, de universidades” (2017, p. 25).

Lia (2004, p. 127) destaca que ao contrário do que a historiografia costuma afirmar a respeito do declínio das colônias da JCA, atribuindo como causa o fracasso dos colonos em administrar suas fazendas, plantarem e criarem seus animais, a mudança para os centros foi determinada principalmente pela vontade dos imigrantes, o prevalecimento de seus desejos, e uma estratégia de resistência diante de suas dificuldades.

Este fato também fica evidente em *O centauro no jardim* (publicado originalmente em 1980), de Moacyr Scliar. Quando da ocasião do nascimento de Guedali, sua mãe, Rosa, culpa o esposo, Léon, pela precária situação em que estão vivendo.

Meu pai senta, enterra a cabeça entre as mãos. A mulher tem razão, ele é o culpado pelo que está acontecendo. Todos os colonos judeus da região, vindo com ele da Rússia, já foram para a cidade – para Santa Maria, ou Passo Fundo, ou Erechim ou Porto Alegre. A revolução de 23 expulsou os únicos remanescentes da colonização. (SCLIAR, 2014, p. 13)

Com o passar do tempo, a pressão cresce para a família, por conta do medo pela segurança de Guedali. O desejo da mãe e das irmãs por mais oportunidades e uma vida exclusivamente urbana faz com que a família tome a decisão definitiva de mudança. Desta forma, a família parte para Porto Alegre.

Meu pai, alarmado com a minha tristeza, confia suas preocupações à mulher. Que tem uma solução: - Vamos embora daqui. Eu sempre te disse que a gente deveria ir para um lugar onde não houvesse tanto bicho, tanto cavalo. Vamos para a cidade, Leão. Lá tem muito

recurso, hospitais, doutores bons – é capaz de que eles saibam algum tratamento para nosso filho. Nós temos economias, tu podes abrir um negócio. [...] Vamos embora daqui, diz meu pai, vamos para a cidade. (SCLIAR, 2014, p. 38-39)

A partir daí as famílias judias passam a se estabelecer em cidades próximas. Pelotas, por exemplo, recebeu a maior parte dos imigrantes judeus entre 1921 e 1930 (GILL, 2004). Passo Fundo também recebeu uma leva considerável de colonos judeus, especialmente pelo fato de sua proximidade com a colônia Quatro Irmãos, destacando-se no período como o principal centro ferroviário, comercial e estudantil regional, que atraía principalmente os jovens filhos de imigrantes pelas novas oportunidades (SILVA, 2004). No entanto, a grande maioria dos antigos colonos judeus se deslocou para a cidade de Porto Alegre, capital do estado, local onde teriam mais possibilidades para prosperar, mesmo que sob as incertezas e a falta de condições que os imigrantes se encontravam.

Para os judeus do Rio Grande do Sul, a vida urbana começou sob o signo da pobreza e da incerteza. Gente sem profissão definida, sem recursos, mal falando o idioma – eram poucas as oportunidades. O que lhes restava? O pequeno comércio ambulante. Surgiu assim um tipo característico: o *Klienteltchik*. Este é um termo do *Portuhídiche*, mistura do português com ídiche. Vem, obviamente, da palavra *clientela*, acrescida do sufixo *tchik*, muito comum entre os judeus da Europa Oriental. (SCLIAR, 2004, p. 147)

Dessa forma, os imigrantes estabelecidos em Porto Alegre ocupavam essa função no pequeno comércio: desde vendedores ambulantes de pequenas mercadorias – utensílios domésticos, alimentos ou peças de roupas em geral – no sistema de prestações, até abrindo pontos comerciais à medida que iam prosperando – como lojas de confecções, móveis e mesmo no ramo de construção civil (SCLIAR, 2004)).

Esta veia para o comércio também é verificada nos imigrantes judeus em Passo Fundo. Segundo afirmou Silva “a respeito das atividades exercidas pelos judeus que deixaram Quatro Irmãos e se instalaram em Passo Fundo, verifica-se que o ramo de vendas e comércio foi, em geral, a sua principal ocupação” (2004, p. 102). Tal como o atestado por Scliar anteriormente, Silva menciona que “o comercio era muito diversificado. Eles comerciavam calçados,

tecidos e miudezas, móveis, livrarias, ambulantes, compra e venda de cereais, entre outros” (SILVA, 2004, p. 102).

Em *O centauro no jardim* (1980), Scliar descreve a nova ocupação da família Tartakovsky após sua mudança para Porto Alegre:

Na compra da casa, meu pai gastou boa parte das economias. Com o restante, adquiriu um armazém no fim da linha do bonde. A freguesia prestigiava o estabelecimento, principalmente por causa da simpatia das minhas irmãs, que ajudavam no balcão. Minha mãe ficava em casa, cozinhando; quanto a Bernardo, resolveu trabalhar por conta própria, vendendo a prestações. (SCLIAR, 2014, p. 43)

O convívio com os demais moradores das cidades onde os imigrantes se estabeleceram foi adverso, a começar por uma confusão quanto à sua etnia. Conforme Gutfreind (2009, p. 84), a sociedade de algumas cidades, como a de Santa Maria, “muitas vezes não identificava esse grupo de imigrantes como judeus, denominando-os russos ou russinhos. Funcionava o sistema de homogeneização de um grupo diferenciado internamente”. O fato de terem se inserido no comércio local também ocasionou dificuldades de adaptação, pois “muitas vezes enfrentavam a inveja dos concorrentes na atividade” (SILVA, 2004, p. 102).

No entanto, embora houvesse atos de discriminação para com os judeus, e mesmo o desconforto por parte da população local no que diz respeito a eles, com o decorrer do tempo, os imigrantes e seus filhos foram se adaptando e entraram no completo convívio com a sociedade. A inserção dos imigrantes na sociedade brasileira se deu através da vida escolar dos filhos, da clientela com a qual os comerciantes judeus negociavam diretamente, da participação deles em festividades cívicas brasileiras e até mesmo em rituais religiosos da comunidade católica local.

Um dos fatores que mais contribuiu para a adaptação dos judeus nas cidades foi a vida comunitária. Em um primeiro momento, a vida em comunidades “girava em torno das necessidades religiosas, sociais e culturais básicas de seus residentes” (BRUMER, 2004, p. 112). Deve-se ressaltar a necessidade de haver sempre dez homens para realizar as cerimônias religiosas judaicas, o que se tornou mais fácil nos centros urbanos e favoreceu a formação de grupos comunitários próximos às residências dos imigrantes.

Além disso, era comum entre os imigrantes a divisão de grupos em parcelas menores, de acordo com as divisões internas entre os judeus – entre achquenazim e sefaradis, por exemplo, ou ainda entre judeus russos, poloneses e alemães. De acordo com Brumer, mesmo após a criação de Associações Judaicas, “as divisões existentes procuram unir os semelhantes e, com isso, oferecer melhores condições para as associações alcançarem seus objetivos” (2004, p. 115).

## 2.5 O CASO DAS “POLACAS”

Ainda que a formação de comunidades e associações de mútua ajuda serviu como ponto de integração entre a parcela judaica nas cidades, alguns judeus acabaram ficando excluídos dos restantes. Cabe ressaltar que não vieram ao Brasil apenas indivíduos oriundos da colonização promovida pela JCA, outros grupos de judeus também se estabeleceram ao longo dos anos no Brasil, tais como: famílias ou indivíduos que vieram por conta própria, buscando refazer a vida na América; refugiados da Segunda Guerra Mundial – estes em um momento posterior, ao longo das décadas de 1930 e 1940; também é possível observar o caso das “polacas”, uma rede internacional de prostituição de mulheres judaicas.

Os imigrantes que vieram por conta própria não tiveram grandes dificuldades de introdução na vida comunitária judaica local. Muitos deles, inclusive, já possuíam contatos com judeus do Brasil, então imediatamente recebiam ajuda financeira ou recebiam auxílio através de oportunidades, como trabalho. Ao analisar a presença da militância sionista entre os imigrantes judeus, Bartel cita que “os imigrantes que desembarcavam no Brasil eram incorporados a uma rede de vínculos em construção, formada por judeus radicados no país” (2015, p. 165).

O grupo que chegou ao Brasil devido às instabilidades provocadas pela Segunda Guerra Mundial também teve a oportunidade de ser inserido na comunidade judaica local. Apesar da apreensão causada pelo nazismo e pela disseminação de ideias antisemitas por parte da população, “a comunidade judaica no Rio Grande do Sul foi pioneira, em algumas cidades, em demonstrar sua sensibilização à situação dos judeus na Europa” (LIA, 2004, p. 208).

Em sua tese *Bons cidadãos: a comunidade judaica do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo (1937-1945)*, Lia descreve de que maneira a comunidade judaica utilizou estratégias de resistência, por exemplo, boa conduta, imprensa escrita, participações em eventos e festividades com o restante da sociedade, como uma forma de resistência e procura por apoio da população e das autoridades durante as décadas de 1930 e 1940. Dessa forma, os imigrantes que chegaram neste período foram bem-recebidos e logo assimilados pela população e comunidade local.

Por outro lado, o terceiro grupo costuma ser pouco citado, seja pela historiografia, seja pela própria comunidade judaica. O caso das “polacas” se refere a uma rede de prostituição clandestina, que ocorreu durante o período da imigração judaica da JCA na América do Sul e atuou principalmente no Brasil e na Argentina. A rede responsável pelo tráfico de mulheres era chamada de *Zwi Migdal*<sup>4</sup> e inicialmente surgiu como uma sociedade de ajuda para mulheres judias, sendo responsável pelo aliciamento de milhares de mulheres judias, provenientes principalmente da região do leste europeu.

Segundo Calixto (2017), a grande maioria das mulheres que vieram para a América e tiveram que se prostituir tinha conhecimento do que a rede se tratava. Os principais motivos que as levavam a fazer isso eram a pobreza e a falta de condições em que viviam na Europa, o que fazia com que as mais jovens procurassem outras maneiras de sobreviverem.

A razão para que judeus entrassem na prostituição, uma vez que a religião recrimina veementemente tal prática, não é bem definida. Algumas das possíveis causas que favoreceram o tráfico seriam a situação econômica e os pogroms, na época. [...] geralmente os judeus da Europa Oriental viviam em situação mais precária. Isso posto, em um momento em que a prostituição era algo rentável, entrar poderia significar uma forma de sobrevivência (CALIXTO, 2017, p. 54)

No entanto, houve uma parcela significativa de mulheres que foi aliciada por *cáftens*<sup>5</sup> judeus, tendo chegado ao Brasil ou à Argentina sem saber do que se tratava. Segundo Calixto, “muitas chegaram a essa condição por serem

---

<sup>4</sup> Em iídiche significa “grande força”. Surgiu como o nome de “Organização para Ajuda Mútua de Varsóvia” (CALIXTO, 2017, p. 53)

<sup>5</sup> Termo derivado de *caftas*, casaco longo usado por judeus no Leste Europeu. No Brasil, a palavra se popularizou como “cafetão”, palavra usada para designar os exploradores de mulheres (CALIXTO, 2017, p. 58).

enganadas pelos próprios maridos, que contraíam matrimônio apenas para aliciá-las, ou pelos pais, que as vendiam” (2017, p. 53).

Essa situação foi representada na literatura por Moacyr Scliar, na obra *O ciclo das águas* (publicada originalmente em 1975). A personagem Esther vivia em um pequeno vilarejo da Polônia quando foi aliciada por Mêndele, um judeu que havia se mudado para a América. Quando retorna a sua cidade natal, ele se casa com Esther. O casamento mostra-se falso logo nos primeiros dias, pois além de Mêndele não o ter consumado, entrega Esther a sua iniciação na prostituição antes de chegar à América. Como o marido morre na viagem de navio, Esther aporta sozinha em Buenos Aires, onde é levada para trabalhar em um bordel pelo “cafetão” Leiser e, posteriormente, se estabelece em Porto Alegre para a mesma finalidade.

A possibilidade de se inserir na comunidade judaica inexistia para as mulheres judias que chegaram ao Brasil e entraram para a prostituição, seja por vontade própria, seja por terem sido ludibriadas pelos *cáftens* da Zwi Migdal. O preconceito que elas sofriam não permitia brechas, então essas mulheres acabavam ficando à margem da sociedade duas vezes: por causa da população brasileira que as tratavam como escória pela situação em que viviam e pela comunidade judaica que por motivos religiosos tratava a profissão e conseqüentemente quem a praticava como impuras.

Esse é outro ponto que facilmente pode ser percebido na obra de Scliar. Esther continuamente se percebe em situações de exclusão. O autor assim descreve uma tentativa da personagem frequentar o cinema em Porto Alegre:

Uma vez ela vai ao cinema Baltimore. Quer assistir a um filme: *Uma carta da Mamãe*. [...] Chega cedo; mas já uma pequena e barulhenta multidão comprime-se diante da bilheteria. Quando ela se aproxima, faz-se silêncio; à sua passagem, afastam-se. Ela vê uma senhora gorda cuspir no chão. Vê uma senhora nervosa murmurar qualquer coisa ao ouvido do marido. Mas não se perturba. Avança até a bilheteria, compra seu ingresso. (SCLIAR, 2010, p. 39)

Em outras passagens do texto, também é possível perceber as dificuldades de Esther em exercer sua condição de judia, por ser considerada impura. Quando houve o nascimento do filho Marcos, procura um mohel – responsável em realizar a circuncisão nos meninos judeus - para realizar o

*Brith Milá*<sup>6</sup> do menino. O mohel a princípio hesita, “não quer fazer a circuncisão no filho de uma impura [...], teme por sua própria reputação. Mas é tal o desamparo da pobre Esther que ele acaba concordando [...] Não só fará a circuncisão, como providenciará, para a cerimônia, o *miniam*, o *quórum* necessário de homens” (SCLIAR, 2010, p. 61).

A mesma situação ocorreu quando Esther decidiu que o filho deveria realizar o *Bar-Mitzvah*<sup>7</sup>. Quando que o mohel se recusa a levar Marcos à sinagoga, para a realização da cerimônia, Esther não hesita: grita com o velho e o ameaça com um punhal. Pressionado e com pena de Esther, o mohel aceita, mas realiza a cerimônia a contragosto por Marcos ser “o filho de uma impura” (SCLIAR, 2010, p. 74).

A literatura de Scliar é uma representação fiel do movimento de prostituição de mulheres judias e da maneira com que elas são vistas pelo restante da comunidade judaica. Além disso, trata-se de uma rara fonte de memória, uma vez que o caso das polacas é silenciado pela população e também pela historiografia. Para Lia,

A prostituição de moças judias nos bairros ocupados pela comunidade judaica é um rastro da memória do grupo que o “efeito censura” que mantém a identidade do mesmo tende a ocultar. Banidas da vida pública e das instituições culturais da comunidade, essas moças ficaram à margem da memória oficial da imigração judaica, constando apenas como um problema policial do período. (LIA, 2004, p. 262)

Conforme Lia (2004), pode-se constatar que as fontes sobre o caso sejam majoritariamente de documentos oficiais, como depoimentos e fichas criminais, pelo fato da prostituição das “polacas” ser tratada apenas como um problema policial. Na frieza desses documentos, geralmente não é possível perceber as nuances e sensibilidades do cotidiano das prostitutas judias. Dessa maneira, dificilmente é possível perceber quais eram suas angústias, dificuldades e estratégias de resistência e sobrevivência. O fato de ter sua história contada em *O ciclo das águas*, através da figura da personagem Esther, só legitima e torna mais importante a literatura de testemunho de Scliar.

---

<sup>6</sup> Em hebraico, “aliança da circuncisão”, é a cerimônia religiosa judaica onde os recém-nascidos têm seu prepúcio cortado, como um símbolo da aliança entre Deus e o povo de Israel.

<sup>7</sup> Em hebraico, “filho do mandamento”, é a cerimônia que insere os jovens meninos judeus na comunidade judaica adulta.

## 2.6 ENSINO DE HISTÓRIA DAS IMIGRAÇÕES NO BRASIL

A imigração judaica no Rio Grande do Sul foi um processo relevante no século XX, já que movimentou grande número de indivíduos tanto na área rural do estado, quanto nas grandes cidades, incluindo na capital, Porto Alegre. No entanto, tal movimento passa batido pelos livros didáticos e mesmo no ensino de História, de modo geral.

Esse panorama não é exclusivo do caso judaico. Outros processos migratórios dos séculos XIX e XX que ocorreram no Rio Grande do Sul também são pouco abordados pelos livros didáticos, como é o caso dos imigrantes alemães e italianos que se estabeleceram no sul do Brasil ao longo deste período. Se a presença de diferentes populações provenientes de locais distintos provocou o enriquecimento da cultura local e a formação de uma identidade regional característica, como no caso dos imigrantes judeus, pode-se dizer que, em geral, o ensino de História e seus respectivos materiais didáticos não estão conseguindo abordar de uma maneira satisfatória o assunto.

No artigo intitulado *Os processos migratórios do século XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica*<sup>8</sup>, Lia e Radünz (2016) analisam de que maneira esses movimentos estão sendo trabalhados nos livros didáticos e como eles encontram-se em dissonância com os estudos acadêmicos que estão sendo realizados sobre o assunto.

Existe uma sensível falta de diálogo entre as pesquisas acadêmicas e os livros didáticos, no que se refere ao tema das imigrações dos séculos XIX e XX. Os programas de Pós-Graduação no Sul do Brasil têm dado especial atenção às questões relativas aos processos de imigração. Esse destaque reflete elementos da constituição demográfica, econômica, política, cultural e populacional que caracterizam a própria história do Rio Grande do Sul. Alguns *stricto sensu* do estado têm linhas específicas ligadas ao tema e têm acolhido propostas de trabalho que discutem essa presença distintiva ligada à imigração de alemães, italianos, poloneses, judeus, entre outros. (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 261)

Percebe-se que o tema das imigrações não tem sido deixado de lado no âmbito acadêmico. No entanto, todo esse conhecimento costuma ser pouco

---

<sup>8</sup> Para realização do estudo, os autores analisaram 30 livros didáticos utilizados nas redes de ensino brasileiras, publicados entre os anos de 2000 e 2010, sendo que destes, 11 não traziam nenhuma informação sobre os processos migratórios de qualquer região do Brasil.

aproveitado pelos materiais didáticos utilizados nas escolas. Apesar de que, em geral, os livros passam por constantes atualizações, tendo muitas informações adicionadas ou alteradas ao longo de suas edições, e podem ser utilizados através de uma variedade muito grande de abordagens pelos professores, no que diz respeito à imigração, eles “permanecem com o mesmo enfoque das décadas anteriores. Se forem comparadas as informações sobre o assunto nos anos de 1970, 1980, 1990, 2000 e 2010, serão identificadas poucas abordagens sobre a vinda de imigrantes para o Brasil” (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 263).

Em sua dissertação *Literatura e História: diálogos em sala de aula*, ENGEL (2007) trata sobre a forma com que os livros didáticos estão contando a história da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Ao analisar alguns livros didáticos de História utilizados nas escolas, ela chega à conclusão de que existe uma tendência em “destacar fatos históricos de apenas algumas regiões do Brasil, do que se infere que a formação histórica de nosso país deve-se, fundamentalmente, às regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste” (ENGEL, 2007, p. 40).

Dessa forma, os acontecimentos ocorridos exclusivamente no Rio Grande do Sul costumam ter pouco espaço ou são completamente ignorados. Ao analisar uma amostra de livros didáticos<sup>9</sup>, Engel (2007) percebe que a grande maioria deles insere o Rio Grande do Sul no contexto da História do Brasil apenas no Período Regencial (1831-1840), em ocasião da Revolta dos Farrapos, e mesmo assim, de forma breve. As poucas referências à presença de imigrantes dizem respeito ao estabelecimento de famílias açorianas no século XVIII, e dos alemães e italianos no século XIX.

No que diz respeito à população rio-grandense, quando ela é representada nos manuais didáticos, isso ocorre a partir de um “imaginário que faz pensar que o habitante sul-rio-grandense possui, até hoje, um tipo social único e totalmente distinto dos demais tipos sociais e étnicos brasileiros: é um gaúcho rude, cavaleiro e peão de estância” (ENGEL, 2007, p. 43). Ela não leva em consideração o perfil dos imigrantes que também vieram povoar o estado e

---

<sup>9</sup> Para realizar o trabalho, a autora analisou 5 livros didáticos utilizados no ensino médio na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, cidade situada em uma região de imigração italiana.

contribuir para a formação da sociedade local, isto é, não leva em consideração que as “práticas culturais de cada etnia deram origem à chamada identidade cultural gaúcha” (ENGEL, 2007, p. 44).

Também é perceptível que em determinados processos que ocorrem simultaneamente em diferentes regiões - como é o caso dos movimentos imigratórios de judeus, alemães e italianos, por exemplo - predomina como versão nos textos didáticos oficiais a maneira como aconteceu nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. Tal percepção é citada também por Lia e Radünz:

A região Sudeste também aparece de forma privilegiada, a imigração corresponde, no texto da maior parte dos livros didáticos, à substituição do trabalho escravo pelo livre, na agricultura cafeeira de São Paulo. As imagens que ilustram as informações remetem às fazendas de plantação de café e o imigrante sempre está na função de trabalhador rural. A experiência imigratória para a região Sul, que antecede a do Sudeste, raramente é mencionada. E, quando retratada, não é diferenciada da lógica aplicada para o Sudeste. A relação com a industrialização é negligenciada através de uma abordagem que engessa a percepção da imigração como trajetória específica para o trabalho agrícola. (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 264)

Dentro dessa lógica do livro didático, o movimento migratório de estrangeiros no Brasil que mais obtém destaque é o ocorrido na região Sudeste, no momento de substituição da mão de obra escrava por trabalhadores imigrantes. Ela é contada especialmente pela lógica econômica e do trabalho, ignorando os aspectos culturais. Também praticamente ignora que a chegada de imigrantes na região Sul antecede a da região Sudeste, e que elas aconteceram com características distintas.

