

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

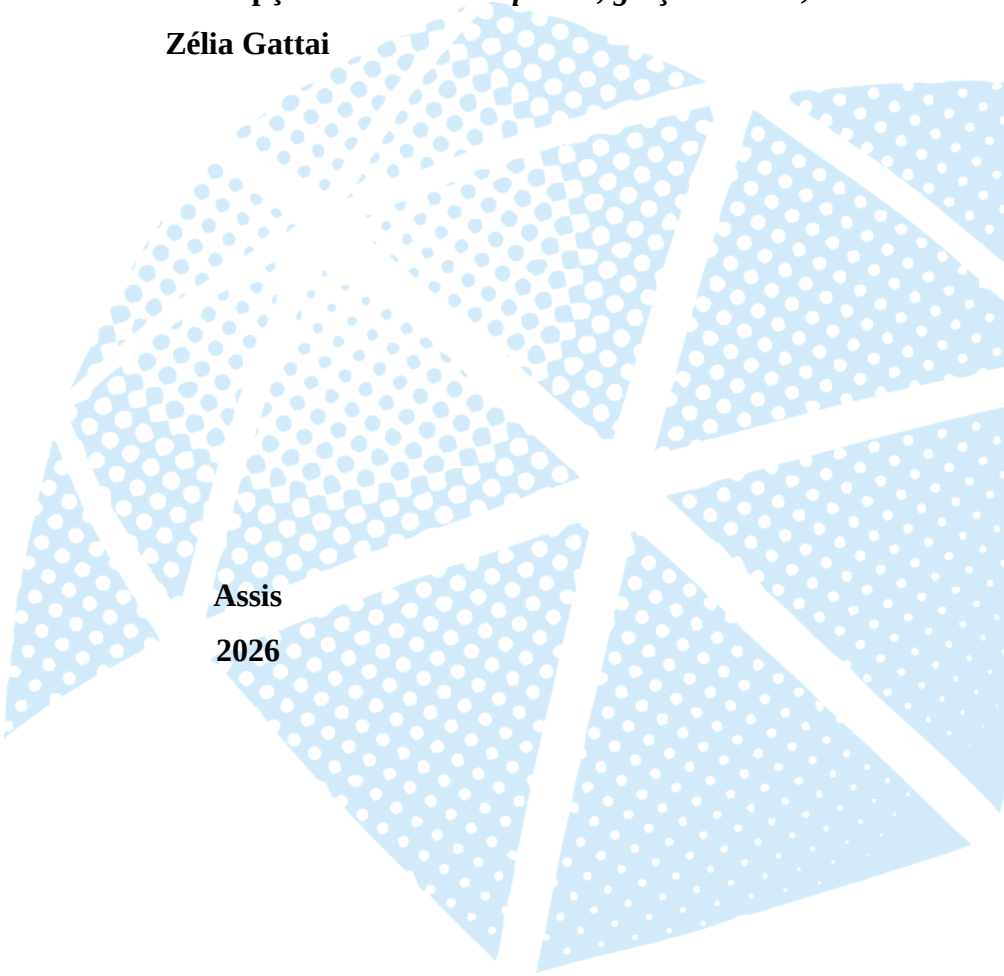
Júlio de Mesquita Filho - Campus de Assis

ANA LÚCIA DA SILVA

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: Recepção da obra *Anarquistas, graças a Deus*, de
Zélia Gattai**

Assis

2026



ANA LÚCIA DA SILVA

LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: Recepção da obra *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Assis

2026

S586l Silva, Ana Lúcia
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: Recepção da obra
Anarquistas, graças a Deus, de Zélia Gattai / Ana Lúcia Silva. --
Assis, 2026
147 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. literatura. 2. formação do leitor. 3. memória. 4. Método Criativo.
5. imigração italiana. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa pode fortalecer a formação de leitores críticos, valorizar a memória da imigração italiana em Pedrinhas Paulista e aproximar literatura, identidade cultural e história local no Ensino Médio.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research can strengthen the development of critical readers, value the memory of Italian immigration in Pedrinhas Paulista, and bring literature, cultural identity, and local history closer together in secondary education.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA LUCIA DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 01 de junho de 2026, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA LUCIA DA SILVA, intitulada "LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: recepção da obra Anarquistas, graças a Deus, de Zélia Gattai". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs, Prof. Dr. RICARDO MAGALHÃES BULHÕES (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Profa. Dra. KELLY CRISTIANE HENSCHER POBBE DE CARVALHO (Participação Virtual) do(a) UNESP / Câmpus de Assis - FCLAs, Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Data: 01/06/2026 17:43:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de trilhar este percurso formativo, pela capacidade concedida para enfrentar os desafios encontrados ao longo da caminhada e pela coragem necessária para seguir em busca de crescimento profissional e pessoal.

Aos meus pais, agradeço pelo apoio, pelo incentivo e pela presença constante durante esta trajetória. Às minhas filhas, sou grata pela paciência nos momentos em que minha ausência se fez necessária e por serem, de muitas maneiras, a motivação que me impulsionou a continuar, mesmo diante das dificuldades.

À minha querida amiga e parceira de ProFLetras, Sheila Malaquias, expresso minha profunda gratidão pelo incentivo, pelo apoio e pela generosidade em compartilhar dúvidas, conselhos e palavras de encorajamento nos momentos de indecisão e insegurança. Sua presença foi essencial para que esta pesquisa pudesse chegar ao fim.

À minha colega de profissão, Analice Tombolato, agradeço imensamente pela parceria no desenvolvimento da aplicação desta pesquisa em nossa disciplina eletiva. Sua participação nesse processo foi primordial e indispensável.

Aos professores que compuseram a minha banca de defesa, Profa. Dra. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho e Prof. Dr. Ricardo Magalhães Bulhões, agradeço pelas orientações, correções e sugestões que foram essenciais e enriquecedoras para a versão final desta dissertação.

Agradeço, também, às minhas irmãs, Flávia Renata da Silva Varolo e Joana Cristina da Silva Terçarioli, que foram fundamentais nesse processo, oferecendo suporte, auxílio e contribuições importantes para a escrita deste trabalho.

Por fim, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pela paciência, orientação, escuta atenta e incentivo constante. Sua condução cuidadosa, seus conselhos e sua confiança foram decisivos para que eu não desistisse desta pesquisa, fazendo-me compreender que este percurso seria de grande importância não apenas para meu crescimento profissional, mas também para minha formação humana e pessoal.

“Nem todos os que vagueiam estão perdidos.”
J. R. R. Tolkien

RESUMO

Este texto tem por objetivo, a partir da temática da imigração, apresentar a análise e a recepção da obra memorialística *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai (1916-2008), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999). Para tanto, constrói-se a hipótese de que se trata de um livro dotado de trabalho estético que faculta a seus leitores ampliação de seus horizontes de expectativa em relação à vinda dos italianos para o Brasil, bem como os emancipa pela apresentação de histórias memorialísticas de luta e resistência. Como romance memorialístico (Scabin, 2018), pautado pela narrativa do “eu”, Gattai, em sua narrativa, afasta-se da autobiografia em *Anarquistas, graças a Deus* (2009), para tratar das memórias de sua infância e de sua família, o que o historiador Jacques Le Goff destaca como: “aquilo que procuro lembrar e lembrar-me” (1989, p. 177). Desse modo, revela-se na narrativa que a história da família não se impõe somente na memória, mas determina a própria constituição identitária da narradora protagonista, o que pode cativar o jovem leitor em fase de individuação. A pesquisa qualitativa (Minayo, 2013) que embasa esta dissertação contemplou etapas de leitura, mediação e avaliação da experiência leitora dos estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Dr. Antonio de Benedictis da rede pública, situada no município de Pedrinhas Paulista, no Estado de São Paulo. O objetivo principal foi o de promover a formação do leitor crítico ou estético (Eco, 2003), por meio da leitura e recepção do texto literário associadas à reflexão, subjetividade, análise e investigação histórica e social. Para a consecução do objetivo, elegeu-se a obra de Zélia Gattai, de viés biográfico, pois elege como temática a imigração italiana, justamente, dialogando com o contexto dos alunos que residem em uma cidade cuja origem recai na imigração de italianos para a região (Pereira, 2002). Após a leitura do livro, os alunos realizaram entrevistas com alguns imigrantes italianos que residem em Pedrinhas Paulista, aproximando a experiência literária da realidade local. O trabalho fundamenta-se na importância da literatura como instrumento formador do indivíduo, por meio da ampliação da sensibilidade, da empatia, do pensamento crítico e da consciência histórica. A proposta metodológica de leitura seguiu os princípios do Método Criativo, conforme proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), que valoriza a participação ativa do leitor, a construção de sentido e a leitura estética como processo cultural e subjetivo. Os resultados evidenciaram o papel da literatura na formação de leitores autônomos e na valorização da memória e da identidade cultural da comunidade.