Outro fato importante com relação à narrativa dos materiais didáticos sobre os movimentos migratórios ocorridos no Brasil diz respeito ao espaço temporal em que eles são abordados. Os processos imigratórios relativos ao período do Segundo Reinado (1840-1889) prevalecem nos manuais, deixando em segundo plano ou mesmo ignorando a chegada de imigrantes posteriores a esse período.

Nenhuma obra mencionava imigrações para além do século XIX. Os grupos que chegaram no século XX, como judeus e japoneses, estão esquecidos no livro didático. Permanece a ideia de que a imigração foi um fenômeno típico da segunda metade do século XIX. O que

também negligencia as constantes experiências imigratórias e emigratórias do século XXI, pois não consolida a ideia de que são processos constantes e não lineares. (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 270)

Ao deixar de abordar as especificidades do movimento em cada região, o livro didático ignora a própria realidade histórica dos alunos, uma vez que um número significativo destes estudantes é oriundo de famílias imigrantes com ascendência europeia, asiática ou africana que, como se sabe, têm presença significativa no Brasil. Quando a narrativa didática recorre apenas à trajetória e às características da imigração na região Sudeste, não fica claro qual foi a implicação do movimento na região Sul, não apenas no que diz respeito a como ocorreu, mas também quais são as suas consequências para a sociedade local.

Não se pretende aqui diminuir a importância do livro didático, ou mesmo cobrar responsabilidades que o mesmo não possui. Afinal, ele ainda é um recurso preciosíssimo – quando não é o único - para os professores e alunos da educação básica e, a partir dele, são possíveis abordagens enriquecedoras no ambiente escolar. Como afirma Fonseca (2004, p. 55), não se trata de ver o livro didático como “‘bode expiatório’, culpado por todos os males do ensino”, mas partir do pressuposto de que ele é “uma das fontes de conhecimento histórico e, como toda e qualquer fonte, possui uma historicidade e chama a si inúmeros questionamentos”.

Dessa maneira, pela necessidade que o livro didático tem de trazer temas resumidos, e pelo fato de um país como o Brasil ser marcado pelas diferentes regionalidades, ele precisa ser complementado com temas próximos do aluno, em uma abordagem menos impessoal e que retrate melhor alguns temas sensíveis do cotidiano da sociedade. Essa abordagem mais específica é impossibilitada pela necessidade de simplificação exigida ao livro didático, tanto pela indústria editorial brasileira, como por alguns especialistas, que a defendem por sua função didática, a saber: “auxiliar na implementação dos programas de ensino, nos planejamentos de unidade e na sequência lógica dos conteúdos”, além de “permitir aos alunos uma visão de toda a história da humanidade” (FONSECA, 2004, p. 52-53).

No que diz respeito aos estudos sobre os povos imigrantes que chegaram ao Brasil, pouco se fala a respeito de sua cultura, costumes e

religião. Em sua maioria, esses manuais abordam os motivos econômicos e políticos que trouxeram os imigrantes para o país, bem como a realidade após a sua chegada, mas praticamente não consideram seus valores e sua cultura.

A cultura trazida pelos imigrantes e seus processos de adaptação em terras brasileiras não têm espaço no livro didático. Enquanto meros trabalhadores, estes indivíduos são abordados como seres desprovidos de cultura, que não estabeleceram práticas de trocas com a sociedade local. Dificuldades de idioma e de vivência religiosa, características da trajetória das comunidades estrangeiras, não são mencionadas nos referidos textos. (LIA; RADÜNZ, 2016, p. 265)

Partindo da premissa de que o livro didático muitas vezes “uniformiza” a narrativa histórica nele contida, é possível concluir que ele não dá conta de muitas regionalidades e, conseqüentemente, das diferentes realidades da educação e da sociedade brasileira. Essa narrativa chega ao aluno que, por sua vez, não consegue se identificar com essa realidade, em função da impessoalidade que não confere autonomia aos indivíduos históricos da narrativa do material didático.

No ensino de História, a repetição de um modelo chamado tradicional é muito comum. Este modelo excessivamente positivista e linear valoriza uma narrativa histórica pautada pelos grandes acontecimentos e pelas grandes figuras, de modo que a narrativa avança cronologicamente desde os primórdios da humanidade até a contemporaneidade. Esse modelo que vem sendo reproduzido no estudo da História Global é utilizado também no estudo da História do Brasil, que valoriza especialmente uma determinada versão da formação do território e da sociedade brasileira. Segundo Fonseca,

A principal característica dessa história é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e a simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem história, nós não fazemos história. A história é feita por e para alguns, que não somos nós, são outros e são poucos. (FONSECA, 2004, p. 90)

Para Bittencourt (2016), a questão da centralidade de abordagens e narrativas sobre a História do Brasil merece uma especial atenção e reflexão por parte dos educadores. A autora defende ser necessária uma educação em História que leve em conta os problemas do presente e, especialmente, a

realidade vivida pelos estudantes. Assim, “os estudos do Brasil devem contemplar a história local e regional articulada à nacional” e “a história local deve necessariamente estar incluída nos estudos de História” (BITTENCOURT, 2016, p. 202).

A ausência desse viés mais regionalista na abordagem dos movimentos migratórios se torna uma lacuna na educação escolar. Compreender a formação do país, do estado e da cidade em que vive é um momento imprescindível na educação histórica do aluno. Entender os diferentes povos e culturas que existiram e coexistiram em diferentes tempos em um mesmo espaço, em uma relação que resultou na sociedade em que o aluno vive é um meio dele conhecer melhor a si mesmo e ao outro.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ao abordar os objetivos gerais do ensino fundamental, tratam dessa questão:

- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1998, p. 69)

A partir da valorização de temas próximos aos estudantes, é possível alcançar os itens supracitados que foram propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. No que diz respeito às orientações acima citadas, vale ressaltar que o conhecimento das características fundamentais do Brasil, tais como as características sociais, materiais e culturais, passa pelo estudo dos movimentos migratórios e no que eles acarretaram na formação do país. O conhecimento dos diferentes grupos étnicos, aos quais os alunos pertencem ou com os quais convivem, são fatores fundamentais para a formação da sua identidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais relativos ao ensino de História, destacam-se algumas orientações ainda mais específicas, como pode ser observado abaixo:

- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; (BRASIL, 1998, p. 43)

A compreensão, por parte do aluno, de que as histórias individuais estão inseridas dentro da história coletiva, tal qual objetivado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem a ver com o fato do aluno se sentir inserido dentro da História. Ao entender que suas ações, atitudes, sentimentos, lutas e convívios diários fabricam a sua própria história e a história do seu grupo, ele se percebe como um indivíduo histórico, participante e protagonista na História narrada.

É papel da História proporcionar ao aluno condições para que ele possa conhecer e entender a maneira com que os diferentes grupos encontraram para viver, resistir, resolver seus problemas, se relacionar, compreender suas dificuldades, seus pequenos obstáculos e suas vitórias diárias. A partir da noção das permanências e rupturas, o/a estudante percebe de que forma as problemáticas do presente estão relacionadas com as do passado e de que maneira os diferentes grupos construíram a realidade atual.

Além da ausência de uma narrativa que dê conta dos movimentos migratórios do século XXI nos livros didáticos, outro obstáculo existente é a dificuldade com que a escola lida com questões culturais e religiosas. Para que o aluno possa visualizar de que maneira a sociedade em que ele está inserido foi construída, ele deve compreender as diferentes cosmovisões das populações com as quais ele entra em contato. Diferentes povos, de diferentes etnias, possuem distintas visões de mundo, que constantemente entram em conflito quando se relacionam.

Os imigrantes judeus, por exemplo, conviveram com diversos problemas de adaptação, conforme já citado anteriormente. Praticantes do judaísmo - uma das três principais religiões monoteístas do mundo -, ao desembarcarem no país, traziam consigo uma imensa bagagem cultural e religiosa, que influenciava diretamente na sua maneira de ver as coisas e se comportar. Não é possível ao aluno entender as dificuldades que os imigrantes judeus se defrontaram ao chegar ao Brasil, nem perceber que aspectos de sua cultura e

visão de mundo influenciaram na sociedade atual, sem abordar a cosmovisão judaica em sala de aula. Isso pode ser aplicado tanto ao caso da imigração judaica, quanto a qualquer outro caso de imigração que ocorreu ou ainda ocorre no país.

Acontece que a escola tem muita dificuldade em tratar dessas questões culturais e religiosas. A tentativa de abordar diferentes cosmovisões em sala de aula, especialmente no que diz respeito ao âmbito religioso, muitas vezes resulta em aulas de ensino religioso. Ainda assim, isso é considerado de extrema importância, uma vez que são as experiências e os entendimentos religiosos que conduzem a conduta e a forma com que diferentes povos e sociedades concebem o mundo. O problema destas aulas é que ao invés delas estudarem a diferença e a diversidade entre as diferentes formas de culto e noções de sagrado e profano, o tema é visto através de curiosidades não problematizadas ou, como ocorre na maioria dos casos, em um espaço de valorização de uma religião específica.

O ensino de história das religiões e religiosidades é frequentemente confundido com o ensino religioso, abordado através de dogmatismos de crenças, funcionando como um reforço de fé, uma catequese ou instrução confirmatória. Independentemente do caráter confessional ou não da instituição, a educação básica recebe as informações religiosas com o objetivo de confirmar as crenças de uma determinada vertente. Além disso, a existência de uma disciplina específica de “Religião”, que poderia ser muito proveitosa se ampliasse o diálogo entre as diferentes percepções religiosas e a sociedade, mas que funciona como a legitimação de uma determinada corrente, afasta ainda mais a inserção das novas pesquisas e abordagens sobre o tema. (LIA, 2012, p. 551)

### 3 HISTÓRIA, LITERATURA E MOACYR SCLiar COMO FONTE SENSÍVEL

#### 3.1 HISTÓRIA CULTURAL

Uma História pautada em conceitos como memória, identidade, imaginário coletivo, cotidiano, sensibilidades e na utilização de fontes literárias só é possível graças às transformações que o campo disciplinar recebeu ao longo do século XX, mais especialmente a partir da criação da História Cultural. Ela é considerada um dos desdobramentos da reviravolta teórica ocorrida a partir do advento da Escola dos *Annales*. A Escola dos *Annales* aconteceu nas décadas de 1920 e 1930, na França. A partir dela, diversos conceitos provenientes das demais Ciências Sociais começaram a ser incorporados na disciplina histórica, em uma tentativa de interdisciplinaridade. Resultado de uma crise de paradigmas e do descontentamento do grupo de historiadores, representado por Lucien Febvre e Marc Bloch, com o modelo de História dominante ao longo dos séculos XVIII e XIX, isto é, aquele que enfatizava os aspectos políticos e os grandes vultos e seus feitos, cujas principais (e quase exclusivas) fontes eram os documentos oficiais (BURKE, 1992).

Normalmente são atribuídas a este movimento três diferentes gerações. Cada uma delas incrementou novos conceitos, métodos e fontes à História. São questionados conceitos antes implacáveis na História, como a busca pela verdade absoluta, a factualidade na narrativa histórica, a preferência por fontes oficiais e a limitação de temas. Começa a surgir uma história mais problematizadora, aberta ao diálogo com os diferentes campos das ciências sociais, com a atenção voltada aos aspectos espaciais na pesquisa histórica, à noção de diferentes temporalidades e o tempo de longa duração. Com isso, se expandem as possibilidades de fontes possíveis de serem utilizadas, os objetos de pesquisa se multiplicam e, conseqüentemente, os métodos utilizados pelos historiadores também são alterados (BARROS, 2012).

A partir dessa virada, ao longo das décadas seguintes do século XX, uma série de tendências e influências provocou uma virada ainda maior na disciplina. Vários fatores contribuíram para formar uma História cada vez mais voltada para os fenômenos, práticas e objetos culturais, tais como: explicações culturais para fenômenos econômicos; estudos históricos a respeito das ideias

e das mentalidades; a introdução da cultura popular e não apenas a erudita, isto é, aquela que só se preocupava com os grandes clássicos; o estudo das tradições; o contato cada vez maior com a Antropologia, entre outros. Segundo Burke (2005), as marcas deixadas pela Antropologia são importantes nessa virada, mas a chamada Nova História Cultural (termo que entrou em uso no fim da década de 1980) teve diversas fontes de inspiração que a tornaram uma "forma dominante" na prática da História atualmente.

Uma das principais características é a "ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em ideias ou em formas de pensamento" (BURKE, 2005, p. 69). Alguns teóricos, oriundos de diferentes áreas que não a da História, ajudaram a consolidar novos conceitos e noções que além de somarem-se às inovações anteriores, verdadeiramente transformaram o campo.

O conceito de cultura e suas ramificações constituem um desses conceitos que entraram e ficaram no dicionário dos historiadores. Originalmente emprestados pelo campo da Antropologia, se tornaram bastante utilizados, a ponto de emprestar seu nome para o próprio campo teórico. Ao considerar que tudo pode ser cultura, não apenas a expressão erudita e elitista como acontecia em séculos anteriores, que tudo o que o homem produz é revertido em objetos culturais, que todas as ações do homem se resumem às práticas culturais ou sociais, multiplicaram-se exponencialmente as possibilidades do historiador.

Qualquer objeto material produzido pelo homem faz também parte da cultura - da cultura material. [...] toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura. Ao existir, qualquer indivíduo já está automaticamente produzindo cultura, sem que para isto seja preciso ser um artista, um intelectual ou um artesão. A própria linguagem e as práticas discursivas que constituem a substância da vida social embasam essa noção mais ampla de Cultura. "Comunicar" é produzir cultura. (BARROS, 2005, p. 127)

A partir desse entendimento, questões acerca da maneira como os homens produzem a sua cultura ganham força. Este é um ponto essencial e muito característico desse novo momento. Desta forma, aumentam as preocupações sobre a forma com que os homens recepcionam os objetos culturais. Uma das principais indagações visava responder quais eram os

*mecanismos* utilizados pelo indivíduo para interpretar os significados recebidos. Além disso, a partir do momento em que os indivíduos recebem esses significados, expressos através de uma determinada linguagem, a História Cultural também se interessa pelas ressignificações geradas por eles, e o que essas interpretações resultam em sentidos práticos. Diz respeito a uma investigação das "imagens que o homem produz sobre si mesmo, da sociedade em que vive e do mundo que o cerca, até as condições sociais de produção e circulação dos objetos de arte e literatura" (BARROS, 2005, p. 129). Essa questão é resumida por Chartier (1991) através das expressões "mundo do texto" e "mundo do leitor", sendo que estes mundos são diretamente influenciados pelos contextos locais e históricos nos quais os indivíduos estão inseridos.

Ao receber tais noções de imagem a respeito de si e do mundo que o cerca por meio de linguagens, esse circuito de ressignificações e ações objetivas tomadas pelo homem implica nos conceitos de práticas e representações. Estes conceitos tratam de dois polos, nos quais os sujeitos produtores de cultura e os que a recebem estariam em constante interação. Para Barros (2005, p. 131), esta interação está relacionada diretamente ao "modo de fazer" - que seriam as práticas - e ao "modo de ver" - que seriam as representações.

Ele ainda busca dois significados tradicionais da palavra representação, que designariam dois sentidos em especial: "o de uma imagem que remete à ideia e à memória dos objetos ausentes, e que nos apresenta tais como são" (CHARTIER, 2011, p. 17). Este fato permite substituir qualquer objeto ou indivíduo por uma imagem que o represente pela semelhança. Ela pode ser de aspectos físicos, gestos, palavras ou marcas. O segundo significado invoca o sentido político e jurídico da frase e indica o representante como uma figura que ocupa o lugar de outra, que deveria estar naquela função, ocupando as suas atribuições (CHARTIER, 2011).

Assim, pode-se entender representação como uma imagem ou símbolo que representa algo que não está presente. Toma-se como exemplo uma pintura: ao retratar a imagem de um rei em uma pintura, o produto resultante do trabalho do pintor não será o rei, mas uma representação de sua imagem e tudo o que ela evoca. Da mesma forma, ao descrever um objeto, o escritor está

produzindo uma representação, uma releitura do objeto feita a partir de sua interpretação, sua visão de mundo, descrita em uma narrativa literária. Pesavento considera que "a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele", ou seja, elas "se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade" (PESAVENTO, 2008, p. 41). Este fato ocorre porque ela sempre está sujeita a forma como o seu receptor a interpreta, de acordo com a sua percepção, sua visão de mundo e seu sistema de classificação social. Além do mais, representações carregam todo um elemento simbólico, são cheias de sentidos ocultos construídos a partir das experiências históricas e sociais, resultando em ações práticas dos indivíduos.

Entra aí outra constatação: toda representação gera uma prática. As práticas existem não apenas como um reflexo do que é produzido pelo homem, em forma de cultura material, mas também a partir dos usos, costumes e hábitos que caracterizam a sociedade como um todo.

São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (BARROS, 2005, p. 131)

Portanto, as práticas são um reflexo da maneira como um indivíduo ou uma sociedade reage às diferentes formas de representações coletivas existentes. De uma forma mais simples, as normas de convivência, os costumes e hábitos, por exemplo, são práticas que um grupo desenvolve para o convívio social. Ao mesmo tempo em que é o reflexo, uma reação às representações recepcionadas, esse conjunto de práticas também gera representações a partir de si. Bem como as representações, essas práticas são flexíveis e se modificam constantemente.

Todo esse conjunto de novos conceitos e interpretações exigiu novas formas de olhar a prática de produzir história. A objetividade documental garantia uma segurança ao historiador até então, pois era com o apoio do documento oficial que a produção de conhecimento histórico supostamente descrevia uma interpretação real do acontecimento do passado, uma verdade

absoluta cientificamente atestada pelo seu autor, tal qual ela havia acontecido. As subjetividades inerentes às novas interpretações inviabilizaram o princípio de verdade absoluta, pois com as novas fontes e abordagens epistemológicas, os debates acerca da ficcionalidade da narrativa historiográfica se acirraram. Até que ponto, nessa perspectiva, é possível afirmar a aproximação do texto do historiador com a verdade ou com a ficção?

Esses debates estão pautados na concepção de narrativa. Ela está diretamente relacionada ao entendimento que se dá em cada momento acerca do papel da História. A narrativa seria, portanto, um relato sequencial de ações, descritivo e que se funde às fontes e aos temas, para reproduzir um acontecimento, um processo ou uma estrutura. O autor da narrativa é um mediador que, a partir da seleção dos dados disponíveis, tece uma intriga em forma de enredo, isto é, vale-se da retórica para escolher as melhores palavras e argumentos para o convencimento do leitor (o receptor do texto). Dentro da concepção de narrativa histórica, o narrador é o próprio historiador. Seu objetivo principal é reconstruir o passado, e ele o faz a partir de sua narrativa que, se não é um reflexo exatamente fiel ao passado, é uma reconstrução a partir da invenção/ficção do autor, ou seja, uma representação sua do que se passou (PESAVENTO, 2003).

### 3.2 HISTÓRIA E LITERATURA

A ênfase dada por parte da História a todos esses conceitos proporcionou um "redescobrimto", por assim dizer. Desde o seu princípio, História e ficção estiveram caminhando lado a lado, com fronteiras tênues. A própria História ainda não estava consolidada como ciência, sendo um território de fronteira entre a Literatura e a Filosofia. No desenlace que buscou tornar o conhecimento histórico um campo disciplinar independente dos demais, em meados do século XVIII, a História foi muito influenciada pelo movimento de racionalismo e cientificismo que marcou o período, tal processo se responsabilizou por separar bruscamente a escrita histórica da literária. Ao passo que ficou relegado à História o caráter de ciência do passado, compromissada fielmente com a verdade universal, cuja comprovação se devia ao uso de métodos rígidos e objetivos dignos de uma verdadeira ciência -

segundo a concepção do período - a escrita literária ficava responsável pela ficção, fruto da livre imaginação dos seus autores.

Tal panorama pouco se modificou até a virada do século XX. No entanto, com as mudanças de paradigmas referidas anteriormente, aos poucos, a Literatura voltou ao radar da História. A introdução dos conceitos de representações, práticas, discurso, e o olhar mais preocupado com uma História das Mentalidades e com os aspectos culturais da sociedade, demandou uma busca por novas fontes e abordagens, o que fez com que os historiadores reconsiderassem o caráter ficcional da Literatura. A partir da Nova História Cultural, a Literatura conquistou de vez o seu espaço e se consolidou como uma das fontes mais preciosas para a História, pela gama infinita de possibilidades e abordagens possíveis.

Outros historiadores consideram importante uma aproximação da escrita histórica com a literária, no sentido do estilo da narrativa, isto é, em uma busca pelo aprimoramento estético do texto produzido pelo profissional da História. Essa preocupação surge do desejo de aproximar a produção acadêmica e a historiográfica do público em geral, e não apenas os especialistas da área. Também marca uma tentativa de reconquista de um terreno mercadológico que foi perdido nos últimos tempos para historiadores amadores, que têm obtido destaque na escrita de obras sobre a História. Apesar de levar em consideração essas duas abordagens e reconhecer a importância de sua discussão, este trabalho tem como objetivo discutir os usos da Literatura como fonte para a História, portanto este será o enfoque dado.

História e Literatura são "formas distintas, porém próximas, de dizer a realidade, lhe atribuir/desvelar sentidos, e hoje se pode ver que estão mais próximas do que nunca" (PESAVENTO, 2003, p. 32). A Literatura é uma fonte imprescindível para o historiador, dependendo do que este deseja obter. Se a necessidade for fatos objetivos, como datas, nomes, acontecimentos, certezas, a Literatura não postula o papel de fonte principal, em detrimento de outros tipos de fontes (PESAVENTO, 2003). No entanto, caso a busca do historiador seja pelas diferentes representações sociais que o homem concebeu no seu tempo, como uma forma de visão de mundo, um enfoque que leve em consideração o imaginário social, a Literatura seria a fonte ideal.

Se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para o seu trabalho. (PESAVENTO, 2003, p. 39)

Essa sensibilidade descrita por Pesavento (2003) se configura na maior vantagem que possui o uso da Literatura pelo historiador. A História perde, portanto, a impessoalidade, e tem o indivíduo como centro, dando-lhe autonomia e humanidade, por ter como foco principal as suas relações sociais e suas relações com a natureza e com o religioso. Não só a Literatura, como também a História seriam um registro de memória individual e coletiva. Dessa forma, torna-se um registro das relações sociais e dos jogos de poder comuns à vida humana (ARENDR; CONFORTO, 2004).

A Literatura é uma construção cultural que tem como base a sociedade. Pode ser considerada uma representação dos costumes, regras, modos de viver e formas de sentir vistas pela percepção do escritor, que adquire o papel de testemunho no momento da escrita. Dessa forma, a partir dessa percepção sensível e, principalmente, por possuir uma liberdade de criação que a História não tem, permite-se à Literatura criar um mundo próprio, confirmando o que existe no real, negá-lo ou transformá-lo, sempre como uma forma de reflexão, pautada na tábua de valores do tempo em que foi escrita. É, portanto, "uma prova, um registro, uma leitura das dimensões da experiência social e da invenção desse social, sendo fonte histórica das práticas sociais, de modo geral" (BORGES, 2010, p. 99).

Diante disso, a literatura permite ao leitor entender de que maneira a sociedade de uma determinada época pensava, se retratava, retratava o outro, se relacionava. Tudo isso está interligado não só aos aspectos maiores, como costumes e modos de fazer, mas também aos pequenos sentimentos e gestos que movem as histórias pessoais dos indivíduos: as formas de amar, de odiar, de se reconhecerem nos grupos, de conviverem em família, de aproveitar seu tempo. Possibilita entregar protagonismo ao homem enquanto ator na sua sociedade, e não apenas como sujeito às estruturas e aos jogos de poder superiores. Auxilia a entender os pequenos conflitos diários que a sociedade enfrenta, em uma contraposição aos grandes acontecimentos e revoluções, tal

como dizem Arendt e Conforto (2004, p. 66): "Na Literatura, podemos ler as fissuras, as contradições, as ambivalências e a crueldade, que, muitas vezes, o texto historiográfico 'científico', unifica".

A utilização da Literatura como fonte, porém, deve respeitar alguns cuidados essenciais, para não incorrer a erros comuns de interpretação da escrita literária, como anacronismos históricos ou mesmo informações erradas. Nesse caso, nem mesmo a subjetividade e as diferentes formas de entendimento do leitor podem ser desculpas para o historiador. Conforme Chartier (2000), uma das maneiras de tratar o texto literário consiste no fato de que historiador não deve levar em consideração apenas a sua própria forma de perceber o texto, nem entender que a obra literária de qualquer época possui as mesmas características que seu gênero possui hoje. Em resumo, remete à ideia de contemporaneidade da escrita e nos estudos dos efeitos de produção e recepção dos discursos.

Trata-se, portanto, de identificar histórica e morfologicamente as diferentes modalidades da inscrição e da transmissão dos discursos e, assim, de reconhecer a pluralidade de operações e dos atores implicados tanto na produção e publicação de qualquer texto, como nos efeitos produzidos pelas formas materiais dos discursos sobre a construção de seu sentido. Trata-se também de considerar o sentido dos textos como o resultado de uma negociação ou transações entre invenção literária e os discursos ou práticas do mundo social que buscam, ao mesmo tempo, os materiais e matrizes da criação estética e as condições de sua possível compreensão. (CHARTIER, 2000, p. 197)

Além de atentar para as diferentes perspectivas do leitor, Pesavento (2003, p. 39) destaca que a Literatura "é sempre fonte de si mesma, ou seja, diz sobre o presente da sua escrita e não sobre a temporalidade do narrado". Logo, o contexto no qual a obra foi escrita é mais importante do que o tempo retratado. Neste sentido, se inscreve também o autor e suas percepções do mundo, o conjunto de representações da sociedade que lhe dizem respeito. Assim sendo, a Literatura se configura como um registro privilegiado do seu tempo.

Essa constatação também se relaciona com a necessidade de levar em consideração as diversas intencionalidades que o autor de um texto possui ao escrevê-lo. Sua posição social também é relevante, porque a escrita literária, como qualquer outra, possui uma posição definida e jamais pode ser

considerada neutra. O texto é produtor de práticas que geram hierarquias e formas de representação dentro da sociedade (CHARTIER, 1990). O historiador deve ter isso em conta, no momento de elaborar a sua interpretação histórica, cruzando o texto literário com as demais fontes, para conceder verossimilhança.

Para muitos, o texto literário é para o historiador um registro de testemunho do passado, visto pelo olhar, isto é, pela percepção do autor do seu texto. É possível compreender que o texto envolve todas as representações existentes no imaginário do seu tempo e do tempo de quem o escreveu. Dessa forma, através dos conceitos de memória e de testemunho, pode-se compreender melhor a dimensão dessas afirmações.

### 3.3 MEMÓRIA E TESTEMUNHO PARA OS JUDEUS

O conceito de memória é crucial dentro das Ciências Humanas e Sociais. Se, cientificamente, "o processo de memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios" (LE GOFF, 1996, p. 424), a memória adquire uma função social relevante, pois é responsável por comunicar aos outros uma informação, uma releitura de um acontecimento e suas motivações. Relevantemente, Le Goff (1996, p. 47) afirma que "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje". A memória pode ser, portanto, individual e coletiva. Enquanto a memória individual leva em conta as vivências do indivíduo, em representações de situações e acontecimentos vividos, a memória coletiva tem a ver com os grupos nos quais cada um está inserido.

A memória coletiva provoca imposições às demais memórias individuais, pois examina os fatos e acontecimentos a partir do pensamento coletivo. Segundo Halbwachs (2013, p. 61), "a representação das coisas evocadas pela memória individual não é mais do que uma forma de tomarmos consciência da representação coletiva relacionada às mesmas coisas". Tudo isso é convertido em uma lógica de percepção que é imposta ao grupo, para ajudá-lo a compreender as noções do mundo exterior. Por isso, é comum o indivíduo

atribuir a si mesmo ideias, reflexões ou sentimentos que foram inspirados, na realidade, pelo grupo, a partir de uma memória coletiva que abarca todos os signos e noções compreendidas pelo grupo (HALBWACHS, 2013).

Essa imposição do coletivo sobre o individual concede um poder muito grande aos grupos, comunidades e famílias na formação de uma memória histórica no indivíduo. Conforme abordado anteriormente, a percepção de mundo de cada um está sujeita às diferentes formas de representações existentes na sociedade, que chegam ao indivíduo por meio de signos e linguagens. A memória pode ser considerada um desses filtros para a percepção de cada um, uma vez que ela representa toda uma enorme bagagem histórica de um determinado grupo, atuando sobre o indivíduo.

Entende-se, aqui, que a memória está ligada diretamente à construção de sentimentos de pertencimento a um grupo e, portanto, a uma determinada identidade. Pollak (1992) sugere que existem alguns fatores importantes nas diferenças entre memória coletiva e individual. Em primeiro lugar, a nível individual, estão presentes na memória os acontecimentos vividos pessoalmente; em segundo lugar, e de grande importância aqui, estão os acontecimentos chamados de "'vividos por tabela', ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer" (POLLAK, 1992, p. 201). Estes seriam os acontecimentos ligados diretamente ao imaginário do grupo. Eles estão tão intrinsecamente ligados à memória do grupo que cada membro não consegue discernir se os vivenciou ou não, tamanha a importância adquirida na memória e na construção de identidade do coletivo, sendo "tão forte que podemos falar de uma memória quase que herdada" (POLLAK, 1992, p. 201).

Para alguns grupos, destacam-se aqui os imigrantes, os escravos, e os judeus por sua trajetória, existe também a noção de espaço na memória, de modo que "locais longínquos, fora do espaço-tempo da vida da pessoa, podem constituir lugar importante para a memória do grupo, e [...] da própria pessoa, seja por tabela, seja por pertencimento ao grupo" (POLLAK, 1992, p. 202).

A memória também pode ser considerada um instrumento de poder, já que ela é constantemente utilizada por grupos e instituições para legitimar sua versão da história, por meio de historiadores envolvidos com os movimentos ou mesmo através da coerção e da censura. Em muitas outras situações,

determinadas memórias são completamente apagadas da história oficial de um grupo, que resolve obliterar fatos que não lhe são favoráveis ou mesmo que não se encaixem na sua visão de mundo. É o caso, por exemplo, dos documentos oficiais. Estes documentos geralmente são propriedade das classes dominantes, então contam a história pela ótica desses grupos, deixando à margem as minorias e/ou as comunidades segregadas.

Por sua vez, nos processos históricos de dominação de um povo por outro é comum ocorrer uma desagregação proposital dos costumes e das culturas dos povos dominados por parte dos dominantes, num processo de aculturação que vai desde os fatores mais comuns – por exemplo, a linguagem - até os mais complexos e profundos, como a memória. Desta forma, torna-se importante ao grupo a manutenção de uma memória comum, cujos elementos mantenham o grupo coeso e unido, ou pelo menos mantenham acesas as suas origens.

Para o povo judeu, a memória é um elemento essencial, isso se deve pela história de constantes deslocamentos territoriais que é comum aos judeus, em função das seguidas perseguições e expulsões. Neste processo, a transmissão de memória se tornou o elo entre todos os seus integrantes. Em outras palavras, é possível dizer que ela é responsável pelo sentimento de pertencimento e unidade. Essa difícil necessidade e cultivo de lembranças forneceu aos judeus um universo rico e diversificado de narrativas, fábulas, histórias e lendas, além de um extenso código de costumes, ordens e provérbios passados de geração em geração por meio da memória, acumulados ao longo do tempo (IGEL, 1997). Por esse motivo, é comum o povo judeu ser chamado de "o povo das memórias". Em consequência disso, são inúmeros os transmissores dessas memórias e destes sentimentos identitários em meios de produção cultural.

Também é fundamental que o historiador leve em conta as memórias no momento de produzir conhecimento histórico. De certa forma, contar a história de uma sociedade, povo ou comunidade apenas a partir de dados externos a elas, como dados oficiais, reportagens de jornais, depoimentos de outros ou dados econômicos, invalida a versão do historiador, pois não só representa um desperdício enorme de toda uma bagagem de riqueza cultural, como também pode vir a ser uma história cheia de visões pré-concebidas e até mesmo um

prolongamento de uma dominação passada. Aí que entra a questão da história sensível, que leve em conta as relações pessoais e histórias individuais.

Utilizando-se do exemplo dos imigrantes judeus, é possível dizer que elaborar uma história sem escutá-los resultaria no silenciamento de todo um processo de mudança, adaptação e resistência em novo território. É deixar de entender como era o sentimento de saudade dos imigrantes; a estranheza frente aos brasileiros; o sentimento de companheirismo existente entre as comunidades, perceptível na ajuda mútua entre eles; o medo perante a nova vida no campo, que levou muitos judeus para as cidades, numa forma de dar condições melhores às suas famílias e, desta forma, prosperarem; a questão religiosa que ocasionou a manutenção dos costumes e ritos no Brasil. Enfim, diversos aspectos que só são possíveis de serem dimensionados se contados pelos próprios imigrantes, ou seus filhos, através de toda a carga histórica e memorialista da comunidade. É aí que a Literatura entra como um canal possível de testemunhar aspectos diversificados.

Assim, para apreender a experiência social de uma comunidade marcada pelo silêncio, cuja história foi construída através de uma visão oficial do Estado sobre o grupo, é necessário abrir um espaço para que “despertem” as memórias dessa comunidade, mergulhando na sensibilidade da literatura e da história oral, proporcionando uma compreensão efetivamente mais ampla, possibilitando uma nova via de reconstrução da trajetória dos imigrantes judeus no Rio Grande do Sul. (LIA, 2004, p. 251)

Bédarida (1998) atribui três significados ao conceito de testemunho: um empírico e histórico, um jurídico e outro filosófico. O primeiro refere-se a alguém que tenha participado, ou seja, um observador de um acontecimento, uma testemunha ocular, que descreve um relato pessoal de algo; o segundo implica um relato perante uma instituição, com o intuito de comprovar ou reparar um acontecimento; e o terceiro é o discurso cuja existência relaciona-se com a ética, impõe-se como um porta-voz da verdade (BÉDARIDA, 1998). Tudo isso não significa que o testemunho possa falar apenas por ele mesmo. Ele é um relato, uma percepção de alguém, uma representação do que aconteceu em algum momento. Ele deve ser interpretado através dos métodos da pesquisa histórica, a fim de conquistar a confiança necessária para ser uma fonte histórica.

Também é necessário considerar o testemunho como um discurso envolvido em uma rede, na qual se relacionam a realidade do ocorrido, a temporalidade e a linguagem. Todo testemunho é uma representação, que está sujeita ao tempo em que ele foi contado (BÉDARIDA, 1998). Dessa forma, um testemunho sempre será um relato do contemporâneo sobre o passado, ou melhor, uma memória do passado com o olhar do presente. Ele pode ser modificado, já que estará sempre sujeito à linguagem na qual foi narrado ou escrito.

Indo ao encontro ao dito por Pollak (1992) sobre a noção de memória vivida por tabela, o testemunho também pode ser visto por essa ótica: não é necessário o responsável pelo testemunho ter participado do acontecimento, para ser considerado como o tal. Por direito, ele é um testemunho de uma memória coletiva, de um acontecimento traumático ou importante para seu coletivo, ou seja, que tenha deixado marcas ou impressões profundas, lugares de memória, movimentos migratórios, entre outros.

A Literatura entra nessa seara de testemunho, principalmente do tempo vivido, mas também do tempo próximo, contado pela ótica de um grupo. A partir do texto literário, "o historiador tem diante de si registros concretos da experiência humana, que podem ser analisados como testemunhos da ação humana sobre eventos situados no passado" (ARENDE; CONFORTO, 2004, p. 72). No caso da imigração judaica, esse testemunho parte de Moacyr Scliar e a herança literária deixada por ele, verdadeiro testemunho do interior da comunidade judaica do Rio Grande do Sul.

### 3.4 O ESCRITOR MOACYR SCLIAR

Moacyr Jaime Scliar nasceu em Porto Alegre-RS, no ano de 1937, filho de José e Sara Scliar. Os pais eram judeus da Bessarábia, que vieram ao Brasil no início do século, para fugir das perseguições comuns à população judaica europeia. Chegaram ao Brasil no fim da fase em que as famílias se instalavam nas colônias agrícolas, então se acomodaram no centro urbano. Apesar de haver morado na cidade gaúcha de Passo Fundo, foi em Porto Alegre que Moacyr Scliar passou a maior parte de sua infância, em meio à comunidade judaica, com suas crenças, seus hábitos e suas histórias.

O bairro em que cresceu, o Bom Fim, é uma cercania, identificada pela presença da comunidade judaica, cujos moradores foram preenchendo seus espaços desde o início do século XX, especialmente os de origem achquenazim. Para Scliar, o bairro não podia ser considerado um gueto, mas "uma improvável aldeia russa no meio de Porto Alegre" (SCLIAR, 2017, p. 26), onde não existia a ideia de privacidade, pois "o Bom Fim era uma grande família. Todos sabiam de todos, não havia segredos" (SCLIAR, 2017, p. 27).

Fixou-se em uma pequena residência que era simples e sem muito conforto, assim como a dos outros imigrantes. Através da vida comunitária de uma vizinhança em comum, entrava em contato com a cultura judaica a partir dos hábitos cotidianos e, em especial, na "contação" de histórias:

Nas noites quentes de verão sentavam em cadeiras nas calçadas; nas noites de inverno na casa de um, na casa de outro, frequentemente na cozinha, que era a peça mais aquecida. No verão ou no inverno, a distração preferida [...] era contar histórias. Uma tradição judaica, que tinha nos moradores do Bom Fim notáveis cultores. Meus pais, em especial, eram grandes contadores de histórias. (SCLIAR, 2017, p. 30)

Igel (1997, p. 62) afirma que esse contato com os demais imigrantes e seus respectivos filhos é o motivo fundamental da literatura de ficção de Scliar, uma verdadeira "transposição literária" para as suas obras. Se o contato com a cultura judaica a partir da narrativa dos vizinhos e da família acontecia na calçada e na "contação" de histórias, o contato com a literatura ocorreu em casa, especialmente a partir da influência da mãe, que o levava às livrarias para escolher as suas leituras, variadas, desde muito pequeno. Autores como Monteiro Lobato, Erico Verissimo, Lewis Carrol e Alexandre Dumas foram influências importantes nas suas primeiras incursões literárias (SCLIAR, 2017).

Estudou na Escola de Educação e Cultura, estabelecimento de ensino judaico que mais tarde ficou conhecido como Colégio Lídice. Os seus primeiros escritos datam deste período. Ao terminar o curso primário, Scliar foi frequentar o ginásio no Colégio Rosário, instituição católica. O contato com outra religião não era de todo estranho para ele, uma vez que, apesar de predominantemente judaico, havia moradores não judeus no Bom Fim, de modo que a comunidade judaica mantinha contato com a população não judia, inclusive participando de festas e comemorações tipicamente católicas.

O Bom Fim era um bairro judaico, onde as pessoas falavam em iídiche e mantinham as tradições. Mas isso não nos isolava da realidade de um país católico; morávamos próximo a duas igrejas, e um dia ganhei uma estampa de Jesus, oferta de uma farmácia ou estabelecimento similar. (SCLIAR, 2017, p. 40)

Apesar desse convívio, a estada no Colégio Rosário apresentou a Scliar um estranhamento, que provocou nele uma profunda reflexão interna. Em algumas passagens de obras posteriores, como ocorre em *Os deuses de Raquel* (1975), é possível perceber a angústia, a que Scliar foi submetido, refletida na personagem Raquel, já que, na trama, ela é uma judia em uma escola católica. O bom desempenho escolar de Scliar foi suplantado pela crise identitária, então ele pede para ser transferido ao laico Colégio Júlio de Castilhos, afirmando que "a minha autoestima judaica ganhou um súbito e poderoso estímulo" com a experiência (SCLIAR, 2017, p. 46).

Na juventude, ele esteve engajado no Movimento Juvenil Judaico, ao qual a criação do Estado de Israel, em 1948, foi um grande incentivo. Junto a isso, tinha um flerte com ideais socialistas e desejava escrever uma literatura engajada com os movimentos coletivos dos quais participava (SCLIAR, 2017). As dificuldades em engajar-se em tal movimento, aliadas a um momento familiar complicado, fizeram com que Scliar largasse aos poucos o movimento organizado, embora nunca abandonasse completamente a preocupação com as causas sociais e, especialmente, a defesa pelas causas judaicas, o que é notável em suas escritas literárias.

Em seguida, ingressa na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), movido, segundo ele, por uma paixão com a atuação da profissão, bem como por uma "pressão familiar, social, cultural", uma vez que "na tradição judaica a medicina sempre teve papel de destaque" (SCLIAR, 2017, p. 55). Essa fase representa, paralelamente, dois momentos importantes na vida de Scliar: ao mesmo tempo em que entra em contato com uma realidade distinta, no trato com pacientes nos serviços de urgência muitas vezes abarrotados, ou nas residências quase sempre muito precárias, ele escreve com frequência artigos e contos, nos quais descreve a vivência como estudante de medicina. Sua escrita é muito influenciada pelas suas experiências profissionais. Juntamente com Carlos Stein, edita a obra coletiva *Nove do Sul*, uma antologia de contos que ainda era

inédita no Rio Grande do Sul, em 1962. A publicação desta antologia foi um trabalho que antecedeu o lançamento de sua primeira obra individual: *Histórias de um médico em formação* (1962). Escrita e distribuída com grande entusiasmo, esta obra lhe rendeu algumas críticas que o fizeram desistir temporariamente da carreira literária.

Nesse período, o Brasil vivia um momento convulsionado politicamente, desde a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961, que desencadeou a campanha da Legalidade, no Rio Grande do Sul, e que culminou no Golpe Militar de 1964, iniciando um período de intensa repressão social. A severidade com que o regime militar suprimia qualquer tipo de manifestação - política ou artística - considerada subversiva ao governo fez com que artistas e escritores encontrassem maneiras diferentes de denunciar a situação em suas próprias áreas.