Palavras-chave: literatura; formação do leitor; memória; Método Criativo; imigração italiana.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze and examine the reception of the memoir *Anarquistas, graças a Deus* (2008), by Zélia Gattai (1916–2008), through the lens of immigration and the theoretical framework of Reception Aesthetics (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999). The hypothesis proposed is that the book, imbued with aesthetic intent, allows readers to broaden their horizons of expectation regarding the arrival of Italians in Brazil, while also empowering them through the presentation of memoir-based stories of struggle and resistance. As a memorialistic novel (Scabin, 2018), structured around a first-person narrative, Gattai distances herself from the autobiographical form in *Anarquistas, graças a Deus* (2009), focusing instead on the memories of her childhood and family — what historian Jacques Le Goff describes as “what I try to remember and do remember” (1989, p. 177). Thus, the narrative reveals that family history not only resides in memory but also shapes the very identity of the narrator-protagonist, potentially captivating young readers undergoing the process of individuation. The qualitative research (Minayo, 2013) underpinning this dissertation included stages of reading, mediation, and assessment of the reading experience among high school students at the public school *Escola Estadual Prof. Dr. Antonio de Benedictis*, located in the town of Pedrinhas Paulista, in the state of São Paulo. The main objective was to promote the development of critical or aesthetic readers (Eco, 2003), through literary reading and reception linked to reflection, subjectivity, and historical and social analysis. To achieve this goal, Gattai’s biographical work was chosen due to its focus on Italian immigration, which resonates with the students’ own context, as they live in a city founded by Italian immigrants (Pereira, 2002). After reading the book, students conducted interviews with Italian immigrants living in Pedrinhas Paulista, thereby bridging the literary experience with local reality. This work is grounded in the belief in literature’s vital role in shaping individuals by enhancing sensitivity, empathy, critical thinking, and historical awareness. The methodological approach to reading followed the principles of the Creative Method, as proposed by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1993), which emphasizes the reader’s active participation, meaning-making, and aesthetic reading as a cultural and subjective process. The results highlighted literature’s role in fostering autonomous readers and in valuing the memory and cultural identity of the community.

Keywords: literature; reader development; memory; Creative Method; Italian immigration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de leitores e não-leitores de acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”	13
Figura 2 – Avenida Brasil e Primeira Cooperativa Agrícola de Pedrinhas Paulista.....	23
Figura 3 – Construção da Igreja Matriz de Pedrinhas Paulista.....	23
Figura 4 – Memorial ao imigrante.....	24
Figura 5 – Prédio do Centro Cultural	25
Figura 6 – Memorial aos pioneiros brasileiros.....	25
Figura 7 – Portal de entrada da cidade.....	26
Figura 8 – Câmara Municipal.....	26
Figura 9 – Salão de festas municipal.....	27
Figura 10 – Agência dos Correios.....	27
Figura 11 – Fachada da E. E. Prof. Dr. Antonio de Benedictis.....	29
Figura 12 – Índice Ideb Ensino Fundamental II.....	30
Figura 13 – Índice Ideb Ensino Médio.....	30
Figura 14 – Corredor interno da escola.....	31
Figura 15 – Pátio interno da escola.....	32
Figura 16 – Jardins internos.....	32
Figura 17 – Sala de leitura.....	33
Figura 18 – Acervo literário (sala de leitura).....	33
Figura 19 – Leitura de trechos da obra.....	79
Figura 20 – Visita ao Museu do Imigrante.....	80
Figura 21 – Culminância da Eletiva “Literatura, imigração e memória”.....	83
Figura 22 – Dona Roseta e os estudantes.....	121
Figura 23 – Dona Ottorina Guerin com alunos da eletiva.....	128
Figura 24 – Dona Pia e Virgínia Luchetta com alunos.....	134
Figura 25 – Dona Paula e Senhor Adriano Rosan em sua residência com alunos.....	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO MESCLADA À HISTÓRIA DE VIDA.....	10
CAPÍTULO I - EM TERRAS BRASÍLICAS	20
1 Os cenários da pesquisa	21
1.1 Terra de acolhimento: Pedrinhas Paulista	21
1.2 O espaço escolar	29
1.2.1 Diretrizes Pedagógicas da escola	34
1.2.2 Literatura em âmbito escolar	37
CAPÍTULO II - LITERATURA, GRAÇAS A DEUS	46
2 Breve panorama sobre a autora e sua obra.	47
2.1 Fortuna crítica.....	56
2.2 Estética da Recepção	62
2.3 Análise da obra <i>Anarquistas, graças a Deus</i>	68
CAPÍTULO III - RECEPÇÃO EM SALA DE AULA	76
3 Os sujeitos da pesquisa	77
3.1 Aplicação do Método Criativo de Bordini e Aguiar na eletiva	77
3.2 Resultados alcançados	84
3.2.1 Planejamento de continuidade	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	103

APÊNDICES

Apêndice A – Entrevistas com os representantes da memória sobre a migração.	110
Apêndice B – Depoimentos dos estudantes após as entrevistas	145

INTRODUÇÃO MESCLADA À HISTÓRIA DE VIDA

Começo pedindo licença para tratar da minha trajetória docente como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Reconheço que os inúmeros desafios enfrentados ao longo do caminho não apenas marcaram minha prática docente, mas também se converteram em fonte de inspiração. Justamente essas provas, em sua complexidade, despertaram em mim o desejo de aprofundar minha formação e de transpor os limites da sala de aula, por meio da construção de um Mestrado Profissional na área da educação. Assim, entre dificuldades e descobertas, nasceu a vontade de transformar a experiência em conhecimento e a prática em pesquisa comprometida com a transformação social.

Meu percurso profissional teve início em 2012 e incluiu as escolas da Rede Pública Estadual de São Paulo, que se localizam na região de Assis e de Marília. Atualmente, exerço meu cargo como professora no Ensino Fundamental II em uma das escolas estaduais da região de Assis. Minha formação acadêmica se deu no ano de 2011 em Letras, pela Universidade Estadual Paulista, para a qual tenho a imensa alegria de ter retornado com a finalidade de aprofundar meus conhecimentos acerca de minhas práticas e metodologias de ensino, sobretudo, a fim de contribuir com reflexões no âmbito da formação de leitores literários dentro da escola pública.

Essa preocupação em incentivar meus alunos a ler começou já no início de minha carreira, quando estava em meu último ano de faculdade e precisei fazer estágio em uma escola. Dessa forma, tive a oportunidade de realizar meu estágio e iniciar minha carreira como docente em uma escola que se localizava em um pequeno bairro que ficava distante da cidade de Maracaí, mais propriamente, em São José das Laranjeiras, bairro rural do município. Lá, a maioria dos habitantes vive do trabalho na roça e, por se tratar de um bairro, praticamente, rural e distante dos grandes centros comerciais da cidade, os locais de referência e de maior fluxo de pessoas sempre foram a igreja e a escola. Apesar de ter um prédio bem estruturado, notei que faltava algo essencial para o desenvolvimento pleno daqueles estudantes: a biblioteca.