Uma dessas maneiras que podem ser encontradas na literatura foi o surgimento do realismo mágico<sup>10</sup> na América Latina, onde os escritores abordavam a realidade, abusando de alegorias e metáforas, com o objetivo de burlar o autoritarismo dos censores. Tal onda, misturada com a insatisfação em relação à situação brasileira no período, faz com que Scliar volte a escrever, pelo menos para si próprio naquele momento.

Para o jovem esquerdista que eu era, representava um apelo poderoso e, de certa forma, ajudou-me a vencer o desânimo em relação à literatura. Formado, eu pensava em dedicar todas as minhas energias à profissão médica. Mas ser ou não escritor nem sempre é uma questão de decisão pessoal. [...] Fui assim colecionando histórias que, no entanto, guardava na gaveta: aprendera a ter paciência. Ao fim de seis anos, eu tinha uma coleção de textos ficcionais que representavam o melhor que eu podia fazer. (SCLIAR, 2017, p. 67)

Em 1968, Scliar publicou *O carnaval dos animais*, um livro de contos que lhe rendeu elogios e um prêmio da Academia Mineira de Letras. É possível observar a influência forte do realismo mágico latino nos contos que compõem

---

<sup>10</sup> Realismo mágico ou realismo fantástico é um gênero artístico e literário. Embora tenha suas origens na Europa, esta corrente está sem dúvida concentrada na América Latina, em particular na zona do Caribe e da América Central, e é associada ao desenvolvimento de uma tradição literária específica, distinta da espanhola. Sua escrita é marcada por uma visão da realidade marcada por qualidades misteriosas e fantástica. Tendo sido marcante principalmente ao longo das décadas de 1960 e 1970, momento de regimes ditatoriais na América Latina. "O realismo surge como uma forma de reação, utilizando o elemento mágico como reforço das palavras contrárias aos regimes dos ditadores, tentando driblar a censura comum a esses regimes" (MAIA, 2016, p. 377).

o livro, já que ela recheava os escritos com figuras e metáforas de críticas ao capitalismo e ao autoritarismo. A própria origem judaica é outra influência notável para Scliar neste período. Esta influência foi cada vez mais consolidada na sua escrita: "A isto juntavam-se outras influências, sobretudo a tradição judaica. Fui buscar na Bíblia inspiração para contos que, no entanto, tinham a ver com a realidade cotidiana do Brasil, vista de forma metafórica" (SCLIAR, 2017, p. 68).

Percebe-se que cada vez mais a cultura judaica torna-se indissociável à sua escrita. Segundo Scliar, dois fatores foram muito importantes para a consolidação do fato: a atuação médica que o levou a trabalhar no Lar dos Velhos da comunidade judaica de Porto Alegre e a visita a Israel, em 1970, onde realizou um curso de medicina comunitária. Nas palavras do próprio Scliar (2017, p. 185), estes dois fatos motivaram um "reexame de minhas crenças, de meus ideais de juventude". No Lar dos Velhos, ele pôde voltar a mergulhar na memória da comunidade, ouvindo novamente antigas histórias e contos, tal como as que tinham sido relatadas por pessoas que eram de sua convivência em sua infância no bairro do Bom Fim. A respeito da viagem a Israel, o escritor afirma:

Voltei de Israel orgulhoso de meu judaísmo-e isto se refletiu em minha literatura. Até então eu escrevera contos sem uma temática definida, ainda que com um certo engajamento, resultante do clima opressivo criado pela ditadura militar. A experiência em Israel foi importante para mim e igualmente a leitura dos escritores judeus norte-americanos - Saul Bellow (1915-2005), Philip Roth (1933-2018), Norman Mailer (1923-2007), Bernard Malamud (1914-1986). (SCLIAR, 2017, p. 186)

No retorno da viagem, passa a escrever narrativas maiores, com mais fôlego do que os contos que até então costumava escrever. Surgiram as novelas *A guerra no Bom Fim* (1972), *O exército de um homem só* (1973), *Os deuses de Raquel* (1975) e *O ciclo das águas* (1975), todas com a temática judaica latente em suas tramas e personagens. Posteriormente, seguiu com os temas referentes à identidade judaica com *O centauro no jardim* (1980), *A estranha nação de Rafael Mendes* (1985), entre outras novelas e contos publicados. Paralelo a esses escritos, foi colunista do jornal Zero Hora a partir de 1974, onde escreveu contos curtos e crônicas dos mais diversos assuntos, sem deixar de lado a temática judaica. Em 2003, foi eleito à cadeira número 31

da Academia Brasileira de Letras, com 35 dos 36 votos possíveis. Em 2011, aos 73 anos, Moacyr Scliar faleceu em Porto Alegre, alguns meses depois de publicar sua última obra, *Eu vos abraço, milhões* (2010).

### 3.5 LITERATURA NO RIO GRANDE DO SUL

A literatura gaúcha, sob o guarda-chuva da literatura brasileira, que abraça diversos outros tipos de literatura, cada qual com suas particularidades e regionalismos, se solidificou apenas ao fim do século XIX. Zilberman (1985) afirma que essa aparição tardia é um resultado da própria formação do estado do Rio Grande do Sul. Inicialmente, a região que atualmente forma o extremo sul do Brasil ficou marcada por ser uma terra de fronteira, com intensos e frequentes conflitos pela posse da terra e com demarcações imprecisas, o que fazia com que ela estivesse sempre em disputa entre portugueses e espanhóis.

Além do mais, a maior parte da população não era letrada, consequência da ausência de escolas e professores na Província, sendo a educação quase completamente ignorada pelo governo, quer seja o governo português, quer seja o brasileiro. Ambos os fatores fizeram com que a escrita literária ficasse ignorada, em contraste com os centros urbanos brasileiros, onde a literatura já se fazia presente, especialmente com a influência do que se escrevia e se publicava na Europa.

Quando surgem, isto é, em meados do século XIX, as primeiras manifestações literárias gaúchas vêm sob a forma métrica da poesia, seja pela maior facilidade de divulgação, onde os sonetos podiam ser difundidos em panfletos ou jornais, seja pela familiaridade com a cultura do trovadorismo cancionero, muito comum na região do Prata e que encontrava reflexos no meio rural rio-grandense. (ZILBERMAN, 1982). A literatura em prosa surge mais tarde, no período romântico da literatura brasileira e acompanha o movimento regionalista. Já neste momento, a figura do gaúcho se destaca e assume o protagonismo, sendo diversas as suas abordagens e fases, sendo comumente associado ao guerreiro pampeano, cavaleiro heroico e bravo, semelhante ao cavaleiro medieval em alguns casos, ou ligado ao declínio do patriarcado rural em outras obras, em um momento aonde a industrialização chega ao campo, revertendo a ordem social das coisas. Todos esses aspectos

resumem os diferentes momentos e as representações através das quais a literatura gaúcha se manifestou em cada um deles.

A tradição da literatura sul-rio-grandense é uma tradição regionalista. Ao longo de sua evolução privilegiou a figura do *gaúcho*, a paisagem peculiar, seus hábitos e seus costumes. Não obstante, deixou espaço para que também se desenvolvesse a *ficção urbana*, que veio a dar manifestações respeitáveis a partir dos anos 30, com reflexos profundos no quadro da cultura brasileira contemporânea. (CHAVES, 1994, p. 73)

Conforme Chaves, com a virada para o século XX, o cenário predominantemente campeiro ostentado pela escrita literária sul-riograndense vai cedendo espaço à atmosfera urbana, com o cotidiano das cidades, a urbanização das vilas e o aparecimento de outros elementos. Essa nova ficção urbana surgiu com força na década de 1930, introduzido às cidades, sobretudo a capital, Porto Alegre, na literatura, revelando questionamentos sociais, debatendo a participação coletiva do homem na sociedade e na estrutura econômica da época, especialmente com o surgimento de toda uma "classe de comerciantes, profissionais liberais e industrialistas", ou seja, de toda uma renovada classe cidadina (ZILBERMAN, 1982, p. 90).

Além dessas novas preocupações, outro item surge nesse contexto, embora ainda se manifeste através de elementos meramente coadjuvantes: o imigrante. Presente no Rio Grande do Sul desde a metade do século XIX, a maioria dos imigrantes era formada por alemães e italianos. Outro grupo que formou um movimento migratório importante é constituído pelos judeus. Nesse cenário, Zilberman (1982) afirma que se foi a colonização alemã que primeiro recebeu as atenções dos romancistas gaúchos, seguida pela trajetória dos açorianos e italianos, coube a Moacyr Scliar, a partir dos anos de 1970, retratar o tema da colonização judaica, conforme dito anteriormente.

Ao escrever sobre a comunidade judaica, Moacyr Scliar objetivava mais do que apenas descrever a sua trajetória em uma narrativa ficcional desprovida de compromisso. O fato de ele assumir a sua identidade judaica integralmente é essencial para que sua escrita possa ser postulada como fonte histórica relevante para o movimento. O estudo *Imigrantes judeus/Escritores brasileiros* (1997), de Regina Igel, trata acerca da participação judaica na literatura brasileira. Nesta pesquisa são levantados textos de autores conhecidos e

desconhecidos de origem judia que foram escritos no Brasil. Para realizar o levantamento, a autora leva em consideração dois fatores centrais: a identificação do autor enquanto judeu (seja ele por ter nascido filho de pais judeus, por designar a si mesmo como um participante da cultura e da comunidade judaica, ou por ter se convertido ao judaísmo); e que a escrita apresente características e atribuições claras a respeito da sua condição de judeu, bem como sua personalidade e trajetória enquanto escritor. Em outras palavras, o autor não só deve *ser* judeu, mas deve *assumir* sua condição judaica, como participante identitário dessa cultura, desse grupo, e precisa deixar isso transparecer em sua herança cultural.

Reconhece-se um tema como judaico quando o conflito principal de uma obra estiver expressamente ligado ao judaísmo quanto à sua gênese e à vivência física, mental, espiritual e psicológica de quem a escreve. Essa condição deve encontrar-se tanto na manifestação literária ficcional, quanto na poética, dramática e na crônica, como também na semificcional e em depoimentos. (IGEL, 1997, p. 4)

Inclusive, essa condição de aceitação em relação às suas origens e ascendência é a grande característica da literatura judaica no Brasil desse século. Apesar de cada um dos autores judeus possuir um tipo de escrita, com características próprias, variáveis conforme o contexto no qual escreveram, sua mentalidade e ideologias, além de influências distintas, é notório que no âmago de suas obras encontra-se o teor judaizante.

Também é relevante frisar que o fato de a grande maioria desses escritores ter sido participante do movimento migratório ocorrido no início do século XX é perceptível em suas escritas, seja pelo aspecto memorialista, seja pelo aspecto ficcional. A este respeito, Igel (1997, p. 30) afirma: "Os imigrantes geraram a temática do deslocamento e a busca de um enraizamento no Brasil". Essa temática é contada não só pelos próprios imigrantes que se deslocaram para cá, como também pelos seus filhos, a chamada "geração do sotaque" (IGEL, 1997, p. 30). Percebe-se que a imigração deixou marcas em mais de uma geração de indivíduos do grupo, sendo transmitida e repassada aos seus filhos, e desses para os demais.

Assumindo que uma das características principais da literatura de Scliar - e até mesmo da literatura judaica produzida no Brasil, em geral - passa

diretamente pela consciência e pelo posicionamento que evidenciam o fato do autor ser judeu, fica claro que o centro da questão é o conceito de identidade. Como pode ser definida a identidade judaica? De que maneira essa condição assumida faz de Scliar um porta-voz de sua comunidade?

### 3.6 IDENTIDADE E IDENTIDADE JUDAICA

Parte-se da primeira questão. Resumidamente, para Hall (2006), o conceito de identidade parte de três concepções principais, distintas segundo a visão da sociedade em diferentes épocas: as ideias de sujeito para o Iluminismo, do modelo clássico sociológico e a partir da ideia do sujeito pós-moderno.

O primeiro sujeito baseava-se no ideal de homem iluminado, dotado de consciência e principalmente centrado no seu núcleo, na sua capacidade racional e interiorizada. Desde o seu nascimento e nas diferentes fases de sua vida, o homem permanecia o mesmo, "idêntico" (HALL, 2006). Em outras palavras, esta é uma concepção que individualiza o homem e o deixa inerente aos contatos da sociedade. Portanto, sugere uma identidade única e imutável.

O segundo sujeito, que surge juntamente com a ascensão da Sociologia e das outras Ciências Sociais, é concebido não mais como o portador de um núcleo interior isolado dos demais, mas formado no relacionamento com pessoas de sua convivência. Segundo essa visão clássica que por muito tempo foi a definitiva para os sociólogos, "a identidade é formada na 'interação' entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo [...], mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais 'exteriores'" (HALL, 2006, p. 11). É um entendimento que admite a formação da identidade como dependente do contato com a sociedade e, especialmente, com as demais identidades, percebendo todos os valores e significados exteriores e utilizando-os para orientar a si mesmo perante os demais.

O terceiro conceito relaciona-se com a pós-modernidade e todas as implicações que o período trouxe. Nesta visão, o indivíduo não possui uma identidade fixa. "Ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam", e principalmente, "definida historicamente, e não

biologicamente" (HALL, 2006, p. 12). As identidades seriam, segundo esse ponto de vista, diversas para cada pessoa e, muitas vezes, contraditórias entre si. Um indivíduo pode assumir uma identidade perante um grupo e, ao deslocar-se para outro grupo, adotar outra identidade que seja mais pertinente aos seus interesses enquanto estiver naquela posição.

Ao tratar das ligações com a memória, Pollak definiu identidade como sendo a

Imagem de si, para si e para os outros, que é a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida para os outros (POLLAK, 1992, p. 204)

Pode-se entender que a identidade é um fruto das relações sociais, envolve uma representação do indivíduo sobre si mesmo, na qual ele acredita, e procura passar aos demais do seu grupo e de grupos externos ao seu. O indivíduo faz tudo isso buscando ser reconhecido como pertencente ao seu grupo e, conseqüentemente, diferente dos demais. Ao mesmo tempo em que ele passa essa imagem de si, ele também recebe as identidades representadas dos demais indivíduos, sejam eles do seu grupo, ou dos demais, para que possam se reconhecer como semelhante ou desigual.

Ao analisar essas considerações propostas por Hall (2006) e Pollak (1992) expostas acima, pode-se perceber que, hoje, a identidade está baseada e entendida como mutável, descentralizada e dependente da sociedade na qual ela está inserida e se relaciona. Além de ser um jogo, baseado no contato com outros indivíduos de diversas identidades, a identidade é antes de tudo marcada pela diferença. Se uma identidade depende de outra para existir, fora dela e, especificamente, fora de uma identidade que ela não é, essa outra fornece condições para que ela exista, a partir de particularidades e características que as tornam diferentes entre si. A questão histórica também é uma maneira de se integrar a uma identidade, já que os indivíduos buscam, no passado, uma reafirmação ou razão para o pertencimento (WOODWARD, 2000).

Outro fator determinante para a existência de uma identidade ou, ao menos, fundamental para que ela adquira sentido, é a existência de uma "linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas" (WOODWARD, 2000, p. 8). Esses símbolos, também conhecidos como marcações simbólicas, podem ser aspectos materiais, tais como uniformes e diferentes marcas utilizadas de um mesmo produto; ou mesmo uma diferenciação social, por exemplo, o ato de taxar um determinado grupo como inimigo ou como tabu, que faz com que este grupo seja ignorado e deixado à margem dos demais, provocando uma diferenciação. Isso denota um sistema classificatório, de comparação e de oposição entre grupos com diferenciações marcadas (WOODWARD, 2000).

Da mesma forma que ocorre com a questão identitária, a necessidade de reconhecimento de si mesmo que o indivíduo possui está relacionada aos sistemas de representação, pois

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2000, p. 17)

Como toda a representação, essa rede de símbolos e significados presente no circuito cultural no qual todos estão expostos também é responsável por moldar as identidades, tornando possível optar por um modelo específico, ou seja, privilegiar uma identidade em detrimento de outras, em um jogo de poder.

Como é possível perceber, o conceito de identidade é muito amplo. Dentro dele existem diversas outras ramificações, que fragmentam as discussões acerca do tema em subdivisões internas. Ao discutir o conceito de identidade, Bartel (2015) afirmou que toda identidade deve ser sempre adjetivada - por exemplo, existe uma identidade nacional, uma identidade étnica, uma identidade religiosa, uma identidade política, uma identidade de gênero. Para cada uma dessas adjetivações, o indivíduo ou grupo terá uma

atribuição identitária diferente, e dentro desse mesmo grupo, várias outras adjetivações (BARTEL, 2015).

O caso dos imigrantes judeus pode ser usado como ilustração. Se cada um deles possui em comum a identidade religiosa judaica, internamente eles podem ser divididos em dois grupos distintos: sefaradis e achquenazim. Caso seja verdade que ser um judeu achquenazim os diferencia de um judeu sefaradi, também dentro do grupo achquenazim existem distinções referentes à identidade nacional de cada um: alguns eram provenientes da Rússia, outros da Polônia, outros da Alemanha. Logo, o conceito de identidade deve ser não só adjetivado, mas também aplicado sempre "contextualizado no espaço (em que lugar?) e no tempo (quando?)" (BARTEL, 2015, p. 39). Em resumo, ser um judeu na Rússia no século XVIII é diferente do que é ser um judeu no Brasil no século XX.

Diante de tantas diferenciações e especificidades referentes ao termo identidade, e procurando respeitar as diferentes origens dos imigrantes judeus que vieram ao Brasil, Lia (2004) e Bartel (2015) optaram por trabalhar com a noção de identidade étnica em seus trabalhos. Respectivamente, os trabalhos tiveram como tema a negociação de identidade dos imigrantes judeus e a participação do movimento sionista na formação identitária da comunidade judaica brasileira. A escolha dos estudiosos em descartar o conceito de raça em seus trabalhos está associada ao fato de que os conceitos de raça e etnia não são considerados sinônimos. O conceito de raça não apenas é exclusivo a uma base biológica, como também atualmente compreende um termo pejorativo e de restrição, como afirma Lia (2004, p. 33): "um grupo racial nos remete à ideia de um grupo fechado, o outro isolado, do qual podemos escapar, sem nos misturarmos".

O conceito de etnia, então, é utilizado em detrimento do de raça, especialmente por dizer mais respeito às bases culturais e sociais. Isso não quer dizer que o conceito de etnia esteja completamente distante de uma base biológica, mas apenas não fica limitado a ela. Tampouco quer dizer que o conceito de etnia esteja limitado ou possa ser considerado sinônimo ao de cultura, mas a aproximação lhe confere um caráter mais dinâmico.

Por seu dinamismo, a cultura permite que as características dos grupos étnicos se reelaborem conforme as necessidades, ou seja, um grupo pode adaptar seus traços culturais a uma determinada realidade, sem que com isso perca seus elos de ligação, seus pontos de distinção em relação a outros grupos. O que nos leva a uma compreensão dinâmica do próprio conceito de etnia. (LIA, 2004, p. 34)

Para entender melhor de que maneira a identidade étnica judaica é formada, ou seja, na tentativa de encontrar características que aproximem e definam uma identidade judaica universal, é necessário levar em consideração o que os historiadores falam sobre o assunto. Lia (2004) considera que uma das definições acerca do que significa ser judeu, e também a mais comum entre todas, diz respeito à religiosidade. O judaísmo corresponde à base organizacional do grupo. No entanto, ele não seria um fator preponderante, pois o judaísmo abarca uma série de outras implicações, que não somente religiosas (LIA, 2004). Além do mais, um judeu que não segue os ritos da religião judaica não deixa de ser judeu por isso; da mesma forma, um indivíduo que não seja proveniente de origem judia, mas que seja convertido ao judaísmo, não torna-se também judeu, apenas o praticante da religião (LIA, 2004).

Portanto, o que pode ser considerado como chave para entender e definir a identidade judaica seria a condição de uma história em comum para todos. Tem a ver com o mito fundante do povo judeu, que também é o da religião judaica (LIA, 2004). Além disso, segundo Jitlovski (apud Lia, 2004, p. 257), mais do que apenas uma religião, "é uma oni-abarcante cosmovisão, em que entram elementos religiosos, éticos, sociais, messiânicos, políticos e filosóficos", cujas ideias fundamentais estão no centro religioso e espiritual do povo judeu.

Da mesma maneira, outros fatores são importantes para enxergar uma unidade no sentimento de pertencimento do povo judeu. É necessário lembrar também que, ao longo de sua história, o povo judeu resistiu a inúmeras perseguições e massacres às suas comunidades, justificados sempre através do sentimento de antissemitismo e intolerância étnica. Essas ocorrências são alguns dos fatores responsáveis pela dispersão do povo judeu ao longo do globo em diferentes momentos históricos, já que ajudaram a integrar a ideia de diáspora no âmago da comunidade judaica. No entanto, esse cenário constante

de dificuldades e preconceitos é também um elemento integrador e constituidor de identidade aos judeus.

É através das formas de sobrevivência que visualizamos a história comum deste povo, que se manifesta através da sutileza, do silêncio. E é este vínculo com esta história que define o grupo judaico. A história de uma nação que sobreviveu durante séculos sem um território, e que mesmo espalhada pelo mundo não perdeu sua identidade. (LIA, 2004, p. 49)

A origem histórica também é apontada como sendo um dos constituintes da identidade judaica, especialmente no que diz respeito à necessidade de sair da sua terra de origem, e ser impossibilitado de voltar.