A escola dividia os espaços do prédio com a Escola Municipal – que atende estudantes do Ensino Fundamental I – e, naquela época, ainda não havia sido implementado o Programa Sala de Leitura¹, pois o Programa era ainda recente. Por não ter ninguém responsável, a biblioteca da escola vivia fechada e mais parecia um depósito, pois havia livros encaixotados,

¹ O Programa Sala de Leitura foi implantado pela Resolução Estadual nº 15 de 18 de fevereiro de 2009.

estava toda empoeirada, cheia de mapas, e outros objetos muito velhos, ou seja, tratava-se de um ambiente que não era frequentado.

Sabendo da importância da leitura para a formação integral dos estudantes e sendo formada em Letras, minhas preocupações como professora eram “como formar leitores?”; “que metodologias usar?”; “como ensinar aos alunos que há prazer na leitura?” E foi assim que surgiu a ideia de revitalizar esse espaço tão importante para a escola. Com o assentimento da direção e a colaboração de alguns alunos realizei a limpeza do local, retirei os livros das caixas e os organizei nas estantes. Ao revitalizar aquele espaço, os alunos de toda a escola começaram a frequentá-lo e o local que, antes ficava do lado de trás do prédio escolar, escondido e sem muito acesso, passou a ser um dos espaços mais prazerosos de se ficar na escola.

Com uma biblioteca em funcionamento, logo a escola tratou de melhorá-la com a vinda de um professor para a Sala de Leitura, garantindo uma estrutura física melhor para o ambiente, que passou a funcionar em uma outra sala, mais ampla e aconchegante. Permaneci trabalhando na mesma escola por seis anos e, nesse tempo, tive a oportunidade de realizar muitos projetos pedagógicos em parceria com a professora da Sala de Leitura da escola. Entre eles, um que serviu de inspiração para a construção desta pesquisa: “Memórias Escolares”. Esse era o nome do projeto que consistiu em trabalhar o romance ou conto memorialístico.

Assim sendo, trabalhei, primeiramente, esses gêneros com os alunos, pautando o meu trabalho pelo material das Olimpíadas de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”², com o objetivo de ampliar e consolidar os conhecimentos dos estudantes. Sabendo da importância de se relacionar leitura e escrita com a realidade social dos alunos, propus a eles que se colocassem no lugar de escritores e escrevessem a história da escola a partir de relatos de moradores e de pessoas que ali já estudaram.

De acordo com Beth Marcuschi, “[...] no ensino da elaboração textual, devem ser propostas situações que se reportem a práticas sociais e a gêneros passíveis de serem reconstruídos”. (2010, p. 78). Fizemos, então, algumas entrevistas, que tiveram seu áudio gravado para que, posteriormente, os alunos pudessem ouvi-las, se colocassem no lugar dos entrevistados e transformassem esses relatos em textos de memórias. Cumprimos com toda a proposta, do início ao fim, porém, devido à falta de verba, não conseguimos publicar o livro, que segue arquivado. No entanto, todo esse movimento resultou em um trabalho significativo que colocou o estudante de frente à sua realidade, possibilitando uma nova visão em relação ao

² Esse material foi lançado em 2005 em parceria com o Itaú Social e consistia em uma coletânea de livros, tanto para o professor, quanto para os estudantes que tratava do ensino de gêneros textuais para a prática de escrita dos estudantes, incentivando-os a participarem das Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

ambiente que o cercava. Conhecer as histórias relatadas, ouvir os mais velhos e poder fazer parte, também dessa história, como aluno e escritor, ampliou seus horizontes e lhes possibilitou a vivência de toda a história que permeia a escola.

Nessa perspectiva, o roteiro proposto realizou atividades que dialogaram diretamente com o universo dos estudantes, valorizando suas vivências e referências culturais, políticas, religiosas e familiares, elementos que, por sua natureza dinâmica, se moldam às necessidades do contexto educativo. Contudo, essa foi uma das muitas experiências que vivenciei no contexto escolar e que se aproxima da proposta com a qual decidi trabalhar em minha pesquisa para o Mestrado Profissional em Letras.

Atualmente, a realidade histórica e social que permeia a escola em que trabalho difere daquela que vivenciei no início de minha carreira, e tendo hoje uma visão mais ampla acerca da aprendizagem dos estudantes e da importância da leitura para a formação integral dos alunos, decidi realizar a aplicação de algo que estivesse em consonância com a realidade em que eles vivem.

Além disso, para a execução desse projeto, precisei me adaptar, ainda, às condições que o local da pesquisa proporciona, partindo de uma realidade que difere em muitos aspectos das escolas nas quais já trabalhei, pois é a primeira vez que me encontro trabalhando em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI)³, com sua própria legislação, que será explicada mais adiante. Vale ressaltar que, nesse modelo de escola, os professores são cobrados incessantemente pelo cumprimento de metas estabelecidas pelo governo do Estado e o regime de dedicação exclusiva exige grande empenho diário, que é de nove horas de trabalho dentro da escola. A premissa é que o professor não permaneça em sala de aula durante todo esse período; contudo, as horas restantes são ocupadas por demandas burocráticas, reuniões de alinhamento e cursos on-line oferecidos pela própria Secretaria da Educação.

Desse modo, todo o período em que se permanece na escola é ocupado com demandas, sobrando pouco tempo para as demais atividades escolares e pedagógicas, como preparar aulas, corrigir trabalhos e provas ou até mesmo aprofundar os estudos. Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida considerando as possibilidades concretas do exercício profissional e as demandas inerentes à atuação docente no Programa Ensino Integral.

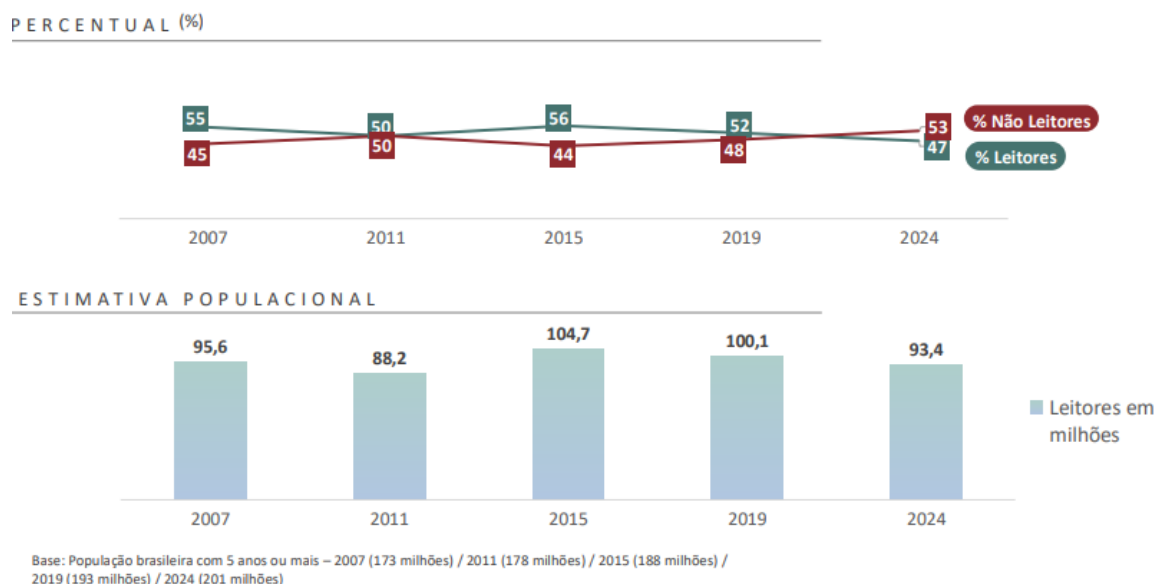
Além disso, um dos fatores que me motivou a realizar o Mestrado Profissional em Letras não se restringe à minha carreira profissional apenas, mas está atrelado, também, à minha

³ O Programa Ensino Integral (PEI) é um modelo educacional de tempo integral (7 a 9 horas diárias) que visa à formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, focando em excelência acadêmica e na construção do Projeto de Vida.

evolução pessoal, pois, ao realizar este estudo, estou refletindo acerca daquilo que eu faço para a vida em sociedade e isso impulsiona ainda mais o meu propósito como educadora, sobretudo de escola pública. Por isso, para a aplicação do projeto de pesquisa, primeiramente, considerei fatores que permeiam a importância da leitura para a vida em sociedade, assim sendo, apresentam-se algumas considerações acerca desse hábito tão importante para a realidade escolar.

Dados recentes da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”⁴, em sua 6ª edição, que foi realizada em 2024, revelam informações importantes a respeito do leitor brasileiro. A pesquisa foi realizada em duzentos e oito municípios por todo o país e entrevistou pouco mais de cinco mil pessoas com idade superior a cinco anos e considerou como leitor aquele que leu inteiro ou em partes algum livro, de qualquer gênero nos últimos três meses. Em um apanhado geral, foi identificado que mais da metade dos brasileiros é classificada como não-leitora, assim como é evidenciado pelo gráfico a seguir:

Figura 1 – Percentual de leitores e não-leitores de acordo com a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”



Fonte: 6ª edição da Retratos da Leitura no Brasil

⁴ A 6ª edição da Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa que tem por objetivo principal conhecer o comportamento do leitor brasileiro. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 09 mai. 2025.

Ao analisar especificamente os dados dessa pesquisa, sobretudo acerca do jovem leitor, observa-se que houve uma queda com estimativa de cerca de cinco milhões de leitores desse grupo em comparação aos resultados da pesquisa anterior, que foi feita em dois mil e dezenove. A pesquisa aponta ainda que a principal motivação para a leitura de livros é o gosto, no entanto, ao considerarmos a sociedade contemporânea, constatamos que, com o passar dos anos, o número de jovens interessados na leitura de livros diminuiu consideravelmente.

Por esse viés, para que seja possível despertar, sobretudo, nos jovens, o gosto pela leitura, é imprescindível que a escola, espaço de saberes e um dos principais meios de formação de leitores, repense suas práticas e metodologias, a fim de incentivar seus alunos a ler, não somente a leitura em busca do conhecimento, mas principalmente a leitura motivada pelo gosto de ler. Em seus estudos sobre as múltiplas dimensões envolvidas na experiência da leitura, sobretudo entre os jovens, a antropóloga Michèle Petit⁵ discorre acerca da importância da leitura, apontando os possíveis motivos que respondem ao seguinte questionamento: Por que ler é importante?

Após a pesquisa, a antropóloga pontuou que várias são as razões que respondem a esse questionamento e que isso está diretamente ligado à pluralidade de registros e que “A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros” (Petit, 2009, p. 61). Assim sendo, a importância da leitura está relacionada a diferentes visões que cada indivíduo esteja buscando, ou seja, isso depende inteiramente do porquê e para que se está lendo.

Indivíduos com acesso limitado à leitura literária desde os primeiros anos de escolarização tendem a apresentar dificuldades no desenvolvimento de competências comunicativas e cognitivas essenciais, o que repercute negativamente em seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente, em sua vida social, conforme Teresa Mendes e Marta Velosa (2016). Já aqueles que têm contato constante com a literatura desenvolvem maior domínio da linguagem, pensamento crítico e compreensão do mundo ao seu redor, humanizam-se, conforme Antonio Candido (1995).

Dentro do contexto escolar, a literatura humaniza, pois permite ao estudante entrar em contato com experiências humanas diversas, organizadas pela linguagem artística. Para Candido, a literatura não é apenas entretenimento, ornamento cultural ou conteúdo escolar; ela é uma necessidade humana fundamental, pois contribui para a formação sensível, ética, intelectual e social do indivíduo. Ela amplia a capacidade do aluno de sentir, imaginar, refletir,

⁵ Pesquisadora do Laboratório de Dinâmicas Sociais e Recomposição dos Espaços, do CNRS, da França. Sua pesquisa reflete a respeito das práticas de leitura entre as populações marginalizadas em grandes cidades da França.

compreender o outro e interpretar criticamente a realidade. Ao ler uma narrativa, um poema, uma crônica ou uma obra memorialística, o estudante é levado a experimentar simbolicamente situações que talvez nunca tenha vivido diretamente. Ele passa a conhecer dores, conflitos, injustiças, afetos, medos, desejos, lembranças e modos de existência diferentes dos seus. Esse movimento favorece o desenvolvimento da empatia, pois o leitor aprende a se deslocar de si mesmo para compreender outras formas de viver e pensar.

Esses fatores ampliam as possibilidades de inserção social, acesso à informação e participação ativa na vida em sociedade, pois é a leitura que possibilita ao indivíduo a capacidade de expandir sua imaginação e criatividade, ampliando sua visão de mundo para além do óbvio, criando soluções e formulando hipóteses para a resolução de problemas. Por esses fatores, a leitura é primordial

[...] para o desenvolvimento global infantil, nomeadamente pela capacidade de assim se permitir alargar a imaginação da criança (pré)leitora, de desenvolver o seu pensamento divergente e a sua sensibilidade artística e, naturalmente, a sua competência leitora, ou seja, a sua capacidade de extrair sentidos plurais dos textos que lê ou ouve ler e alargar o seu modo de ver o mundo e de nele se integrar, reconhecendo-se assim à criança o seu papel dinâmico, ativo e interpretativo no que respeita ao ato de ler (ou ouvir ler) desde tenra idade (Ferreira, 2013, p. 32).

Além disso, é através dessa prática que se estimula o desenvolvimento da criticidade e da empatia no ser humano, tornando-o apto a participar ativamente da vida pública, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, empática e solidária, podendo ser, portanto, um meio para que o indivíduo se construa individualmente ou coletivamente. Para que atribua sentido à própria experiência de vida, pois quanto mais se conhece, maiores são as possibilidades de se tomar decisões que estejam alinhadas ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (Brasil, 2018, p. 491).

A escola, espaço no qual as crianças passam boa parte de sua infância e adolescência e que poderia ser um ambiente no qual os livros são vistos como prazerosos e encantadores, é justamente o ambiente onde os jovens acabam por perder o interesse pela leitura, já que essa prática não é realizada por prazer, mas por obrigação. Quando pensamos em

leitura na escola é essencial pontuar que, dentro da formação intelectual dos estudantes, a leitura literária é colocada como uma parte integrante das atividades obrigatórias.

Dessa forma, os alunos leem aquilo que o professor pede com o intuito de aprender um determinado conteúdo ou de compreender sobre a escrita literária de determinada época, ou seja, não há a preocupação de se trabalhar com a leitura literária com a finalidade de formar leitores que gostam de ler, mas de formar leitores que entendem o que leem, apenas. Conforme Maria Inês Batista Campos, “[...] ao entrar na escola, as obras literárias são consumidas como meio de desempenho escolar. Os alunos percebem que sua leitura só lhes servirá no interior da escola, não tendo nada a ver com suas vidas.” (2001, p. 133). Desse modo, a escola, como local que forma leitores, precisa cumprir o seu papel e fornecer aos estudantes espaços significativos e uma grande variedade de livros literários:

Para que a escola possa produzir um ensino eficaz de leitura literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada, na área da literatura, com bibliotecários que promovam o livro literário, professores leitores e com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor (Bordini; Aguiar, 1993, p. 17).

A partir dessa problemática, almejei trazer a leitura literária, como forma de representação da realidade e instrumento de formação identitária. Assim, busquei trabalhar a leitura literária com estudantes do Ensino Médio de maneira a levá-los a compreender melhor a sua própria trajetória na sociedade, levando-os a conhecer a história de seus descendentes e daqueles que ajudaram a construir a cidade e a cultura local em que vivem. Ao entrarem em contato com uma obra literária que dialoga com sua realidade, eles foram levados a refletir acerca de valores, dilemas morais e históricos que moldaram o comportamento das pessoas com as quais eles convivem, permitindo-lhes uma análise reflexiva sobre a sua própria identidade social.

Para isso, as propostas que fundamentam esta pesquisa foram desenvolvidas com base qualitativa (Minayo, 2013). Segundo Maria Cecília de Souza Minayo (2013), a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, possibilitando, assim, nos aproximarmos dos sentidos das ações e das relações humanas. Justifica-se, então, a escolha desse tipo de pesquisa em um trabalho de recepção com uma obra que trata da individuação.