Sem ser a origem geográfica da maioria dos imigrantes judeus que vieram ao Brasil, a identidade judaica, através dos tempos, fundou-se na ideia da origem, naquele território, há mais de cinco mil anos; e judeus vivendo durante séculos em várias partes do mundo tinham em comum, entre outros aspectos, a ideia do retorno a Jerusalém. (BRUMER; SPILKI, 2009, p. 561)

Além do papel que Jerusalém e, posteriormente, o Estado de Israel ocuparam no sentimento de pertencimento e unidade entre os judeus<sup>11</sup>, mesmo os de diferentes origens e nacionalidade, as autoras ainda indicam que outros fatores, como "a história e a memória, a religião, a tradição, a língua, a cultura (música, danças, artefatos, comidas típicas, etc.)" (BRUMER; SPILKI, 2009, p. 561), são determinantes, além da própria representação interna do que é ser judeu ou não.

As imigrações são eventos que alteram de forma significativa o cotidiano e o modo de viver de qualquer agente envolvido no processo, seja ele um indivíduo ou um grande grupo. Ao chegar ao Brasil, os imigrantes entraram imediatamente em contato com novas realidades, convívios e religiões, então tiveram de mudar e/ou adaptar muitos de seus hábitos. Também tiveram que assimilar muitos hábitos que não eram seus.

Primeiramente, em sua chegada às colônias, conviveram com famílias provenientes de locais e até mesmo de nacionalidades diferentes. O idioma iídiche era o mais comum entre os imigrantes, mas, além dele, também

---

<sup>11</sup> Alguns estudos abordam a participação do movimento sionista na formação da identidade judaica a partir do Estado de Israel, como *O movimento sionista e a comunidade judaica brasileira (1901-1956)*, de Carlos Eduardo Bartel (2015)

precisavam aprender a se comunicar em português, para poder falar com os brasileiros, já que estavam começando a ter contato com eles. O clima diferente, a moradia em lotes que, por vezes, eram isolados em meio ao matagal e o modo de vida agricultor, desconhecido pela maioria dos imigrantes, eram fatores relevantes demais para passarem ignorados na sua visão de mundo. Da mesma forma, na transição para os centros urbanos, a vida social das famílias se transformou mais uma vez. Desta feita, o convívio diário e próximo com outros judeus em bairros de maioria judaica, bem como o contato intenso com o restante da população brasileira provocou a imersão dos imigrantes em uma sociedade totalmente diferente.

Esse processo, comum não só aos imigrantes judeus, mas também a praticamente todos os imigrantes, deixa marcas significativas no sentimento identitário de cada um. A antiga identidade judaica agora está em negociação constante com a identidade da população brasileira, com sua religião, seus hábitos, suas festividades e até mesmo com a sua educação escolar, para aqueles filhos dos imigrantes que não realizaram a formação nas escolas judaicas. Apesar das grandes diferenças internas entre os judeus, a integração à sociedade e à cultura brasileira contribuiu muito para uniformizar a identidade judaica, pelo fato de aprenderem a falar o mesmo idioma, os seus filhos estudarem nas mesmas escolas, e por terem adquirido os mesmos hábitos ao longo do tempo (BARTEL, 2015). Portanto, é possível tratar aqui de uma comunidade judaico-brasileira, ou seja, uma identidade hifenizada e adjetivada.

### 3.7 TESTEMUNHO DA IMIGRAÇÃO JUDAICA EM O CICLO DAS ÁGUAS (1975) E O CENTAURO NO JARDIM (1980)

Dentro de todo esse universo discutido existe uma posição que é essencial para a ideia de identidade: o indivíduo reconhecer-se nela, assumindo-a perante o seu grupo e os demais. Moacyr Scliar fez isso durante a sua vida e por toda a sua carreira literária. Inclusive, ele chegou a mencionar a importância que sua estada em Israel teve em seu reexame interior, conforme citado anteriormente.

Dessa maneira, a literatura de testemunho de Scliar preenche uma lacuna existente na história contada da imigração judaica. É a partir da

literatura de testemunho que ele utiliza o fantástico como uma forma de representar o sentimento dos imigrantes judeus e o humor típico da cultura judaica expressado nos livros, contos e crônicas que contam a trajetória das relações sociais dos imigrantes e mesmo da vida da cidade de Porto Alegre. Scliar escreve sobre ele e para ele e, ao mesmo tempo, sobre a comunidade judaica, para ela mesma (LIA, 2004). É a memória sensível de todo um processo, que ainda está vivo e em desenvolvimento ativo na história.

É uma escrita riquíssima que pode e deve ser abordada para contar a história da imigração e, especialmente, ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Assim o leitor, o historiador e o estudante têm em mãos a história humanizada, isto é, aquela que conta com calor humano e é significativa para si. Presenciam a marca da trajetória humana diante de si, através de suas lutas e estratégias de sobrevivência dentro da sociedade. Também se identificam nas lutas diárias por pertencimento nos seus grupos e comunidades, bem como na procura de uma identidade para chamar de sua.

A partir da proposta de realizar a confecção de um Guia Didático por parte deste trabalho, duas obras foram escolhidas: *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*. Essas obras foram escolhidas pelo entendimento de que elas abordam especificamente alguns fatores considerados essenciais na busca pelas sensibilidades cotidianas: o testemunho do movimento migratório judaico, a luta (ou coexistência) de identidades das personagens com o desenrolar da trama e a exposição do tema relativo à vida em comunidade e o relacionamento com os brasileiros.

Além disso, um aspecto diferente está presente em cada uma delas: em *O ciclo das águas*, a imigração para o campo não ocorre, nem em grupos familiares, como os organizados pela JCA - ela é feita diretamente para a cidade, e Esther, a personagem principal, encontra-se sozinha, vítima do tráfico de mulheres judias de uma organização internacional<sup>12</sup>. Já em *O centauro no jardim*, o cenário inicial é a colônia de Quatro Irmãos, interior do Rio Grande do

---

<sup>12</sup> Na segunda metade do século XIX e início do século XX, as redes de aliciamento e de tráfico de prostitutas atuantes no Brasil foram inúmeras. Uma delas foi a *Zwi Migdal*, "cujo significado em iídiche é 'grande força' [...] Funcionou vários anos como uma instituição dúbia, pois havia o recrutamento de mulheres pobres da Europa Ocidental para a América, para a prostituição, como também a condição de organização filantrópica" (CALIXTO, 2017, p. 53). Essa máfia foi responsável por trazer ao Brasil um grande número de mulheres judias, que eram chamadas de "polacas" em solo brasileiro.

Sul, onde a família de Guedali, a protagonista da obra, se fixou ao chegar ao Brasil, antes de se deslocar para o centro urbano.

*O ciclo das águas* foi publicado pela primeira vez em 1975, e conta a história da jovem judia polonesa Esther. Filha do *mohel*<sup>13</sup> da pequena aldeia na qual ela vivia, ela se apaixona e se casa com Mêndele, rapaz judeu oriundo das cercanias, mas que nos últimos anos tinha vivido na América do Sul. O casamento é uma farsa, como logo percebe Esther, e ambos embarcam em um navio com destino a Buenos Aires, conforme vontade de Mêndele. Na viagem para a América, Mêndele adoece e morre a bordo do navio, de modo que Esther é abandonada à própria sorte. Nesse meio tempo, ela já havia se relacionado com outros homens, por causa da falta do interesse do noivo em consumir o casamento. Desta forma, começam as crises de consciência de Esther, que se sentia envergonhada por desapontar a tábua de valores de seu pai – e, conseqüentemente, a tradição do seu povo e de sua religiosidade.

Ao chegar à Argentina, Leiser está esperando por ela. Ele era um “cafetão” judeu que a conduz a um bordel em Buenos Aires. Lá, Esther se torna prostituta, como tantas outras jovens judias vítimas da rede de tráfico de mulheres que atuava no período. Com o fechamento desse bordel em função de uma denúncia, Leiser encaminha Esther para outra casa noturna em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Lá, ela se destaca em relação às outras mulheres da casa, sendo a mais desejada. É possível perceber que Esther desenvolve uma nova identidade que a todo o momento entra em conflito com a anterior. Ser prostituta, mas, acima de tudo, ser senhora de si e assumir sua condição como uma forma de resistência e estratégia de conquistas de privilégios, é completamente o oposto do que a sua visão de mundo anterior pregava. Os preceitos judaicos, a visão de mundo conservadora de seu pai mohel, agora uma figura distante, e a própria repreensão da comunidade judaica local acarretam em uma luta de pertencimento, um hibridismo identitário em permanente negociação no interior de sua consciência.

Se, por um lado, ela tem sonhos acusadores, onde é possível perceber o autorrepreendimento pela nova vida - "Sonhando com o pai. O mohel de pé

---

<sup>13</sup> Na tradição judaica, *mohel* é o responsável por realizar a circuncisão do menino na cerimônia do *Brit Milá*, o que lhe confere um papel relevante no meio de uma comunidade de judeus.

junto à cama dela - leito impuro - apontando-a com o dedo acusador, declarando-a maldita. Acordando em prantos" (SCLIAR, 2010, p. 31) -, por outro, ela também se torna forte, independente e assimila aspectos das novas vivências.

Acho que vou gostar daqui, disse às outras. Riram dela. Achavam-na tola, uma aldeã boba [...] Ah, se soubessem, pensava Esther despeitada, se soubessem do doutor russo... Fechava os olhos, as narinas dilatadas. Estremecia de excitação. (SCLIAR, 2010, p. 32)

No entanto, Esther conhece Rafael, rapaz de origem judia que é levado ao bordel pelo seu pai, para ser iniciado sexualmente. Aos poucos, os dois acabam envolvidos, no que são repreendidos e afastados pela família do rapaz e por Leiser. Nisso, Esther engravida, e quando Leiser tenta obrigá-la a abortar o filho, ela avança contra ele e, posteriormente, foge do bordel para ter a criança.

Esther dá o nome de Marcos ao filho, e providencia para que este seja devidamente inserido na cultura judaica, embora ela própria não possa participar da comunidade local com os demais judeus, por ser prostituta e conseqüentemente rejeitada por todos. Vivendo agora na Vila Santa Luiza, localidade miserável da cidade, Esther entrega Marcos aos cuidados de Morena, enquanto constrói o seu próprio bordel, o maior da região e que rivaliza com o de Leiser. A ele dá o nome de "A casa da sereia", e aqui alguns elementos fundamentais aparecem, conforme será exposto a seguir.

O primeiro elemento diz respeito ao fato da história ser narrada pelo próprio Marcos, cuja trajetória é posta paralelamente a de Esther. Marcos é professor de História Natural, e sonha em realizar pesquisas sobre a poluição das águas dos riachos da cidade. A poluição das águas representa um simbolismo muito forte dentro da obra, como sugere Lia (2004, p. 259): "As preocupações de Marcos revelam o rápido processo de poluição das águas de Porto Alegre, que eram límpidas na chegada de sua mãe e agora se encontram totalmente poluídas". Assim, "a poluição das águas acompanha a 'poluição' da própria vida da mãe, da sereia que nadava em águas límpidas e agora divide seu território com 'pequenos cadáveres'" (LIA, 2004, p. 260).

O segundo aspecto condiz com a figura da sereia. Na obra, logo após o casamento com Mên dele, Esther visita um bordel e, após ser iniciada sexualmente por um dos presentes, pega para si uma estatueta de mármore em forma de sereia. A partir daí, leva-a consigo a todos os lugares até o fim da trama. A sereia, criatura mitológica híbrida, metade mulher e metade peixe, serve como metáfora para a condição identitária de Esther: era judia e não ignora suas origens; era prostituta e não se envergonha de tal profissão, embora internamente tenha pensamentos conflituosos.

Em sua dissertação *Esther: uma prostituta judia em O ciclo das águas* (2017), Lunara Calixto afirma:

Como um ser híbrido, preso a duas naturezas, a sereia representa Esther em sua condição de prostituta e judia, características inconciliáveis, como também é uma sereia, sendo metade mulher e metade peixe. Apesar do rosto bonito, seios perfeitos, o rabo é nojento, termo que pode ser associado ao seu lado de prostituta e de judia, já que a sociedade considerava essas duas acepções como algo impuro. Isso evidencia a dualidade presente na vida de Esther: uma parte dela prevalece como a filha de um *mohe* que se sente culpada pelas atividades que exerce, como também apresenta um lado de extrema feminilidade, sedução, poder. Marcada pela prostituição, Esther não consegue esquecer sua origem judaica. Mesmo assim, a sereia, como algo fantasioso, configura-se uma forma de libertação da realidade. (CALIXTO, 2017, p. 108)

Aqui fica evidente a relação de conflito identitário que Esther enfrenta. Assim como inúmeros outros imigrantes, ela compara a visão de mundo do que era, isto é, do seu passado, com a do presente, imersa em uma sociedade diferente e que a transforma individualmente. A obra também destaca os embates de pertencimento de Marcos, que embora tenha sido iniciado, por esforço da mãe, na religião judaica, não se sente inserido em meio a essa cultura, e acaba se afastando da tradição ancestral.

Outros dois aspectos ainda são passíveis de serem analisados e justificam a utilização da obra como uma ferramenta de testemunho para a História. A Vila Santa Luiza é um local à margem da sociedade na obra de Scliar. Tem como moradores indivíduos das mais diversas origens e etnias, convivendo naquele núcleo e tendo em comum a marginalização e a precariedade de suas vidas.

Além disso, o processo de urbanização das grandes cidades está presente, como a construção de novos edifícios e uma tentativa de crescimento

desenfreado. A poluição das águas é mencionada como consequência desse mesmo fenômeno. Scliar não aborda esse fato despretensiosamente, mas como um testemunho de sua atuação profissional, já que as questões relativas à saúde pública eram de seu interesse. Conforme Lia (2004, p. 259), "a década de 1970, na qual a obra foi escrita, corresponde ao período em que Scliar foi a Israel realizar um curso sobre saúde pública, marcando profundamente suas obras".

O *ciclo das águas* representa para a historiografia uma fonte fundamental para tratar do tráfico de mulheres judias, uma vez que este fato dificilmente está presente nos textos que tratam da história da comunidade judaica.

A prostituição de moças judias nos bairros ocupados pela comunidade judaica é um rastro da memória do grupo que o "efeito censura" que mantém a identidade do mesmo tende a ocultar. Banidas da vida pública e das instituições culturais da comunidade, essas moças ficaram à margem da memória oficial da imigração judaica, constando apenas como um problema policial do período. (LIA, 2004, p. 262)

A outra obra a ser enfatizada aqui, *O centauro no jardim*, foi publicada originalmente em 1980, e conta a trajetória de Guedali Tartakovsky, filho de imigrantes judeus moradores da colônia de Quatro Irmãos, nascido com uma peculiaridade: é um centauro. Por esse motivo, ao longo de toda a sua infância, é escondido na fazenda onde morava, para não ser visto pelos demais colonos. A narrativa aborda o caminho em comum de muitas das famílias dos imigrantes judeus: a chegada ao Brasil e a fixação nas colônias da JCA, a dificuldade de adaptação à vida no campo e, posteriormente, a ida aos grandes centros, motivada pelo desejo de viver uma vida urbana.

Nesta obra também está presente o hibridismo existente em *O ciclo das águas*. Se antes a figura mitológica central do romance era a sereia, aqui é o centauro. O centauro recebe diversas atribuições. Primeiro, que por ser filho de imigrantes judeus, foi inserido nos costumes e tradições judaicas pelos pais, e criado conforme a visão de mundo desse grupo. Guedali encontra-se imerso no mundo judaico, então acaba confinado grande parte de sua vida nele, por não ter contato com o exterior. Em contrapartida, nascido no Rio Grande do Sul, ele já não pode ser considerado igual aos pais: ele tem raízes no Brasil, então ele

não é nem completamente judeu, nem completamente brasileiro. Além disso, o convívio com o restante da sociedade, após mutilar a sua metade cavalo, transforma a sua personalidade.

A metade cavalo pode ser compreendida como uma referência ao lado gaúcho de Guedali. Na cultura rio-grandense, o cavalo é amplamente utilizado junto com a figura do gaúcho. O gaúcho é quase sempre representado como cavaleiro heroico, sendo chamado comumente de "centauro dos pampas". Portanto, o centauro "sintetiza a morte das culturas originais que viviam no dúplice herói – seu 'gauchismo' e seu 'judaísmo'" (ZILBERMAN, 1998, p. 341). Além disso, Guedali é a própria negação do heroísmo mítico do gaúcho.

Associar o imaginário do centauro no Brasil à relação simbiótica entre o gaúcho e o cavalo é algo já enraizado na história e na literatura do Rio Grande do Sul. No entanto, Guedali, que nasce numa fazenda do interior do Rio Grande do Sul, não constitui propriamente o símbolo do "centauro dos pampas" ou do "monarca das coxilhas" atribuído ao gaúcho mítico. Na verdade, por mais que se sinta em harmonia com a sua parte equina no momento em que cavalga pelos pampas, a duplicidade homem-cavalo não pode ser vista simplesmente como o símbolo da extensão ou da fusão do homem com o seu cavalo. (LANI, 2011, p. 136)

É possível comparar as dificuldades de Guedali em não se sentir pertencente a nenhum grupo na sociedade com o sentimento dos imigrantes judeus ao chegarem ao Brasil. Eles assimilam a cultura local, porém convivem ainda em sociedade; continuam praticando seus rituais religiosos e práticas tradicionais, mas participam também das festividades locais católicas e frequentam ambientes com os brasileiros.

Guedali pode ser visto como a metaforização do judeu na Diáspora, à procura de uma identidade ou harmonia entre suas possibilidades situacionais. Suas várias identidades atestam para os múltiplos recursos usados na procura de uma coerência no processo de autoidentificação. [...] A corrida encetada em Quatro Irmãos nunca teria fim para Guedali, parecendo relacionar-se à angústia originada em sua em sua identidade problemática e à procura de uma conciliação entre ela e a sociedade circundante. Assimilação como uma hipotética solução para essa conjuntura é um forte sopro nessa história, em que predomina o tema da identidade judaica, não por acaso alegorizado numa figura mitológica de reconhecimento universal. (IGEL, 1997, p. 65)

O grande centro para o qual os Tartakovsky se mudaram, na obra, foi Porto Alegre. É lá que Guedali passa muito tempo confinado no jardim de sua casa até se entediar da vida secreta e resolver fugir a galope para conhecer o mundo. Em suas andanças, trabalha em um circo e corre livremente pelos campos do Rio Grande do Sul, até conhecer a centaura Tita. Eles se juntam, e com a ajuda de dona Cotinha, a protetora de Tita, vão até o Marrocos conhecer um médico especialista em cirurgias plásticas, na esperança de se tornarem humanos por completo. Após a operação ser bem-sucedida, e ambos terem deixado para trás a metade equina, voltam ao Brasil, para viverem como casal.

Na nova vida, em convívio com o restante da sociedade, Guedali e Tita não conseguem deixar de lado os grandes dilemas existenciais, pautados sempre pela questão identitária. Se antes da cirurgia o fato de que eram centauros os incomodava, isso não podia ser completamente indissociável de suas personalidades. Agora não podiam assumir aos seus amigos este segredo e o pavor de uma possível descoberta agravava ainda mais a situação.

Em sua tese *Alteridade e (re)construção identitária em quatro romances de Moacyr Scliar: O centauro no jardim; Na noite do ventre, o diamante; Os Deuses de Raquel e A estranha nação de Rafael Mendes* (2014), Cerqueira (2014) trabalha com a questão da alteridade e as negociações identitárias na literatura de Scliar. A respeito de Guedali, a autora afirma que este é "fisicamente um ser dividido, sendo cavalo e homem ao mesmo tempo, ele luta contra a sua natureza e chega a mutilar-se [...], contudo, em seu interior, sente falta daquilo que era intrínseco ao seu ser e que foi retirado" (CERQUEIRA, 2014, p. 85).

Somando-se a isso, a narrativa se passa agora em meados dos anos de 1960, em meio ao clima de repressão e agitação social que antecedeu a ditadura militar. Todo esse ambiente, aliado a uma crise conjugal, faz com que Guedali volte ao Marrocos, na tentativa de voltar a ser um centauro, isto é, movido pelo desejo de voltar às suas origens. Na impossibilidade de fazê-lo, o saudosismo de Guedali o faz voltar ao Brasil, onde compra a antiga fazenda de sua família em Quatro Irmãos. Lá, ele se refugia e trata da terra com o índio Peri, conhecido de sua infância, até que Tita o encontra e eles se reconciliam.

Tal como ocorre em *O ciclo das águas*, a obra *O centauro no jardim* também adquire o papel de fonte sensível para a História. Em diversos momentos, a narrativa evidencia as impressões dos imigrantes em suas relações com a vida no campo, em comunidade, no saudosismo da vida anterior, bem como nos traumas de perseguições, na gratidão em relação ao Barão de Hirsch. Para Lia (2004, p. 258), "Guedali também reflete as marcas da insegurança da comunidade, o medo e a saudade de abandonar a colônia agrícola, o anseio pela cidade e por ser igual a todo mundo, situação frequente nos descendentes dos imigrantes".

A literatura de testemunho de Scliar, que como Guedali e Marcos, é filho de imigrantes, pode melhor do que ninguém descrever as sensibilidades do movimento migratório. É uma fonte que fala de identidade, memória, inserção em uma nova sociedade, assimilação de novos hábitos e permanências de antigos. Também pode ser considerada a luta pelo pertencimento, descrita nas pequenas relações pessoais.