A pesquisa desenvolvida com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Antonio de Benedictis da rede pública, situada no município de Pedrinhas Paulista, no Estado

de São Paulo, pautou-se principalmente no aporte teórico da Estética da Recepção (Jauss, 1994; Iser, 1996, 1999) que considera a relação entre obra, autor e leitor. Essa teoria defende que a obra literária só adquire sentido a partir do momento em que é lida e isso está diretamente ligado ao leitor, que se transforma no decorrer do tempo e atribui sentidos ao que lê de acordo com suas próprias experiências:

[...] Estética da Recepção, teoria proveniente de pensadores alemães que se disseminava pela Europa e incluía o leitor como elemento essencial dos estudos literários. Assim, a Proposta não indica um cânone literário, devendo a escolha de escritores e obras ser feita pelo professor em razão das variáveis do seu contexto escolar. Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político (Vieira, 2008, p. 444).

Para que a pesquisa fosse otimizada, foram estabelecidas atividades que permitiram a expansão dos conhecimentos, das habilidades intelectuais e da criatividade dos alunos, extrapolando o ambiente escolar e levando-os a buscarem informações fora da escola, por meio de entrevistas com os imigrantes italianos que ajudaram na formação social e cultural da cidade de Pedrinhas Paulista. Assim sendo, as concepções advindas do Método Criativo, na acepção de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, descritas em sua obra *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993) demonstram que a formação do leitor implica a construção de sentidos, o diálogo entre texto e leitor, e a inserção deste em práticas sociais de leitura. Por isso, para efetivar uma aprendizagem significativa no contexto escolar no qual me encontro atualmente, utilizei esse Método a fim de propor uma abordagem mais reflexiva e dialógica possível para os estudantes com os quais trabalho em sala de aula do Ensino Médio.

Nesse contexto, no trabalho com a recepção de textos, partiu-se do pressuposto de que a leitura deve ser concebida em sala de aula como uma experiência viva e subjetiva, já que “A formação do leitor não se reduz a um treinamento técnico ou à simples memorização de informações, mas envolve a formação de um sujeito que lê, interpreta, recria e participa criticamente do mundo” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 27). O Método Criativo (1993), portanto, aborda atividades que estimulam a imaginação, a emoção e a expressão pessoal, colocando o estudante em contato direto com o texto literário de forma afetiva e significativa, assim como afirmam as autoras: “O Método Criativo parte do princípio de que a leitura literária se dá num espaço de liberdade e invenção, e que o leitor deve ser convidado a expressar suas emoções, dúvidas e descobertas diante do texto” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 58).

Em atendimento a essa premissa, a escolha da obra literária para esta pesquisa considerou, principalmente, o local onde seriam aplicadas as atividades de leitura e recepção. Sendo assim, foi necessário pensar em algo que estivesse em consonância com a realidade vivida pelos estudantes. Por se tratar de uma estância turística habitada e fundada por imigrantes italianos, a seleção da obra de Zélia Gattai, *Anarquistas, graças a Deus* (2009), tornou-se pertinente ao universo dos alunos da escola, já que vivenciam, ainda atualmente, traços advindos da cultura italiana, convivem com festas típicas e com as memórias de seus avós e bisavós sobre a migração da Itália para o Brasil em busca de condições melhores de vida.

Publicada pela primeira vez em 1979, a obra constitui-se de uma narrativa memorialística de viés biográfico que narra as memórias da narradora-autora de sua infância, descrevendo em suas entrelinhas detalhes do cenário político e social do Brasil no início do século XX. A obra configura uma celebração da memória como instrumento de resistência e afirmação identitária. Ao relatar os pequenos acontecimentos do cotidiano familiar, Gattai constrói um painel histórico e afetivo, em que a literatura pode ser uma forma de preservação da cultura e da memória de grupos marginalizados na história nacional.

Enquanto narrativa do “eu”, a obra de Gattai afasta-se da autobiografia definida por Philippe Lejeune (2008), como a narrativa que conta a vida do autor e apresenta identidade entre o nome do autor, no caso, estampado na capa, e do narrador, personagem do qual a história trata. Para esse estudioso (2008), este é um critério inerente a todos os gêneros da literatura íntima, das narrativas do “eu”. Em *Anarquistas, graças a Deus* (2009), entretanto, há outro tipo de narrativa do “eu”, pois sua narradora enfatiza constantemente que trata de memórias de sua infância, mas também daquelas pertencentes à sua família, o que o historiador Jacques Le Goff destaca como: “aquilo que procuro lembrar e lembrar-me” (1989, p. 177).

Ao propor aos alunos a leitura dessa obra de Gattai (2009), solicitou-se que fossem em busca de relatos pessoais de imigrantes italianos que vivem na cidade. Desse modo, buscou-se promover o resgate da história oral e das experiências de vida da comunidade em que vivem. Esses relatos, colhidos pelos estudantes, por meio de entrevistas cuidadosamente orientadas, foram organizados e transformados em um livro de memórias, cuja autoria compartilhada valoriza tanto os alunos quanto os narradores. A escrita memorialística de Gattai (2009), nesse sentido, atuou como paradigma estético e metodológico, pois exemplificou como é possível transformar experiências cotidianas em narrativa literária com valor cultural e histórico.

Ao trabalhar com a oralidade e a escuta sensível, buscou-se promover a valorização do outro como portador de saberes e memórias que enriquecem toda a história social do lugar. Além disso, possibilitou-se aos estudantes o contato direto com formas vivas de patrimônio

cultural, desenvolvendo competências de leitura, escrita e interpretação aliadas à empatia e ao respeito pela diversidade.

Em sua realização, esta dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro, intitulado *Em terras brasílicas*, a investigação volta-se para o contexto geográfico, social e educacional onde a pesquisa se desenvolve. A seção “Os cenários da pesquisa” delinea o espaço físico e simbólico de Pedrinhas Paulista, município que, pela sua origem marcada pela imigração italiana e por seu caráter identitário peculiar, constitui-se como uma “terra de acolhimento”. A seguir, o espaço escolar é detalhado, sendo descritas suas práticas pedagógicas, diretrizes curriculares e o lugar ocupado pela literatura nas atividades escolares. Esta parte do capítulo oferece subsídios fundamentais para compreender os sujeitos e as relações que se desenham no ambiente escolar.

Já o segundo, denominado *Literatura*, graças a Deus, tem como objetivo central o aprofundamento teórico e analítico sobre a obra literária que constitui o foco da pesquisa. Inicialmente, traça-se um panorama da vida de Zélia Gattai, a partir de sua obra memorialística *Anarquistas, graças a Deus* (2009). Em seguida, o subcapítulo referente à fortuna crítica propõe mapear as leituras acadêmicas já realizadas sobre a autora e sua obra, com especial atenção às abordagens que privilegiem aspectos memorialísticos e identitários. Na sequência, os referenciais da *Estética da Recepção* e do *Método Criativo* (1993) são inseridos no subcapítulo da sequência. Também se apresenta uma análise de *Anarquistas, graças a Deus*, visando destacar como os elementos autobiográficos e históricos se entrelaçam na narrativa.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado *Recepção em sala de aula*, apresenta a fase empírica da pesquisa. O capítulo sinaliza a abordagem centrada nos sujeitos da pesquisa - alunos da Escola estadual Prof. Dr. Antonio de Benedictis - e na aplicação do *Método Criativo* (1993), que permite explorar a leitura literária por meio de práticas significativas, dialógicas e sensíveis. A seção “Resultados alcançados” sistematiza as atividades pedagógicas desenvolvidas a partir da leitura da obra de Gattai, enquanto “Planejamento de continuidade” propõe uma reflexão sobre os efeitos da leitura no processo de construção de sentido, identidade e pertencimento dos alunos sugerindo uma continuidade para as atividades aplicadas nesta pesquisa.

EM TERRAS BRASÍLICAS

CAPÍTULO 1

1 Os cenários da pesquisa

Neste capítulo apresentam-se os cenários em que a pesquisa que embasa esta dissertação se desenvolveu, mais propriamente, o município e a escola estadual. Na sequência, trata-se do público jovem com o qual ocorreu a leitura e recepção da obra *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai.

1.1 Terra de acolhimento: Pedrinhas Paulista

Pedrinhas Paulista é uma cidade pequena, com cerca de 2.804 habitantes⁶, situada no interior do estado de São Paulo. Seus moradores vivem, em sua maioria, de recursos advindos da agricultura. O recente município conseguiu sua emancipação político-administrativa no ano de 1991. Até então, Pedrinhas não era um município, mas sim um distrito de sua cidade vizinha, Cruzália. No entanto, sua história teve início muito antes disso, no ano de 1952, quando 28 famílias vindas da Itália chegaram para povoar o local (Pereira, 2002). Ao tratar da história de Pedrinhas Paulista é imprescindível falar a respeito do contexto histórico em que se deu a vinda dos imigrantes italianos para o Brasil.

Após o término da Segunda Guerra Mundial, a Itália mergulhou em uma profunda crise socioeconômica, marcada pela devastação de sua infraestrutura, carência de alimentos, elevada inflação e alto índice de desemprego. O modelo agrícola tradicional encontrava-se em colapso, enquanto o processo de industrialização enfrentava sérios entraves no contexto do pós-guerra. Nesse cenário, as regiões mais desfavorecidas do país, especialmente no sul, sofriam com a densidade populacional excessiva e a escassez de terras cultiváveis, o que levou amplas parcelas da população a buscar melhores condições de vida no exterior (Pereira, 2002).

No cenário brasileiro da época houve a busca por atrair imigrantes europeus para trabalhar em lavouras, como café e uva, e para ocupar áreas rurais ainda pouco exploradas. Os italianos eram vistos como trabalhadores “assimiláveis” e dentro do ideal de “branqueamento” da população. De acordo com Ana Carolina Falconeris:

Sendo esse termo usado para políticas públicas do século XX, localizamos a política de branqueamento no século XIX como a paulatina exclusão do negro no processo de inclusão do branco ao mercado de trabalho livre. Acreditamos que essa exclusão se dá de maneira lenta, a partir de um conjunto de leis que dificultavam o acesso do negro

⁶ Dados do último Censo (2022). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/pedrinhas-paulista.html>. Acesso em 16 mar. 2025.

liberto, alforriado, à terra e ao trabalho, enquanto que promovia a entrada ao mercado de trabalho dos grupos de imigrantes europeus (Falconeris, 2022)⁷.

Com o acordo firmado entre Brasil e Itália, Pedrinhas Paulista foi escolhida como um dos locais para receber as famílias de imigrantes italianos. O local foi se expandindo com o passar dos anos, chegando a receber cerca de 236 famílias no decorrer do Programa. Dessas famílias cerca de 127 ainda permaneciam residentes na cidade no ano de 1974:

Na época de fundação de Pedrinhas, a Itália vivia os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial e necessitava enviar parte de sua população para outros países, pois muitos italianos ainda passavam por privações. Além do Brasil, outros países sul-americanos como o Chile e a Argentina também receberam esses imigrantes. Após o fim da segunda guerra mundial, com interesse na povoação e desenvolvimento do interior do Brasil, Getúlio Vargas promulgou o Decreto-lei 7967/45 de 18/09/1945 o qual tratava da imigração e colonização em terras brasileiras (Ortale; Cunha; Fornasier, 2022, p. 215).

O município teve seu início como colônia de italianos que chegaram já destinados a trabalhar nas lavouras, a fim de desbravar as terras locais e povoar a região. Para isso, o governo brasileiro preparou previamente o local para abrigá-los, oferecendo-lhes um pedaço de terra, no qual eles poderiam plantar ou criar animais para consumo próprio. Assim, trabalhando nas lavouras, esses imigrantes se instalaram e fizeram dessas terras o seu lar, a sua nova pátria, promovendo o crescimento urbano, populacional e econômico da cidade de Pedrinhas Paulista.

A partir da década de 70, a Colônia expandiu rapidamente, graças à sua agricultura pujante, tornando necessário que a antiga Cooperativa Agrícola, a qual fornecia bens de consumo aos habitantes, abrisse uma filial para atender aos anseios dos agricultores da região. Paralelamente a esse crescimento, foram surgindo casas comerciais, oficinas e indústrias de implementos agrícolas que, até hoje, são referências nesse setor. A seguir pode-se visualizar a principal avenida da cidade, logo em seu início já com a Cooperativa Agrícola em funcionamento e, ao fundo, a Igreja Matriz:

⁷ Trecho retirado do artigo de Ana Carolina Falconeris, publicado no blog oficial do Museu de Imigração do Estado de São Paulo. *vide referências

Figura 2 – Avenida Brasil e Primeira Cooperativa Agrícola de Pedrinhas Paulista



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Na sequência, pode-se visualizar a construção da Igreja Matriz da cidade, localizada no Centro de Pedrinhas Paulista:

Figura 3 – Construção da Igreja Matriz de Pedrinhas Paulista

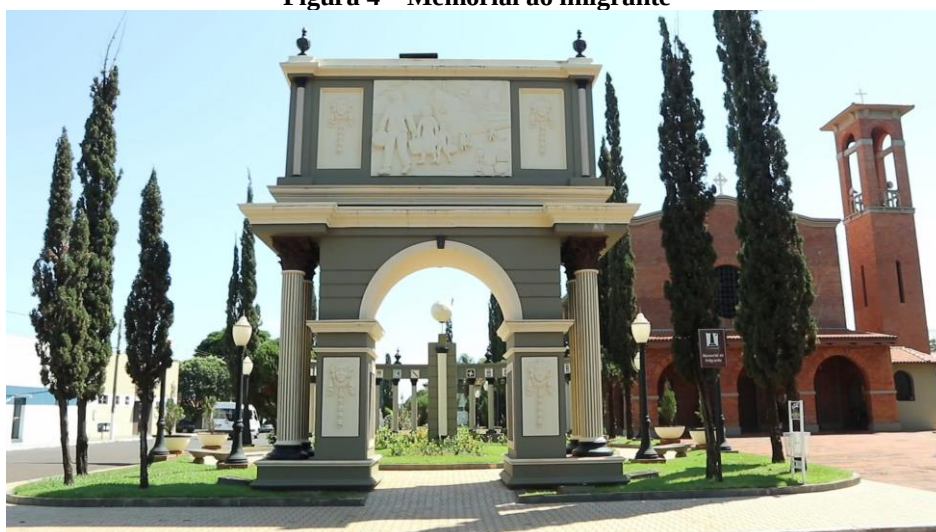


Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Atualmente, o município pequeno em dimensão tornou-se grandioso por causa de sua história. Ele possui duas avenidas principais: a Avenida Brasil e a Avenida Itália, que são

envoltas por demais ruas e casas secundárias. No entanto, o que vale a pena ressaltar é, sobretudo, a arquitetura inspirada no estilo romano, reflexo da cultura italiana ainda preservada e vivenciada pelas famílias dos imigrantes italianos. Essa cultura também é valorizada nos eventos culturais que acontecem no município, os quais são abertos a todos os moradores da cidade e da região. Pode-se notar na foto a seguir o Monumento Memorial do Imigrante, o qual foi construído em homenagem aos imigrantes italianos que habitam a cidade.