## 4 ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA

### 4.1 OBJETIVOS E USO DE FONTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Conforme abordado anteriormente, um dos problemas presentes no ensino de História é a distância existente entre o conteúdo estudado e a realidade do aluno. Seja pelo material didático utilizado pelo professor, seja pela abordagem inapropriada, os temas muitas vezes são estudados pelos alunos sem que haja a apropriação dos conceitos trabalhados, nem a percepção, por parte do estudante, de que o assunto estudado lhe diz respeito. Este fato não permite que a aula de História cumpra seu papel formativo de maneira atrativa.

Inicialmente, para determinar de que maneira a qualidade da aula de História pode se elevar, deve-se refletir acerca da função do ensino de História na escola. Estudar História permite aos estudantes compreenderem a si mesmo como agentes históricos e possuidores de uma identidade cultural, pertencentes a um grupo e com um jeito de ser. Além disso, deve possibilitar a eles enxergarem a si mesmos e a realidade em que vivem como uma construção de seu próprio tempo histórico (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

O ensino de História ainda serve para que o aluno perceba o mundo em transformação, as permanências e rupturas de outras épocas e contextos, assim como seu impacto na configuração da realidade atual.

O ensino de história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedade nos diferentes tempos e espaços. [...] a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que gostaríamos de viver. (FONSECA, 2004, p. 40)

Atualmente o professor tem ao seu alcance uma gama considerável de material passível de ser utilizado no cotidiano escolar. A revolução documental pela qual a História passou nas últimas décadas, por exemplo, ampliou relativamente o leque de possibilidades não só no âmbito historiográfico, mas também do professor de História. Dentre essas possibilidades, o trabalho com fontes tem se tornado uma alternativa interessante, tanto pela abundância de material, quanto pela infinidade de possibilidades metodológicas: colher fontes, analisá-las, problematizá-las, questioná-las, produzir a partir delas.

Tal qual no âmbito acadêmico, a utilização de fontes em salas de aula da educação básica favorece a abordagem de aspectos menos frios, mais sensíveis e mais próximos da realidade do aluno. O foco se desloca um pouco da cronologia política, dos grandes feitos e dos ciclos econômicos e parte para as questões mais humanas, como as lutas e sentimentos diários dos indivíduos históricos. Ao defenderem a utilização de fontes em sala, Pereira e Seffner (2008) afirmam que essa abordagem concede originalidade à história ensinada, conectando a formação de identidade dos alunos ao contexto do que eles têm estudado.

O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados. Também permitem abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que outrora eram objetos de estudo quase que exclusivos da Antropologia. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115)

Tudo isso entra em consonância com os objetivos do ensino de História. Se a História parte da premissa de tentar entender e interpretar as diversas maneiras através das quais os homens, as mulheres e as diferentes sociedades encontraram de viver no passado, nada melhor do que trabalhar com fontes ligadas diretamente a esses aspectos, isto é, sem recorrer apenas aos textos historiográficos. Estes textos são conhecidos por abordar grandes períodos de tempo, uniformizando tudo o que está dentro dele e diferenciando tudo o que está fora.

Aqui, não se entende por fonte histórica apenas o tipo de fonte documental, ou seja, a escrita tida preferencialmente por oficial. Literatura, cinema, música, fotografias, vídeos, jornais e revistas, teatro, diários, cartas, relatos em redes sociais, entrevistas gravadas podem ser consideradas fontes e, mais ainda, podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor. Todos são documentos que contêm historicidade, uma construção de uma época anterior que contam a sua própria versão da história.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História recomendam ao professor a utilização de fontes em sala de aula. Nos objetivos propostos para os ciclos do ensino fundamental, a capacidade dos alunos utilizarem fontes históricas em suas pesquisas escolares está explícita. Ao

discorrer a respeito de métodos didáticos e orientar os professores nesse sentido, os PCNs desta disciplina sugerem a utilização de diferentes ferramentas que não as convencionais no ambiente escolar, ainda que o professor de História, enquanto historiador, esteja familiarizado com elas.

Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas:

[...] - desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, filmes, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens;

- trabalhar com documentos variados como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes; (BRASIL, 1998, p. 77)

No entanto, como são muitas as possibilidades e vantagens da utilização de fontes em sala de aula, o professor deve promover alguns cuidados básicos ao propor tais atividades. Caso contrário, estará apenas reproduzindo uma forma de ensino criticada aqui, disfarçada como uma maneira moderna e diferente de abordagem.

A utilização de uma metodologia baseada no uso de documentos e fontes históricas não deve ser vista apenas como uma maneira de ilustrar o que o professor está explicando, uma tentativa de provocar ludicidade às aulas. Tampouco o documento histórico deve ser tratado como uma “prova ocular” do que o professor está dizendo, como uma confirmação da existência do passado ou ainda para afirmar o papel da História enquanto uma “ciência séria” (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

A pesquisa histórica com fontes em sala de aula deve atender aos objetivos do planejamento de aula do professor, no sentido de garantir que os alunos apreendam melhor os temas estudados e determinados conceitos históricos, bem como compreendam o processo de construção da narrativa histórica. No ato de planejamento de suas aulas, o professor deve conceber o trabalho com o uso de fontes do ponto de vista que faça o aluno ser o principal agente do processo de educação. O aluno deve questionar o documento, compreendê-lo e até mesmo duvidar do documento, para que, a partir dele, construa suas próprias interpretações.

Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise,

comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma. (CAIMI, 2008, p. 141)

Além das informações e representações históricas presentes nela, a fonte proporciona o entendimento, por parte do estudante, de como funciona a construção da narrativa histórica, por parte dos historiadores. O professor também pode explorar esse lado, abordando os seguintes aspectos: como funciona a escolha das fontes; mostrar aos alunos que a fonte não fala por si só, que ela própria é uma construção do seu tempo; direcionar os alunos ao cruzamento dos documentos trabalhados com fontes bibliográficas de outros autores do campo da História; e instigar os alunos a produzirem suas próprias narrativas históricas, que serão frutos de seus respectivos trabalhos de pesquisa.

É preciso ter consciência de que a função da escola não é a mesma dos cursos de graduação e seus objetivos não são os mesmos que a pesquisa acadêmica dos historiadores. Assim, o professor não deve enxergar os alunos como pequenos historiadores, nem deve pretender ensiná-los a ser. O trabalho com fontes, como qualquer outro que o professor adote em sala de aula, precisa ter sempre a finalidade didática, e deve possuir objetivos alcançáveis pelos alunos, de acordo com sua realidade.

Por possuir uma grande diversidade de fontes possíveis, o professor deve atentar para os objetivos que pretende ao planejar as atividades. Afinal, cada fonte possui suas particularidades, vantagens e desvantagens, que devem estar em consonância com os objetivos e metas do docente, desde os objetivos mais gerais, até os aspectos mais específicos e práticos. Agarrar-se a uma fonte qualquer, sem critério de seleção e sem nenhum objetivo senão fazer “uma aula diferente” não vai trazer nenhum benefício ao aluno e a aula de História.

## 4.2 FONTES LITERÁRIAS

Dentre as fontes possíveis, encontra-se a literatura. Nos capítulos anteriores, foi possível perceber que a historiografia cada vez mais procura por esse tipo de fonte. Além de seu valor artístico e estético, concebido para a

fruição e usufruto da sociedade, as obras literárias também podem representar uma ferramenta de muita utilidade no âmbito escolar, não apenas na área de Linguagens, mas também para a Área de Ciências Humanas, mais precisamente para o professor da disciplina de História.

De maneira mais global, o trabalho com obras literárias provoca o aluno a praticar um hábito essencial para a formação do cidadão: a leitura. Em um mundo com tantas ferramentas tecnológicas e tantos meios de informação ao alcance do aluno, certos meios tradicionais de cultura não podem ser ignorados, nem deixados de lado. O professor de História, ao contrário do que geralmente lhe é cobrado, também deve contribuir para incentivar a leitura e o conhecimento de obras literárias, por parte dos alunos, ampliando o horizonte cultural dos estudantes.

Experiências de pesquisa e didáticas têm demonstrado como obras clássicas e contemporâneas da literatura brasileira internacional possibilitam o desenvolvimento do gosto pela história e pela leitura, da criatividade e da criticidade, contribuindo para a ampliação do universo cultural e a compreensão do mundo. (FONSECA, 2004, p. 166)

No que diz respeito à construção de conhecimentos históricos por parte dos alunos, as implicações do uso de fontes literárias são muitas. Da mesma maneira que contribuem imensamente para a produção acadêmica de pesquisas historiográficas, conforme abordado anteriormente, o mesmo também se aplica ao ensino de História. Por abordar diversos aspectos da vida cotidiana, as fontes literárias se configuram em uma fonte ideal para o estudo das sensibilidades e dos pormenores da vida privada. Além de trazer esses nuances ausentes nas versões oficiais da história, contribuem para aproximar o aluno do tema estudado, pelo fato de trazer uma maior pessoalidade ao fato histórico.

Como é o caso das obras de Scliar, por exemplo, a narrativa literária pode ser a expressão da memória coletiva e de aspectos identitários de um grupo. Seja através das personagens, seja pela leitura das representações e significações presentes no texto, é possível perceber e entender a visão do mundo desse grupo, seu posicionamento ante as mais diversas situações: culturais, religiosas, familiares, e até mesmo perante o restante da sociedade.

A narrativa literária possibilita um exercício de alteridade em sala de aula, auxiliando os alunos no reconhecimento do papel de indivíduos diferentes de si próprios, e que construíram suas trajetórias em outros tempos. Pode contribuir também para o estudante se reconhecer e reconhecer sua identidade, partindo do pressuposto que a identidade é baseada não só nas semelhanças, como também nas diferenças.

Nos últimos anos, inúmeros estudos e trabalhos acadêmicos abordaram o tema. Pesquisas realizadas em bancos de teses e dissertações, sites de revistas acadêmicas e anais de eventos nacionais das áreas de História e Educação tornaram possível fazer um levantamento bibliográfico sobre a relação entre a literatura e o ensino de história. Este levantamento bibliográfico constatou o aumento de autores escrevendo a respeito destes assuntos.

Na dissertação *Literatura e História: diálogos na sala de aula* (2007), a autora Odilse Grasseli Engel analisa de que maneira a literatura pode complementar o livro didático e proporcionar uma abordagem mais rica acerca da história da imigração italiana do Rio Grande do Sul. Para ela, a utilização da obra *A Cocanha*, de José Clemente Pozenato, possibilita ao aluno “compreender o movimento humano na sua historicidade”. Desta forma, através das personagens da obra, o estudante é “convidado a participar ativamente das questões referentes à cultura regional e universal, além de possuir a liberdade de frequentá-la como espaço de pesquisa e recuperação de acontecimentos que envolvem a história da humanidade” (ENGEL, 2007, p. 10).

A autora supracitada entende que mais do que qualquer outra fonte, a obra literária permite que o aluno perceba situações comuns aos imigrantes italianos, como a perda da identidade, a necessidade de mudança, a visão sobre o trabalho, a luta pela sobrevivência, a religiosidade, a procura por oportunidades, bem como as expectativas e sonhos proporcionados pela ideia do Brasil enquanto terra da fartura. Alternando trechos da narrativa com textos historiográficos, Engel (2007) vai problematizando a obra e indicando os caminhos para sua utilização.

A estudiosa também descreve sugestões metodológicas para o uso da literatura nas aulas de História. Para ela, existe a possibilidade de um trabalho interdisciplinar que aproxime o professor de História com o de outras áreas,

integrando conteúdos que seriam abordados a partir da leitura da obra *A Cacanha*. Ela deixa claro que embora uma disciplina possa servir como fonte para outra, deve existir o cuidado de separar História e Literatura. Desta forma, enquanto uma “dedica-se à cientificidade e à veracidade dos acontecimentos”, a outra “não possui tal obrigação, interpreta os fatos de um modo subjetivo” (ENGEL, 2007, p. 83). Esta diferença entre as disciplinas não pode deixar de ser trabalhado com os alunos.

Outro trabalho que discute o tema é a dissertação “Ensino de História, cotidiano e literatura: Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis” (2016), de Raul Costa de Carvalho. Nesta dissertação, o autor levanta discussões a respeito da utilização de contos do escritor Machado de Assis em aulas de história, tendo como temas a escravidão e o paternalismo presentes na sociedade durante o período do Segundo Reinado (1840-1889).

Carvalho (2016) propõe uma abordagem das obras a partir de uma história do cotidiano. Para ele, essa perspectiva possibilita uma melhor análise das “experiências concretas vividas pelos indivíduos, nem sempre visíveis nos estudos centrados nos sistemas mais amplos de determinações e condicionamentos políticos, econômicos e culturais de cada época” (CARVALHO, 2016, p. 10). Em outras palavras, o cotidiano passa a ser apenas uma possibilidade de se visualizar as curiosidades acerca de um determinado tema e passa a ser uma condição de excelência para analisar as relações de poder, as lutas sociais, os conflitos e as resistências que podem ser observadas no interior de uma sociedade.

Se essa abordagem histórica do cotidiano possibilita essas condições aos historiadores, o professor de História também pode se municiar e se beneficiar dessa fonte. Para tanto, Carvalho (2016) recomenda a utilização de obras literárias como um meio de praticar essa abordagem. Segundo ele, “textos literários facilitam o processo de compreensão dos acontecimentos e/ou conceitos, aproximando os estudantes da realidade estudada e estimulando o uso da imaginação para um conhecimento adequado do passado” (CARVALHO, 2016, p. 44).

Em seu trabalho, Carvalho (2016) também desenvolve um material didático intitulado *Caderno do Professor*, voltado aos docentes de História. Neste material, ele apresenta uma proposta didática baseada em contos de

Machado de Assis, com o objetivo de trabalhar o tema proposto por ele. Também apresenta sugestões metodológicas. A proposta didática foi aplicada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, e a atividade foi descrita por ele na dissertação.

Após a aplicação das ações pedagógicas propostas por ele, Carvalho (2016) concluiu que houve um “processo de construção gradual da situação histórica estudada” (CARVALHO, 2016, p. 82) por parte dos alunos. Ressaltando que cada realidade escolar é distinta e que o processo pedagógico possui muitas dificuldades e variações, ele percebeu que várias noções e representações prévias dos alunos sobre o tema estudado foram construídas e desconstruídas com a proposta didática. Este fato atesta que o trabalho alcançou grande parte dos objetivos propostos.

Intitulada “Literatura e Ensino de História: a construção do conhecimento histórico a partir das crônicas de Lima Barreto” (2015), a dissertação de Vanessa Milian também trata sobre o uso de literatura em sala de aula. Nela, Milian (2015) sugere a utilização de crônicas para abordar a situação dos escravizados durante o período da Primeira República. Tal qual Carvalho (2016), a autora aplica a ação pedagógica sugerida em sala de aula, em turma do 8º ano do ensino fundamental, e descreve os resultados em seu trabalho.

A pesquisadora se apoia no conceito de literacia histórica para defender o trabalho com o uso de fontes literárias. Para ela, tal abordagem permite que os alunos compreendam que existe mais de uma visão para cada interpretação histórica. Ela também possibilita aos estudantes desenvolver a habilidade de “leitura contextualizada do passado, que só é possível a partir do momento em que o sujeito compreenda o passado como um objeto em construção” (MILIAN, 2015, p. 37). Além disso, através da fonte literária o aluno tem acesso ao imaginário de outra época, compreendendo as permanências e mudanças com relação ao seu próprio tempo.

A utilização de crônicas do autor possibilita a abordagem de temas culturais, sociais, os quais permitem aos alunos enxergarem a história em um processo contínuo e descontínuo, e justamente a partir desses aspectos, fazer com que eles reflitam quais os motivos das permanências e rupturas históricas. Assim, a história deixará de ser vista como uma disciplina estática, que estuda o passado sem nenhuma relação com o presente, e pode ser entendida como história-problema, por isto a importância de problematizar a história, de questionar as fontes que são apresentadas. (MILIAN, 2015, p. 74)

O método didático utilizado por ela na aplicação de sua ação didática é o de aula-oficina. Este método foi escolhido pelo fato de privilegiar o papel ativo do aluno. Foram trabalhadas questões como preconceito, racismo, inserção e exclusão da vida em sociedade, alteridade e existência de diferentes culturas. Para Milian (2015), a maioria dos alunos aprovou o trabalho com fontes literárias. Ela percebeu que os estudantes progrediram ao longo do trabalho e atingiram os objetivos propostos.

No artigo “Ensino e Pesquisa em História: a literatura de cordel na sala de aula” (2010), Lacerda e Neto discutem a utilização de outro gênero literário como fonte histórica. Para eles, por ser bastante comum nas regiões norte e nordeste do Brasil, ao utilizar a literatura do cordel, o professor aborda temas políticos e sociais da história brasileira de uma maneira familiar e próxima da realidade do aluno.

Os autores defendem que o contato com a literatura de cordel, gênero de escrita bastante simples, conhecido por ser uma poesia rimada, seja apresentado “como um ponto de partida para que muitas crianças, adolescentes e jovens tenham mais contato com a leitura e com a escrita, problemas sempre abordados por professores [...] quando se trata de apontar dificuldades para o ensino de História” (LACERDA; NETO, 2010, p. 3). Percebe-se que a obra literária não se torna apenas uma potencialidade enquanto fonte histórica, mas também uma ferramenta de desenvolvimento da capacidade de leitura do estudante e até mesmo um incentivo ao prazer que a literatura de ficção pode proporcionar.

Lacerda e Neto (2010) destacam ainda que, neste caso, o trabalho com a literatura de cordel não descarta a utilização de outros materiais, como o livro didático, para citar o exemplo mais comum de todos. De acordo com eles, a própria utilização dos folhetos de cordel deve acontecer depois de uma explicação prévia do tema estudado. Dessa maneira, os alunos poderão reconhecer os aspectos estudados e interpretar melhor a narrativa literária.

Outro gênero literário abordado como ferramenta didática foi a literatura infantil, isso ocorre no artigo “Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6º ano do ensino básico”, de Solé, Reis e Machado (2014). Segundo os autores, a linguagem simples e acessível das histórias infantis permite a melhor

compreensão de elementos históricos e incentiva à capacidade de fantasia dos alunos. Afinal, a narrativa dá vida às personagens, provocando as emoções do leitor, alimentando o interesse do estudante pela leitura e proporcionando uma visão mais sensível acerca das interpretações históricas.

As estratégias aplicadas se basearam em atividades que priorizaram o método de análise de conteúdo. O professor buscou provocar nos alunos um senso de investigação para com as obras literárias utilizadas. A atividade levou em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema estudado, para só então realizar a leitura e o fichamento de informações. Por fim, os alunos realizaram a construção de suas próprias narrativas, por meio da expressão escrita acerca o tema estudado. Esta atividade foi desenvolvida como meio de consolidar os conhecimentos dos alunos, e para o docente avaliar a construção de conhecimento por parte dos estudantes.

Solé, Reis e Machado (2014) concluem que a partir da atividade baseada na fonte literária, os alunos desenvolveram algumas compreensões importantes não apenas a respeito do tema, mas também acerca do próprio conhecimento histórico. Para eles, a observação realizada a partir do trabalho com literatura trouxe alguns itens importantes: o reconhecimento, por parte dos alunos, do fato de que a História é aberta para ser interpretada; o transporte dos alunos para o ambiente ficcional, que contém um enredo e, por isso, captura a sua atenção; a imersão no simbolismo utilizado pelos autores na construção da narrativa, que contribui para um melhor entendimento da realidade; e a possibilidade de motivar o aluno a descobrir mais aspectos para além da obra literária (SOLÉ; REIS; MACHADO, 2014, p. 12).

A partir da análise dos trabalhos acadêmicos anteriores, pode-se perceber que a utilização de fontes literárias em sala de aula consiste em uma estratégia consolidada. Além disso, as conclusões dos autores das pesquisas que aplicaram seus projetos em sala de aula foram favoráveis à utilização da literatura no ensino de história. Com base nas conclusões dos próprios pesquisadores estudados, alguns dos ganhos mais visíveis dessa proposta são: o incentivo à capacidade de leitura do aluno; o ganho de interesse com relação à aula de História; a melhor compreensão de conceitos históricos; o contato com o imaginário de uma época a partir da narrativa ficcional; e a

percepção de que cada indivíduo pode ser um agente de sua história, contornando determinismos históricos.

#### 4.3 GUIA DE ATIVIDADES: LITERATURA E IMIGRAÇÃO

O estudo desenvolvido nesta dissertação se propôs a produzir um material de auxílio ao professor, que contasse com sugestões de propostas didáticas, para ser utilizado no ensino da história de movimentos migratórios brasileiros. Em tempos de salas de aula cada vez mais dinâmicas, e de professores com muitas exigências e cobranças, este material pretende ser uma base sugerida, isto é, um conteúdo confiável que apresente sugestões e aponte um caminho a ser seguido. Como todo o material que sugere e promete ser didático, ele não tem um fim nele mesmo: depende sempre das características únicas de cada ambiente escolar, bem como das imprevisibilidades cotidianas que podem surgir em cada aula. Portanto, ele não deve ser visto como um manual rígido, que deve ser seguido à risca, mas como um norteador, um sopro de inspiração para um ensino baseado em obras literárias.