Figura 4 – Memorial ao imigrante



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Pela foto a seguir, nota-se a importância que o município atribui à cultura, como se evidencia na fachada do prédio do Centro Cultural:

Figura 5 – Prédio do Centro Cultural



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

O mesmo ocorre com a memória dos moradores de Pedrinhas Paulista, como se vê na foto de seu memorial aos pioneiros:

Figura 6 – Memorial aos pioneiros brasileiros



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

A cidade é conhecida em seu entorno pelas características romanas em suas construções, pelas suas festas culturais e pela culinária. Podem-se notar esses traços romanos no portal de entrada do município:

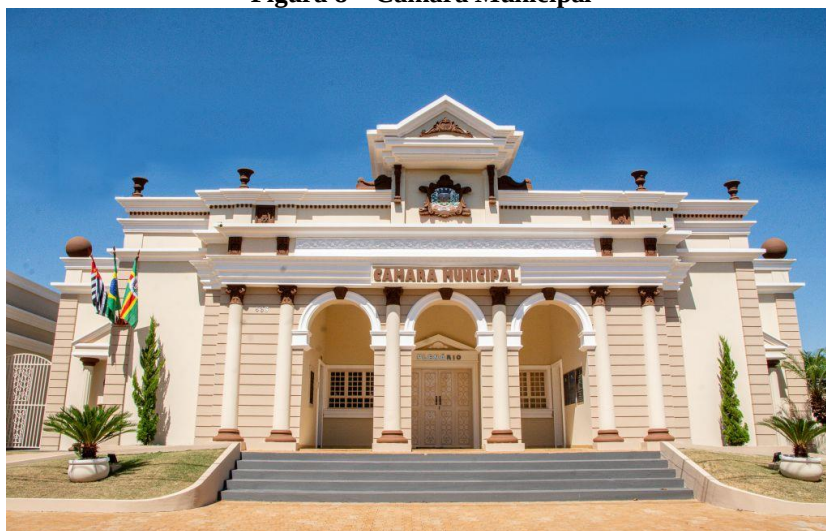
Figura 7 – Portal de entrada da cidade



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Pelo exposto, pode-se afirmar que a cultura italiana permeia a paisagem urbana e não se restringe aos monumentos históricos espalhados pelo município. Ela pode ser observada, também, na arquitetura dos prédios públicos, como da câmara dos vereadores (figura 8), do salão de festas (figura 9) e até da agência dos correios (figura 10). Como se evidencia a seguir, respectivamente por ordem numérica:

Figura 8 – Câmara Municipal



Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Figura 9 – Salão de festas municipal

Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Figura 10 – Agência dos Correios

Fonte: Acervo do Centro Cultural de Pedrinhas Paulista (s/d)

Além de estar presente na arquitetura, há projetos sociais no município que fomentam ainda mais a tradição dos imigrantes italianos, como, por exemplo, o grupo de dança *Tarantela*⁸, que é ofertado às crianças e aos adolescentes residentes no município, além das aulas de língua italiana. Este idioma tornou-se disciplina obrigatória nas escolas municipais, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental I. No entanto, ao finalizarem esse ciclo, os estudantes saem do Ensino Municipal e iniciam o Ensino Fundamental II na Escola Estadual Professor Dr. Antonio de Benedictis, justamente a escola na qual esse projeto foi desenvolvido. Por se tratar de uma escola estadual, o ensino de italiano não faz mais parte dos componentes curriculares e, por isso, as crianças e os jovens que estudam na referida escola

⁸ A tarantela é uma dança popular italiana, originária do sul da Itália, especialmente da região de Taranto, na Apúlia. Fonte: <https://spcd.com.br/verbetes/tarantela/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

tendem a perder o interesse em cultivar as tradições e vivenciar as atividades culturais ofertadas na cidade.

A aplicação de atividades no ambiente escolar que envolvam os estudantes na temática escolhida para essa pesquisa, sobretudo aquelas que retratam a experiência dos imigrantes italianos que vieram para o Estado de São Paulo, no início do século XX, permite uma conexão direta com a trajetória dessa comunidade, por isso, ao relacionarmos a obra literária escolhida com as experiências relatadas pelos próprios imigrantes, estamos proporcionando a todos os envolvidos nesse processo, principalmente aos alunos, uma identificação cultural e histórica que lhes permite se reconhecer como parte integrante da comunidade.

Ao desenvolver o projeto que embasa esta dissertação na cidade de Pedrinhas Paulista, buscou-se despertar o gosto pela leitura, por meio da oferta de um romance cativante e dotado de valor estético. Pela temática da imigração italiana, também se almejou ampliar o horizonte de expectativa dos jovens sobre o impacto da imigração italiana no Brasil, fortalecendo, inclusive, o sentimento de pertencimento aos descendentes de italianos e ressignificando essas experiências para outros jovens que não tiveram essas vivências. A leitura da obra possibilitou reflexões sobre a adaptação forçada do imigrante, o trabalho extenuante, a sobrevivência, a organização social e política daqueles que precisaram partir para terras longínquas, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da cultura brasileira.

Além disso, a iniciativa fomentou a leitura e a escrita, a troca de saberes entre gerações, estimulando conversas sobre memórias familiares e narrativas individuais que, muitas vezes, ficaram esquecidas ao longo do tempo. Por meio de atividades como a leitura da obra, a coleta de relatos orais e a escrita de textos memorialísticos, esperou-se criar um espaço de valorização da identidade cultural da comunidade, fortalecendo os laços entre o passado e o presente. Para Nelly Novaes Coelho:

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (Coelho, 1991, p. 16).

Almejou-se desenvolver um projeto que não apenas enriquecesse a formação literária dos participantes, mas também contribuísse para a preservação da memória dos

imigrantes italianos e de sua influência para a formação da cultura local, promovendo o reconhecimento da diversidade histórica e social que compõe a identidade do país e, sobretudo, enaltecendo e preservando as vivências e as tradições culturais daqueles que ajudaram a construir o município.

1.2 O espaço escolar

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, que se encontra nos arquivos da Diretoria de Ensino da Região de Assis, a Escola Estadual Prof. Dr. Antonio de Benedictis foi criada pelo Decreto nº 50.537 de 11 de outubro de 1968, e sua denominação foi alterada pela Lei nº 652 de 09 de julho de 1975. A escola situa-se no centro da cidade de Pedrinhas Paulista, à Rua Engenheiro Mário Stefani, nº 501. Atualmente, conta com um total de 201 alunos, sendo 126 matriculados no Ensino Fundamental e 75 no Ensino Médio. Na cidade é a única escola que oferece à população essas modalidades de ensino. A seguir, pode-se visualizar a fachada da escola, que fica situada dentro do terreno escolar:

Figura 11 – Fachada da E. E. Prof. Dr. Antonio de Benedictis



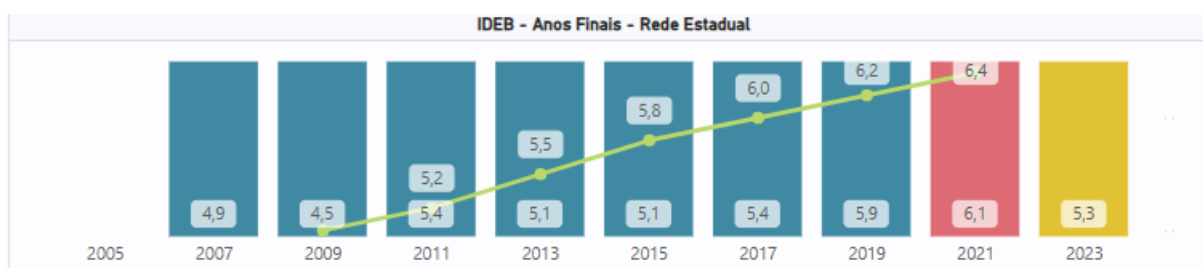
Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Para se refletir sobre o potencial da Escola faz-se necessário avaliar seus dados obtidos pelo Índice do Ideb. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) configura-se como um indicador de alcance nacional, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que permite o acompanhamento da qualidade do ensino pela sociedade. Trata-se de um instrumento objetivo e quantitativo, cuja

finalidade é subsidiar a formulação de políticas públicas e fomentar a mobilização social em prol da melhoria do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2007).

A análise dos dados do Ideb⁹ revela os seguintes resultados para o Ensino Fundamental:

Figura 12 – Índice Ideb Ensino Fundamental II



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023).

E os seguintes resultados para o Ensino Médio:

Figura 13 – Índice Ideb Ensino Médio



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2023).