**Figura 1** – Capa do *Guia de Atividades: Literatura e Imigração*.



O tema proposto é o da Imigração Judaica no Rio Grande do Sul, ocorrido no princípio do século XX. Pensado como uma proposta a ser trabalhada pelos alunos do Ensino Médio, ela se utiliza de duas obras literárias: *O ciclo das águas* (1975) e *O centauro no jardim* (1980), do escritor gaúcho Moacyr Scliar. Filho de imigrantes judeus e membro ativo da comunidade judaica gaúcha, o autor faz de suas obras não apenas um relato fictício, como também uma verdadeira literatura de testemunho. Através dessas obras, é possível aos leitores – e, neste caso, também aos alunos – perceber o cotidiano dos imigrantes, desde o momento de sua chegada ao Brasil, até o convívio em comunidade nas novas terras; as dificuldades passadas no continente americano, o convívio com os brasileiros e o encontro de culturas distintas. Enfim, é possível fazer um resgate às sensibilidades inerentes ao indivíduo humano, que podem ser percebidas na literatura e usufruídas em sala de aula como uma das fontes históricas mais ricas.

**Figura 2** – Apresentação do escritor Moacyr Scliar em *Guia de Atividades: Literatura e Imigração*.

## 2.2 - AUTOR

---

**Moacyr Jaime Scliar** nasceu em Porto Alegre (RS) no ano de 1937, filho de José e Sara Scliar. Os pais eram judeus da Bessarábia, que vieram ao Brasil no início do século para fugir das perseguições comuns à população judaica europeia. Chegaram no Brasil ao fim da fase em que as famílias se instalavam nas colônias agrícolas, portanto logo situaram-se no centro urbano. Foi em Porto Alegre que Moacyr Scliar passou a maior parte de sua infância, em meio à comunidade judaica, com suas crenças, seus hábitos e suas histórias.



Ao professor, são apresentadas quatro propostas temáticas: Imaginário do Imigrante, Religiosidade do Imigrante, Mulher Imigrante e Imigração e Identidade. As propostas consistem em um roteiro de atividades, cujo objetivo é instigar o aluno a refletir acerca dos aspectos que o professor pretende abordar. Tais propostas podem ser parte de um projeto maior, interdisciplinar, isto é, que aborde mais de uma disciplina ou aula; também podem ser uma avaliação do que o aluno apreendeu com a leitura das obras, ou ainda a preparação para uma produção final do estudante.

Embora tenha como tema a Imigração Judaica do Rio Grande do Sul, estas quatro propostas temáticas podem ser adaptadas para o estudo de outros movimentos migratórios e podem ser trabalhadas em conjunto com outras obras literárias, de escolha do professor. O imaginário, as religiosidades, as questões identitárias e de gênero são temas universais, isto é, são fundamentais para o entendimento de qualquer população e, mais ainda, no que diz respeito a grupos de imigrantes, em razão do estranhamento provocado pelo deslocamento de moradia.

A partir da forma com que o Guia Didático produzido aborda as questões relativas às propostas temáticas sugeridas, o docente pode visualizar e conceber maneiras semelhantes de trabalhar seus próprios temas e conteúdos em sala de aula, sem se limitar ao tema da imigração judaica. Outros movimentos migratórios, como o de italianos, alemães, japoneses, entre outros, podem ser abordados da mesma maneira, com a utilização de obras literárias que abordem esses movimentos e se encaixem na proposta do professor. Afinal, o professor é o idealizador principal de sua metodologia e quem escolhe suas ferramentas. Ninguém conhece a melhor maneira de abordar determinados temas nas suas turmas tão bem quanto ele.

Cada proposta temática consiste em questionamentos feitos para os alunos após a leitura e contextualização das obras *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*. Os alunos são instigados a interpretar a narrativa literária, levando em consideração aspectos relevantes para a compreensão do conteúdo histórico e dos objetivos da aula de História. As propostas também buscam trazer ao aluno textos historiográficos, com o objetivo de que este cruze fontes diferentes e elabore suas próprias interpretações e produções. Os questionamentos permitem aos alunos construir suas próprias narrativas, a

partir de respostas dissertativas que oportunizam que os estudantes se expressem e deem as suas próprias explicações históricas.

O primeiro tópico, Imaginário do Imigrante, consiste em abordar aspectos relativos às motivações e às expectativas dos indivíduos e famílias que migraram ao Brasil, bem como a realidade encontrada e as formas de lidar com as situações cotidianas. Todo indivíduo que passa por um processo imigratório, esteja ele sozinho ou juntamente com sua família, enfrenta distintas sensações de estranhamento e enfrentamento diante das situações que enfrenta.

No caso da imigração judaica, a pobreza e as perseguições sofridas na Europa; as propagandas e promessas da JCA, que provocaram no imaginário dos imigrantes o desejo da vinda ao Brasil; a longa viagem, característica de praticamente todos os deslocamentos no início do século XX, diante dos meios de transporte existentes na época; a chegada em um país de língua, clima e costumes diferentes dos quais estavam habituados; e, somando-se a tudo isso, a necessidade de acostumar-se com a vida no campo, como aconteceu na maioria dos casos, são algumas das situações que provocaram um turbilhão de sentimentos e expectativas aos imigrantes judeus que vieram ao Brasil.

Essa proposta temática pretende instigar o aluno a perceber diversos aspectos relativos ao imaginário do imigrante judeu durante o processo imigratório. Ela também objetiva explorar a narrativa da obra *O centauro no jardim*, de Moacyr Scliar, como uma fonte. A obra foi escolhida pelo fato de contar a trajetória fictícia da família Tartakovsky, que veio ao Brasil por causa do medo dos *pogroms* e com o objetivo de ter terras, plantações e liberdade, a partir da propaganda da JCA. *O ciclo das águas* fica de fora desta proposta temática pelo entendimento de que a trajetória de Esther não foi espontânea, por ter sido vítima do tráfico internacional de mulheres judias, ela não participou do processo oficial de imigração da JCA.

**Figura 3** – Exemplo de atividades da proposta temática *Imaginário do Imigrante*.

### 3.1 - Imaginário do Imigrante

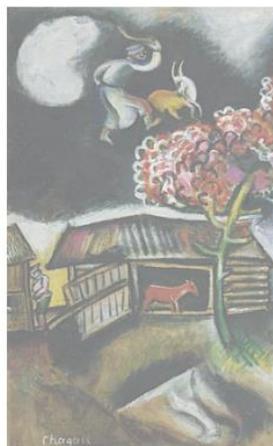
Descreva com suas palavras, quais eram as expectativas e motivações que os imigrantes judeus tinham com relação à vinda para o Brasil, e em seguida, explique qual foi a realidade por eles encontrada:

EXPECTATIVA: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

REALIDADE: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5 - Os pais de Guedali, Leão e Rosa, tinham opiniões diferentes sobre a vinda para o Brasil, e também sobre a permanência da família no interior da colônia de Quatro Irmãos. Descreva, conforme o quadro abaixo, a opinião de cada um, e em seguida, retire um trecho da obra que ilustre essa opinião:

PERSONAGEM	TRECHO DA OBRA:	O QUE ACHAVA DA IMIGRAÇÃO:
LEÃO		
ROSA		



16

O segundo tópico, Religiosidade do Imigrante, diz respeito à bagagem religiosa do imigrante. As questões religiosas configuram-se em um ponto importantíssimo da imigração. Uma vez que seja considerada pelos judeus tão importante quanto o alimento, a liberdade de poder expressar a sua religião estava entre os principais motivos que levaram os indivíduos a emigrar para outro país. Por diversas vezes ao longo da história, o povo judeu foi coibido ou limitado de praticar sua religião, quando não foi convertido à força e perseguido. A propaganda da JCA, que prometia a liberdade ao povo judeu na América do Sul, certamente influenciou o imaginário e acendeu o desejo dos imigrantes de exercer livremente sua religião. É essencial para o aluno compreender essa condição.

Então, juntamente com seus poucos bens materiais, o imigrante traz consigo para o Brasil suas crenças religiosas e seus hábitos rituais. Especialmente no caso dos imigrantes judeus, a religião se configura em um dos principais fatores identitários, de modo que manter seus hábitos religiosos era uma condição não apenas de crença e fé, mas também de manutenção do seu sentimento de pertencimento. A necessidade de prática religiosa também

foi um fator importante para a formação das comunidades nas colônias e, posteriormente, nos centros urbanos.

No entanto, tendo imigrado para um país de grande maioria católica, enfrentaram algumas dificuldades para praticar e, conseqüentemente, manter sua religião, como a distância entre as famílias na vida nas colônias. Outro exemplo desta situação é o convívio dos filhos dos imigrantes com a população brasileira, que fez com que muitos deles deixassem de praticar o judaísmo. Além disso, nem todos os imigrantes participavam da vida comunitária, o que provocava uma necessidade de adaptação e até mesmo de negociação, por parte desses, para colocarem em prática suas necessidades religiosas.

Essa proposta temática tem como objetivo provocar o aluno a compreender as necessidades religiosas dos imigrantes, a importância desse fator para a vida em comunidades e as dificuldades e soluções encontradas para a prática dos seus rituais, tendo como fonte as obras literárias *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*. Nesta proposta, as duas obras foram escolhidas pelo fato de trazerem aspectos condizentes acerca da religiosidade dos imigrantes, além de abordarem distintas informações.

Em *O ciclo das águas*, o aluno pode perceber a importância do desejo de Esther em introduzir o filho Marcos ao judaísmo, bem como as suas dificuldades em ter seus desejos atendidos, pelo fato dela estar excluída da comunidade judaica local. Ainda é possível perceber como Marcos, pelo pouco contato com a comunidade judaica, apesar de circuncidado, se recusa a fazer o seu *Bar Mitzvah*, renegando assim o judaísmo. Já em *O centauro no jardim*, o aluno pode perceber a importância da realização dos rituais religiosos, apesar da distância entre as famílias e as autoridades religiosas, provocadas pela distância no interior das colônias agrícolas.

A proposta também permite que os alunos possam perceber de que maneira cada personagem expressava sua religiosidade e as diferenças que podem existir entre o culto público e o privado. A abordagem de certos aspectos do judaísmo proporciona que os alunos aprofundem seu conhecimento a respeito dessa religião, em um exercício de alteridade.

**Figura 4** – Exemplo de atividades da proposta temática *Religiosidade do Imigrante*.

## 3.2 - Religiosidade do Imigrante

### ATIVIDADES:

#### 1 – Leia os seguintes trechos:

“ O desenvolvimento de atividades religiosas foi um desafio para os imigrantes judeus. Em um país majoritariamente católico, era difícil ostentar uma religião distinta. No período da chegada oficial da comunidade judaica inexistiam sinagogas e escolas israelitas.”

LIA, Cristine Fortes; STAEHLER INDICATTI, Kelen Katlen. Sobre Esther, Guedali, Raquel, Rosa, Leão e Débora: a literatura de Moacyr Scliar e a transmissão do Judaísmo no Brasil. *Revista del Cesta*. Varsóvia, n. 20, 193-208, 2017.

“E então podiam tirar das malas e arcas seus pertences. Os espessos edredões de penugem de ganso – que agora os protegiam contra o minuanó. [...] A louça e os talheres para o *shabat* e para os dias festivos, candelabros para as velas, o livro de orações: a milenar tradição era retomada, a ancestral corrente era refeita.”

SCLIAR, Moacyr. A saga da colonização judaica no Rio Grande do Sul. In: WAINBERG, Jacques A., coord. *100 Anos de Amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 52.

A obra *O centauro no Jardim* conta a trajetória da família de imigrantes judeus Tartakovsky, que se estabeleceram no Brasil vindos da Europa. Identifique na obra momentos em que a família de Guedali realiza a prática de rituais religiosos e cite-os abaixo: \_\_\_\_\_

2- Em *O ciclo das águas* e em *O centauro no jardim* muitas vezes aparece a figura religiosa do *mohel*. Qual, na sua opinião, é o papel do *mohel* na religião judaica, já que ele sempre é procurado pelos personagens? Qual é a importância que ele tem entre os imigrantes judeus, com base nas obras lidas? Justifique.

20

A terceira proposta temática, Mulher Imigrante, diz respeito às implicações que a imigração tem para as mulheres. O significado da imigração pode ser diferente para cada indivíduo nela envolvida. Além das motivações, expectativas e dificuldades encontradas por cada um, ser homem ou mulher também ocasiona diferentes experiências migratórias. Este fato ocorre não apenas em relação ao trabalho, uma vez que para as mulheres, as obrigações diárias se somavam aos cuidados da casa e dos filhos, como também no que diz respeito ao seu papel na comunidade, já que a realidade da mulher era diferente da dos homens.

No caso da imigração judaica do século XX, em específico, um grupo de imigrantes mulheres passou por uma trajetória diferente dos demais grupos. Além da imigração oficial da JCA, uma rede de tráfico internacional de mulheres, a *Zwi Migdal*, atuou trazendo milhares de jovens mulheres judias para atuarem como prostitutas na América do Sul. Geralmente habitando em

aldeias e vivendo em condições de pobreza na Europa, essas jovens eram facilmente enganadas ou convencidas a migrarem para a América, sob a promessa de falsos casamentos ou até mesmo de melhora de condições de vida. Por isso, a experiência da imigração foi diferente para essas mulheres, em comparação aos demais imigrantes, tanto do sexo feminino, quanto do sexo masculino.

Esta proposta tem como objetivo abordar com os alunos a condição da mulher imigrante, suas especificidades e dificuldades, bem como o preconceito da sociedade. Ela tem como fonte as obras literárias *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*.

A primeira obra foi escolhida por descrever a trajetória fictícia de Esther, uma mulher imigrante, e mais especificamente, tornou-se prostituta em solo sul-americano. Além de ser uma vítima da *Zwi Migdal*, a personagem tornou-se mãe, e teve que juntar esforços não só para o seu próprio sustento, como também para o sustento do filho. Além disso, o olhar que a comunidade judaica tinha para Esther, mãe, solteira e prostituta, torna-se uma fonte para o estudo das diferenças entre o que se espera do imigrante homem e da imigrante mulher.

A segunda obra foi escolhida por contar a trajetória das mulheres que participaram da imigração oficial judaica, desde a sua saída da Europa até sua chegada às colônias do meio rural brasileiro, e sua posterior ida para as cidades. Neste caso, a trajetória não se limita apenas ao ocorrido com as mulheres judias, mas a todas as imigrantes de diferentes origens, de modo que a obra pode ser utilizada para compreender o papel feminino nos movimentos migratórios, com suas atribuições, expectativas e exigências próprias.

**Figura 5** – Exemplo de atividades da proposta temática *Mulher Imigrante*.

### 3.4 - Mulher Imigrante

6 – Leia os trechos abaixo de *O centauro no jardim*, que descreve o casamento de duas personagens:

Rosa e Leão

"Além do mais, é seu marido, seu homem. Nunca gostou de outro; nunca pensou em nenhum outro. O pai lhe dissera vais casar com o filho do Tartakovsky, é um bom rapaz. Pronto: seu destino fora traçado. Quem era ela para discutir? E mesmo, não lhe desagradava Leão, um dos rapazes mais bonitos da aldeia"

---  
Débora e advogado curitibano

"Algum tempo depois Débora foi a um baile do Círculo e lá conheceu um viúvo, um advogado de Curitiba; se apaixonaram; decidiram casar imediatamente."

SCLIAR, Moacyr. *O centauro no jardim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Rosa casou ainda na Rússia, antes da imigração ocorrer. Já Débora, veio a se casar em Porto Alegre. Por que essa diferença de costumes anteriores e posteriores à imigração? Na sua opinião, para as mulheres imigrantes, houveram outras mudanças de costumes após migrarem para o Brasil?

7 – Leia o trecho abaixo, da pesquisadora Lunara Calixto, sobre a obra *O ciclo das águas*:

A alternância de vozes consegue mostrar Esther em diferentes momentos de sua vida. Em uma abordagem linear do enredo, o narrador onisciente começa descrevendo Esther ainda adolescente, com dezessete anos, vivendo em uma aldeia da Polônia, no início do século XX. O pai dela, um mohel, a mantém em um ambiente em que se preza uma conduta de recato e submissão da mulher em relação à sua família. Em um contexto fortemente marcado pelo patriarcado, tendo como chefe familiar um homem responsável pela realização das normas doutrinárias do judaísmo, a formação de Esther a colocava como sendo um gênero inferior.

CALIXTO, Lunara. *Esther: uma prostituta judia em O ciclo das águas*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

34

A quarta proposta temática, Imigração e Identidade, busca proporcionar aos alunos um estudo das questões identitárias dos imigrantes judeus. Além dos poucos bens materiais e expectativas, os imigrantes também trouxeram consigo marcas invisíveis. Essas marcas invisíveis podem ser compreendidas como uma visão que cada um tem sobre si mesmo, que faz com que cada um dos imigrantes se sintam pertencentes a um determinado grupo. Na chegada ao Brasil e na vida nas colônias, essa identidade acaba aproximando os imigrantes e ocasiona a formação de comunidades. Mais do que uma maneira de facilitar a existência de cada família, as comunidades consistiam em uma forma de cada família manter sua cultura e seus laços identitários com seu passado e suas origens.

No entanto, como é comum em um movimento migratório, existe o estranhamento com a população local e sua cultura, que evidencia ainda mais as diferenças identitárias existentes entre os imigrantes e os habitantes da região. À medida que determinados hábitos locais vão sendo assimilados pelos imigrantes, as famílias vão aumentando e seus filhos crescem em um país diferente do que o de seus pais, essa identidade vai se transformando, perde alguma de suas características iniciais e adquire outras pelo convívio com outro

grupo. Portanto, essa identidade se transforma com a vivência no Brasil, fazendo com que os filhos dos imigrantes possuam um hibridismo identitário.

Esta proposta tem como objetivo explorar as questões identitárias do imigrante judeu, de modo a responder as seguintes inquietações: de que maneira os imigrantes se sentem pertencentes a um determinado grupo? De que forma a vida comunitária procura manter este grupo coeso? Quais são as mudanças que a vivência no Brasil provocou na identidade de cada um? Quais são as possíveis manifestações do hibridismo identitário característico dos filhos dos imigrantes que são criados em contato com a cultura judaica e a local? Para responder a essas perguntas, são utilizadas as obras literárias *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*, juntamente com outras fontes historiográficas que abordam o conceito de identidade.

**Figura 6** – Exemplo de atividades da proposta temática *Imigração e Identidade*.

### 3.3 - Identidade e Imigração

**9 – À medida que as gerações de imigrantes vão avançando, os traços identitários em comum vão se transformando, ou mesmo se perdendo, de acordo com o contato com a população local. Descreva no quadro abaixo de que maneira cada um dos personagens se relaciona com a sua identidade judaica:**

PRIMEIRA GERAÇÃO (IMIGRANTES)	CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS
Leão	
Rosa	
Esther	

SEGUNDA GERAÇÃO (FILHOS DE IMIGRANTES)	CARACTERÍSTICAS IDENTITÁRIAS
Guedali	
Bernardo	
Marcos	

**10 – Leia o trecho abaixo:**

“A vida nas colônias acabou gerando uma cultura própria, síntese da bagagem cultural trazida pelos imigrantes e dos costumes locais. Esta cultura girava não apenas em torno da sinagoga (e da celebração das festas judaicas) ou do clube, como também das orquestras de amadores que ali se formaram, dos grupos de teatro, e mesmo de uma produção literária que mais tarde viria à luz sob formas de relatos sobre o cotidiano dos colonos. É um característico da vida judaica este, de que mesmo nas mais duras condições, as manifestações culturais são preservadas como forma de superar as dificuldades e manter viva a tradição.”

SCLIAR, Moacyr. A saga da colonização judaica no Rio Grande do Sul. In: WAINBERG, Jacques A., coord. *100 Anos de Amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004.

**Com base no trecho acima, e nas obras lidas, descreva de que maneira um grupo imigrante consegue preservar suas características identitárias.**

Conforme dito anteriormente, as duas obras são escolhidas pelo fato das questões identitárias estarem presentes nas narrativas em questão. Tanto Guedali (protagonista de *O centauro no jardim*), quanto Esther (protagonista de *O ciclo das águas*) estão em constantes crises identitárias. No caso de Guedali, filho de imigrantes, nascido no campo, ele jamais se sente pertencente ao grupo dos imigrantes judeus ou ao da sociedade local. As tentativas de se inserir nunca saciam completamente o seu desejo de ser aceito pelo restante das personagens. Já no caso de Esther, o conflito vem do fato de ter sido criada dentro do seio do judaísmo e, a partir da sua vinda à América do Sul, ter se tornado prostituta, contrariando os preceitos tradicionais da religião. Essa luta interna de cada personagem é resumida nas criaturas mitológicas presentes na obra, e que são exploradas nessa proposta: o centauro e a sereia.

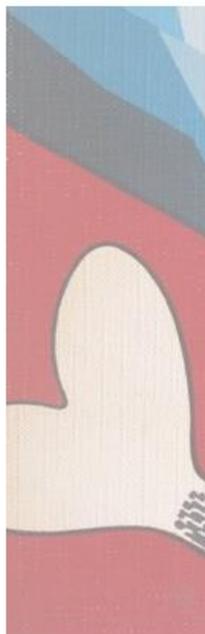
**Figura 7** – Descrição da obra *O ciclo das águas* no *Guia de Atividades: Literatura e Imigração*.

## 2.1 - OBRAS

### .1- O Ciclo das Águas

#### O CICLO DAS ÁGUAS

O ciclo das águas foi publicado pela primeira vez em 1975, e conta a história da jovem judia polonesa Esther, vítima de uma rede de tráfico internacional. Filha do mohel da pequena aldeia na qual ela vivia, ela apaixonou-se e casa-se com Mêndele, rapaz judeu oriundo das cercanias que nos últimos anos tinha vivido na América do Sul. O casamento, porém, é uma farsa, como logo percebe Esther, e ambos embarcam em um navio com destino à Buenos Aires, onde é abandonada em um bordel local. Acaba por estabelecer-se em Porto Alegre, onde engravida e foge do bordel em que trabalhava. Após dar à luz ao filho Marcos, abre sua própria casa noturna e consegue sustentar o filho até que este cresce e torna-se professor de História Natural. No entanto, vítima de uma manobra política, acaba por perder a sua boate, e com ele, o seu antigo status. A história se alterna, então, entre a narrativa da vida de Marcos e sua tentativa de tornar-se um pesquisador, e a luta de Esther para retomar a casa noturna, entre seus conflitos identitários e o declínio de suas belezas físicas.



**Figura 8** – Descrição da obra *O centauro no jardim* no *guia de Atividades: Literatura e Imigração*.

## 2.1 - OBRAS .2- O Centauro no Jardim

### O CENTAURO NO JARDIM

O centauro no jardim, foi publicado originalmente em 1980, e conta a trajetória de Guedali Tartakovsky, filho de imigrantes judeus moradores da colônia de Quatro Irmãos, nascido com uma peculiaridade: é um centauro. Por esse motivo, ao longo de toda a sua infância, é escondido na fazenda onde morava para não ser visto pelos demais colonos. A narrativa aborda o caminho em comum de muitas das famílias dos imigrantes judeus: a chegada no Brasil e fixação nas colônias da JCA, dificuldade de adaptação à vida no campo, e posterior ida aos grandes centros motivada pelo desejo de viver uma vida urbana. Em seguida, os Tartakovsky mudam-se para Porto Alegre. É lá que Guedali passa muito tempo confinado no jardim de sua casa até aborrecer-se da vida secreta e resolver fugir a galope para conhecer o mundo. Em suas andanças, trabalha em um circo e corre livremente pelos campos do Rio Grande do Sul, até conhecer a centaura Tita. Eles se juntam, e com a ajuda de dona Cotinha, protetora de Tita, vão até o Marrocos conhecer um médico especialista em cirurgias plásticas, na esperança de tornarem-se humanos por completo. Após a operação ser bem-sucedida, e ambos terem deixado para trás a metade equina, voltam ao Brasil para viverem como casal.

Acontece que apesar de ter agora a aparência de um humano comum, e mesmo tornando-se um empresário bem-sucedido, Guedali sofre inúmeras crises identitárias, e sofre para encon-

trar seu lugar na sociedade. Ele e a mulher ainda convivem com o medo de serem descobertos, o que provoca um desgaste em sua relação e em uma crise conjugal. Todos esses problemas e a dificuldade de encaixar-se levam Guedali de volta ao Marrocos, onde deseja voltar a ser um centauro, o que acaba não acontecendo. Apenas a volta ao Rio Grande do Sul, em sua terra natal, e a reconciliação com Tita surtem o efeito esperado, e Guedali aos poucos consegue aceitar a si mesmo como é.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs a utilização de obras literárias em sala de aula, como uma forma de aproximar o aluno das nuances mais sensíveis no ensino de História. O tema abordado foi o da imigração judaica ocorrida no Rio Grande do Sul, no início do século XX. A principal fonte escolhida para contar essa trajetória foi a literária. A abordagem ocorreu através das obras *O ciclo das águas* e *O centauro no jardim*, do escritor gaúcho Moacyr Scliar. A motivação para a escolha destas obras foi o fato delas poderem ser consideradas literaturas de testemunho do movimento migratório, uma vez que o autor é filho de imigrantes e está inserido na comunidade judaica gaúcha. Este fato o torna legítimo para trazer à tona a memória coletiva do grupo, em narrativas que valorizam os sentimentos, as ações e as lutas diárias dos indivíduos envolvidos no processo histórico.

Em um primeiro momento, o trabalho expôs um resumo da trajetória dos imigrantes judaicos no Rio Grande do Sul, partindo do cenário europeu que os motivou a migrar, expondo os esforços e procedimentos da Jewish Colonization Association e das expectativas dos homens e mulheres ante ao novo país e, respectivamente, suas novas formas de viver. Também se abordou a vida dos imigrantes nas Colônias da JCA no Rio Grande do Sul, mencionando as dificuldades, adaptabilidades, assimilações e ações perante as situações que ocorreram no meio rural. Para apoiar a narrativa historiográfica, foram utilizados trechos das obras de Scliar que evidenciavam, através dos sentimentos e decisões das personagens, aspectos cotidianos e sensíveis pelos quais passaram os imigrantes.

Repassar tudo isso foi fundamental para compreender o que a imigração representou para os indivíduos envolvidos. Não é possível entender um processo migratório apenas através de um ponto de vista “macro”, ou seja, através de números, motivações políticas ou perseguições sociais. Analisar um movimento migratório dessa forma faz com que os imigrantes fiquem sempre sujeitos aos determinismos históricos, tirando-lhes a sua independência e sua capacidade de tomada de decisões.

A posterior decisão das famílias em sair do campo também é explicada melhor desta forma. Mais do que apenas uma dificuldade dos imigrantes em

serem agricultores e uma avaliação equivocada da JCA a respeito desses imigrantes serem cotados para isso, o declínio das colônias de Quatro Irmãos e Philippon é fruto da motivação das famílias judias que preferiram se mudar para as grandes cidades.

Para os imigrantes, a vida urbana possuía uma maior segurança do que a rural, além dela representar melhores condições de vida, por exemplo, ampliando as oportunidades de eles obterem meios de subsistência, as ofertas de escolas para os filhos e as opções para que levassem uma vida comunitária e religiosa mais intensa. Esse pensamento é evidenciado na obra *O centauro no jardim*, já que as personagens passam por todas essas etapas do processo migratório, isto é, a obra conta a vida delas desde a Europa, passando pelo campo no Brasil, e depois indo para as grandes cidades. Desta forma, fica constatado que a fonte literária é riquíssima em detalhes, tanto para a historiografia, como para o ensino de História.

Em seguida, foi feito um levantamento de trabalhos historiográficos que abordaram o papel e a contribuição do livro didático, no que diz respeito aos temas relativos às histórias das imigrações ocorridas no Brasil. A partir destes trabalhos, foi possível perceber que o livro didático privilegia determinados movimentos migratórios – como o de imigrantes alemães e italianos – em detrimento de outros, considerados “periféricos”, como é o caso dos judeus. Além disso, o livro didático homogeneiza os processos, praticamente sem levar em consideração as diferenças que os movimentos migratórios tiveram em cada região.

Essa análise, realizada por outros autores, leva a duas conclusões pertinentes a este trabalho. A primeira conclusão remete ao fato de que existe carência de matérias e, conseqüentemente, necessidade de produzir diferentes materiais didáticos que abordem o tema das imigrações no Brasil. O professor pode e deve municiar-se de diferentes ferramentas que possibilitem uma abordagem rica, levem em consideração facetas distintas para complementar o livro didático, e que atendam, inclusive, a uma demanda prevista nos PCN's.

A segunda conclusão diz respeito ao papel do livro didático. Apesar da constatação de que ele costuma propor uma abordagem incompleta e homogeneizadora, deve-se levar em consideração que ele é o material mais acessível ao professor e aos alunos, e que ele possui um papel

importantíssimo na educação brasileira. O material didático não deve, portanto, ser condenado nesse aspecto, pois é compreensível que ele aborde o conteúdo histórico de uma maneira mais reduzida e generalizada. O que se propõe é a utilização, por parte do docente, de materiais e fontes complementares, justamente o que este trabalho pretendeu fazer.

Em um segundo momento, essa pesquisa traçou um paralelo entre os campos da Literatura e da História, de forma a analisar o papel da fonte literária na pesquisa historiográfica e no ensino de História. Inicialmente muito próximas, a objetividade exigida para todas as ciências, nos séculos XVIII e XIX, traçou limites bem definidos entre os dois campos, dando papéis bem diferentes para cada narrativa. A partir disso, a narrativa literária é considerada pura ficção, enquanto a histórica deve buscar a verdade absoluta e a versão oficial dos fatos.

O movimento da História Cultural e seu leque de possibilidades, no entanto, volta a aproximar os dois campos. A literatura torna-se uma fonte possível para os historiadores, especialmente para a busca das sensibilidades, do imaginário e da cultura de uma determinada época. Conceitos como o de representação, memória e testemunho emergem com força dentro das ciências humanas, e seu estudo e utilização ampliam ainda mais as possibilidades das fontes literárias como uma alternativa às abordagens políticas e econômicas mais tradicionais da História.

Certo de que a literatura pode ser uma rica fonte para a pesquisa e o ensino de história, este trabalho evidenciou o papel de Moacyr Scliar e suas obras. Filho de imigrantes judeus e membro ativo da comunidade judaica brasileira, Scliar constantemente abordou a imigração, a cultura e a religiosidade judaica em sua obra. Por isso, ela é considerada uma fonte inestimável a respeito da imigração judaica do século XX. Conforme visto, esse posicionamento de Scliar o caracteriza como um porta-voz da memória da comunidade judaica, o que o habilita a ser usado como fonte para a história da imigração judia.

Abordaram-se ainda conceitos importantes para essa posição que Scliar postula. O conceito de memória e memória coletiva, e o papel das representações na formação da memória de um grupo são determinantes na visão de mundo dos indivíduos desse grupo e constituem um fator de

pertencimento. As representações e significações do grupo são formadas a partir de acontecimentos ocorridos e vividos pelos indivíduos, e também “por tabela”, ou seja, vivido pelo grupo e transmitido pelos demais integrantes e pelas demais gerações, através da memória coletiva. No caso do povo judeu, a memória é um elemento essencial, pelo histórico de constantes deslocamentos. A memória se configura como o principal fator identitário do grupo.

A partir daí o conceito de testemunho foi abordado, procurando demonstrar como a literatura de Scliar se encaixa nisso. Testemunho significa tanto o relato de alguém que viveu o fato, quanto o de alguém que viveu o fato “por tabela”, ou seja, através da memória coletiva de um grupo. Além disso, o relato de testemunho é sempre uma narrativa contemporânea de algo que aconteceu no passado. Elucidar isso foi importante para compreender o motivo que leva Scliar a ser considerado um testemunho totalmente aceitável da imigração judaica, apesar dele não ter participado efetivamente do processo migratório.

Ao resumir as obras de Scliar, os aspectos relativos à memória da imigração judaica foram evidenciados, especialmente no que tangem às memórias do cotidiano dos imigrantes. Foi possível perceber que a sensibilidade procurada por este trabalho está presente na narrativa literária de Scliar através dos pensamentos e ações de cada personagem diante das situações enfrentadas no processo migratório. Mais do que descrever a trajetória da imigração judaica, a condição e a cultura judaica estão explícitas nas obras. Este fato ocorre porque o próprio ser judaico é abordado, de maneira que o leitor possa compreender as características identitárias do grupo.

Em um terceiro momento, abordou-se o ensino de História e o uso de fontes em sala de aula. Foi possível entender que o uso de fontes em sala de aula possibilita muitas vantagens ao professor, exigindo diferentes cuidados. O uso de fontes possibilita uma gama maior de abordagens, que resultam em uma aproximação dos alunos com aspectos mais sensíveis da história e da vida privada. Além disso, fornecem aos estudantes a possibilidade de manusear o documento histórico, contestá-lo e entender como funciona a produção do conhecimento histórico.

No entanto, observou-se que o uso de fontes implica ao docente alguns cuidados, dentre eles: não entender o aluno como um pequeno historiador, não utilizar as fontes apenas como um caráter ilustrativo e endossante da fala do professor e não escolher a fonte sem critério, apenas para deixar a aula de História mais lúdica. O uso de fontes nasce de uma proposta específica do professor, logo ele deve ter em mente como vai abordar determinado tema e quais os seus objetivos com isso, pois cada fonte possui suas especificidades.

Também foi realizado um levantamento de trabalhos acadêmicos que utilizassem fontes literárias em sala de aula. Foi possível perceber que diferentes gêneros literários podem ser abordados em sala de aula, já que são possíveis diferentes metodologias, usadas sempre a critério do professor. Desta forma, é possível dizer que o trabalho com fontes literárias pode ser muito vantajoso dentro do ensino de História, desde que elas sejam usadas como alternativa ou complemento ao livro escolar didático.

Foi elaborado um material de apoio didático ao docente de História, intitulado de *Guia de Atividades: Literatura e Imigração*. O material tem como objetivo auxiliar os professores no ensino das imigrações ocorridas no Brasil, especialmente no que diz respeito à imigração judaica, pretendendo ser uma base para o trabalho com literatura em sala de aula.

Pode-se dizer que elaborar este Guia foi, ao mesmo tempo, a motivação e o resultado desta pesquisa. Motivação, porque a pesquisa surgiu do desejo de elaborar um material didático que auxiliasse o docente a desenvolver atividades que envolvessem Literatura e História. Resultado, pois foi a partir dos conhecimentos adquiridos através desta pesquisa que o Guia Didático tomou seu formato.

Como resultado deste trabalho, foi possível perceber que o ensino de História possui muitos caminhos e possibilidades. Mais do que rotular esses caminhos e possibilidades como “novos” ou “alternativos”, deve-se compreender que cada metodologia ou fonte adotada pelo professor possui suas características próprias. Não existe uma fórmula pronta para cada demanda do ensino.

No entanto, é imprescindível compreender que o ensino de História faz mais sentido quando os pontos sensíveis da trajetória humana são abordados. A História não pode ser entendida apenas pelos determinismos ou números, ou

ser contada apenas pela ótica de poucos indivíduos, já que ela é o movimento dos homens e das mulheres, das crianças, dos adultos e dos idosos. Por isso, abordar a História apenas através de números e documentos oficiais é insuficiente. Cabe ao historiador e, especialmente, ao professor buscar formas mais humanas e sensíveis de contá-la.

Reforça-se a necessidade de aproximação cada vez maior entre a escola de educação básica e a academia, aqui representada pelos cursos de graduação e pós-graduação. Em diversos momentos durante esta pesquisa, foi possível perceber que já existem muitos materiais que analisam a atuação docente na escola básica e/ou que fornecem subsídios didáticos aos professores. No entanto, ainda fica a sensação de que muitas vezes eles não chegam até os professores. Afinal, em salas de aula cada vez mais dinâmicas, o professor precisa e deve se municiar da melhor forma possível, de modo que qualifique o ensino de História.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Memórias de Escola em colônias agrícolas judaicas no Rio Grande do Sul: narrativas orais do Instituto Cultural Marc Chagall (1904-1930). *Cadernos da História da Educação*, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1031-1054, set.-dez. 2016.
- ARENDDT, João Cláudio; CONFORTO, Marília. Cruzamentos: a representação da História no texto literário. In: BATTISTI, Elisa; CHAVES, Flávio Loureiro (org.). *Cultura Regional: língua, história, literatura*. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- BARBOZA, Tatiana Machado. A Jewish Colonization Association. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 59-68.
- BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. *Diálogos*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005.
- \_\_\_\_\_. *O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BARTEL, Carlos Eduardo. *O movimento sionista e a comunidade judaica brasileira (1901-1956)*. Curitiba: Prismas, 2015.
- BÉDARIDA, François. Definición, método y práctica de la Historia del Tiempo Presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, Madri, n. 20, p. 19-27, 1998.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 185-204.
- BLUMENTHAL, Gladis (Org.). *Em terras gaúchas: a história da imigração judaico-alemã*. Porto Alegre: Sibra, 2001, p. 257-260.
- BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. *Revista de Teoria da História*, Goiânia, v. 1, n. 3, p. 94-109, jun. 2010.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRANCO, Isabel Rute Araujo. *A recepção do realismo mágico na literatura portuguesa contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Assuntos Portugueses) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2008.
- BRUMER, Anita; SPILKI, Adriana. Imigração e território: o papel de Israel na construção da identidade judaica da Diáspora. In: LEWIN, H., coord. In:

*Identidade e cidadania: como se expressa o judaísmo brasileiro* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, p. 558-580.

BRUMER, Anita. Cem anos de vida comunitária judaica. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 111-146.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora: 2004.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929-1989: a Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p. 129-150.

CALIXTO, Lunara. *Esther: uma prostituta judia em O ciclo das águas*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2017.

CARVALHO, Raul Costa de. *Ensino de História, Cotidiano e Literatura: Escravidão e Paternalismo em contos de Machado de Assis*. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

CERQUEIRA, Patrícia Fialho. *Alteridade e (re)construção identitária em quatro romances de Moacyr Scliar: O centauro no jardim; Na noite do ventre; Os Deuses de Raquel e A estranha nação de Rafael Mendes*. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. Debate: Literatura e História. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 197-216, jan./dez. 2000.

CHARTIER, Roger. Defesa e Ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173- 190, abr. 1991.

CHAVES, Flávio Loureiro. *Matéria e invenção: Ensaios de literatura*. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

COSTA, Geraldino da. Colônia Philippon. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 69-86.

- DOSSE, François. História do Tempo Presente e Historiografia. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n.1, p. 5-22, jan-jun. 2012.
- ENGEL, Odilse Grasseli. *Literatura e História: diálogos em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional, Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2007.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2004.
- GIL, Lorena Almeida. Os judeus em Pelotas. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 95-100.
- GUTFREIND, Ieda. Imigração judaica no Rio Grande do Sul: Pogroms na terra gaúcha? *Webmosaica*, Porto Alegre, v. 2, n. 11, p. 84-91, jan-jun. 2010.
- \_\_\_\_\_. Judeus no sul do Brasil, Porto Alegre-RS: da dispersão grupal construção institucional e comunitária. In: LEWIN, H., coord. *Identidade e cidadania: como se expressa o judaísmo brasileiro* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009, p. 90-86.
- \_\_\_\_\_. Imigramos na esperança de uma vida melhor. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 13-42.
- GRITTI, Isabel Rosa. Colonização de Quatro Irmãos. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 87-94.
- GUINSBURG, J. *O Judeu e a Modernidade*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2017.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- IGEL, Regina. *Imigrantes judeus/Escritores brasileiros: o componente judaico na literatura brasileira*. São Paulo: Perspectivas, 1997.
- LACERDA, Franciane Gama; NETO, Geraldo Magella de Menezes. Ensino de História: a literatura de cordel na sala de aula. *Revista Outros Tempos*, São Luis, v. 7, n. 10, dez. 2010, p. 217-236.
- LANI, Soraya. Metamorfose e imaginário equino na construção da identidade judaica brasileira em O centauro no jardim de Moacyr Scliar. *Web Mosaica*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 130-142, jul-dez. 2011.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.

LIA, Cristine Fortes. *Bons cidadãos: a comunidade judaica do Rio Grande do Sul durante o Estado Novo (1937-1945)*. Tese (Doutorado em História) - Curso de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. História das Religiões e Religiosidades: contribuições novas abordagens. *Aedos*, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 549-563, set. 2012.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os processos imigratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 61, jul.-set. 2016.

\_\_\_\_\_. Tensões entre os indesejáveis: a campanha de nacionalização e seu impacto entre alemães e judeus. In: MARTINS, Ismênia de Lima, HECKER, Alexandre (orgs.) *E/Imigrações, questões, inquietações*. São Paulo: Expressão & Arte, 2013, p. 279-292.

MAIA, Gretha Leite. Alumbrar-se: Realismo Mágico e resistência às ditaduras da América Latina. *Anamorphosis: Revista Internacional de Direito e Literatura*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, jul.-dez. 2016.

MILIAN, Vanessa Kiara Rodrigues. *Literatura e Ensino de História: a construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir das crônicas de Lima Barreto*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

PEREIRA, Nilton Mullet, SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes em sala de aula. *Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p. 113-128.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. “Com os olhos de Clio ou a Literatura sob o olhar da História a partir do conto O alienista, de Machado de Assis”. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 16, nº 31 e 32, 1996.

\_\_\_\_\_. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. *História da Educação*, Pelotas, n. 14, p. 31-45, set. 2003.

\_\_\_\_\_. *História & História Cultural*. São Paulo: Autêntica, 2008.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

\_\_\_\_\_. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

- SANTOS, Zeloí Aparecida Martins dos. História e Literatura: uma relação possível. *Revista Científica FAP*, Curitiba, v.2, p. 117-126, jan-dez. 2007.
- SCLIAR, Moacyr. *O centauro no jardim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- \_\_\_\_\_. *O ciclo das águas*. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Uma autobiografia literária: o texto, ou a vida*. Porto Alegre: L&PM, 2017.
- \_\_\_\_\_. A saga da colonização judaica. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 43-58.
- \_\_\_\_\_. Os judeus em Porto Alegre. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 147-160.
- SILVA, N. M. da. A presença judaica em Passo Fundo. In: WAINBERG, Jacques A (Org.). *100 anos de amor: A imigração judaica no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Federação Israelita do Rio Grande do Sul, 2004, p. 101-110.
- SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de História: um estudo com alunos portugueses do 6º ano do ensino básico. *História & Ensino*. Londrina, v. 20, n. 1, jan.-jun. 2014, p. 7-34.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura Gaúcha: Temas e Figuras da Ficção e da Poesia do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A literatura no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- \_\_\_\_\_. Diálogos com a pós-modernidade: arte e literatura. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1998, p. 50-54.