A Escola, pelos dados do Ideb, obteve considerável evolução em seus resultados até o ano de 2021, no que diz respeito ao nível de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. Pode-se notar que houve um aumento crescente desse número que, em 2023, acaba caindo cerca de 1,2 pontos. Esses resultados se devem, possivelmente, à pandemia que impossibilitou as escolas de funcionarem regularmente de forma presencial, prejudicando, sobretudo os estudantes do Ensino Fundamental, que necessitam de mais atenção do professor para que sejam capazes de adquirir os conhecimentos necessários para seguirem adiante na vida escolar.

Em relação ao nível de aprendizagem medido pelas avaliações aplicadas em estudantes do Ensino Médio, é correto afirmar que, de 2019 para 2021, houve um decréscimo

⁹ Dados retirados do site do Inep. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaGVhZGVjMzIwZWQzM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em 25 abr. 2025.

no nível obtido pelos alunos que, em 2023, aumentaram apenas 0,4 pontos. Esse pequeno aumento reflete a preocupação da instituição em elevar seus índices para atingir as metas que lhe são propostas. Disto, provavelmente, advém todo o esforço dos professores que, no atual modelo de gestão escolar, precisam sempre olhar para as dificuldades dos estudantes e planejar ações que visem a recompor as aprendizagens.

A instituição possui um trio gestor, composto por um diretor, um vice-diretor e um coordenador geral, além de treze professores no módulo do Programa de Ensino Integral. Entre os docentes, três são coordenadores de área; um possui hora permanência; um é gerente de organização escolar; dois atuam no apoio a alunos com necessidades especiais; cinco são agentes de organização escolar. A escola também possui uma merendeira cedida pela prefeitura e uma funcionária para a limpeza. Ela se encontra instalada em um prédio de boa construção e conta com 08 salas de aula, 01 laboratório, 01 sala de professores, 01 sala para a secretaria, 01 sala para arquivo de papéis diversos, 01 lavanderia, 01 Sala de Leitura, 01 sala para a direção e vice direção, 01 sala para a Coordenação Geral e de área, 01 cozinha, 01 copa, 02 sanitários para alunos (masculino e feminino) com espaço adaptado para cadeirante e 02 sanitários para professores e administração (masculino e feminino), residência do ocupante de zeladoria, pátio coberto, jardins internos, áreas de descanso com amplo gramado e diversas árvores e 01 quadra coberta.

As salas de aula possuem aparelhos de ar-condicionado instalados, porém as instalações elétricas não permitem que todos sejam ligados ao mesmo tempo, sendo assim, as salas são quentes, sobretudo no período da tarde. A seguir, pode-se ver o corredor principal da escola, no qual se localizam as salas de aula:

Figura 14 – Corredor interno da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

O pátio interno possui acesso à quadra poliesportiva, bem como abriga alguns jogos de mesa. É também onde se localizam os banheiros dos alunos – feminino e masculino e o bebedouro:

Figura 15 – Pátio interno da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora

A escola possui jardins internos compostos por uma vasta área verde com grandes árvores:

Figura 16 – Jardins internos



Fonte: Acervo pessoal da autora

A sala de leitura, por sua vez, não possui ar-condicionado e é estruturada com estantes de metal, aparentemente antigas e duas mesas redondas com lugares para cerca de seis cadeiras cada. O acervo possui, aproximadamente, nove mil exemplares advindos, em grande parte, do PNLD literário, que faz parte da fusão de dois grandes programas do Governo Federal:

o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).¹⁰ Pode-se observar a seguir algumas estantes de livros, que em sua maioria são de metal:

Figura 17 – Sala de leitura



Fonte: Acervo pessoal da autora

Na sequência, visualizamos uma imagem mais ampla da sala de leitura para que tenhamos uma ideia de seu tamanho:

Figura 18 – Acervo literário (sala de leitura)



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os estudantes atendidos pela escola são, em sua maioria, filhos de lavradores, autônomos ou de funcionários da Prefeitura Municipal.¹¹ No entanto, apesar de ser uma cidade

¹⁰ De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

¹¹ De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

que tem por base a agropecuária, grande parte dos alunos reside na zona urbana e poucos são os que ainda residem em sítios e fazendas, em comparação aos últimos 30 anos.

A escola é um dos pontos de referência de toda a cidade, já que se trata de um município pequeno, por isso, a relação entre escola e comunidade é bastante amigável. No entanto, a instituição não consegue atingir total engajamento das famílias em eventos e reuniões, visto que muitos trabalham em áreas rurais. Por este motivo, a instituição busca realizar suas atividades abertas à comunidade em horários alternativos com o intuito de obter maior participação das famílias na vida dos estudantes.

Um outro ponto importante a ser mencionado a respeito da comunidade escolar é a parceria entre escola e Prefeitura Municipal. Percebe-se que os gestores municipais possuem bastante interesse em estimular e cultivar a cultura italiana na cidade, e isso é visível nas construções dos locais públicos que estão espalhados pelo município, que remetem às antigas construções da Itália. Além disso, durante todo o ano, a prefeitura investe em eventos típicos da cultura italiana, assim como o dia de São Donato, que é comemorado todo dia 7 de agosto, no qual as famílias de imigrantes preparam a famosa macarronada, que é servida a toda a comunidade local gratuitamente.

Há, portanto, a preocupação dos gestores municipais em manter a tradição advinda da cultura italiana com os grupos de dança italiana, além do ensino da língua italiana nas escolas municipais aos pequenos da Educação Infantil e aos estudantes do Ensino Fundamental I. No entanto, os alunos do Ensino Fundamental II não têm mais acesso ao estudo dessa língua, pois matriculam-se em uma escola estadual que segue o Currículo Paulista, aplicado em todo o Estado de São Paulo. Contudo, a Prefeitura busca fomentar a cultura italiana, por meio do diálogo com a escola, estendendo possibilidades de desenvolvimento de algum projeto que contribua para manter viva a tradição daqueles que fundaram e contribuíram para o desenvolvimento da cidade.

1.2.1 Diretrizes Pedagógicas da escola

Seguindo a Proposta Pedagógica da escola, é correto afirmar que a grade curricular e toda a estrutura que norteia o trabalho dos profissionais que atuam na unidade estão pautadas pelo regimento do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Desta forma, o PEI configura-se como uma política pública voltada à ampliação da jornada escolar e à promoção de uma formação integral para os estudantes da rede estadual. Seu desenho pedagógico é orientado pelo desenvolvimento de competências cognitivas,

socioemocionais e éticas, estruturado em torno de três pilares: protagonismo juvenil, projeto de vida e tutoria (São Paulo, 2019).

Com o aumento da carga horária, na qual os estudantes entram às 7h e permanecem até às 15h30, a escola é reorganizada para ofertar as disciplinas obrigatórias, as eletivas, além das oficinas - com os chamados clubes juvenis - e os momentos de orientação individualizada – chamados de tutoria. Há, portanto, o intuito de que o aluno desenvolva as habilidades cognitivas e socioemocionais para que se torne um sujeito autônomo em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal.

Além disso, a instituição revisa anualmente o seu Plano de Gestão com o intuito de identificar as fragilidades no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, traçando estratégias que sejam executadas por toda a equipe escolar em busca de melhores resultados na Avaliação Institucional que ocorre anualmente em todas as escolas do Programa de Ensino Integral. Contudo, é necessário mencionar que o modelo atual de gestão escolar, baseado no cumprimento de metas por professores e equipe gestora, sobretudo relacionadas ao acesso e à realização de atividades em plataformas digitais, reduz os espaços disponíveis para a aplicação de projetos literários na escola.

A escola hoje segue as normas educacionais exigidas pela Secretaria de Educação Estadual, sendo uma delas o uso de plataformas digitais, seja pelo professor, que deve utilizar o diário digital para realizar chamadas, lançar notas, bem como registrar os conteúdos; seja pelos estudantes, que durante as aulas devem acessar, sob a mediação do professor, as plataformas digitais de cada uma das disciplinas. Para a área de linguagens, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa e Redação e Leitura¹², existem as seguintes plataformas:

a. Plataforma Leia: utilizada nas aulas de Redação e Leitura. Deve ser acessada em uma aula, uma vez na semana. Nela, os estudantes têm acesso ao livro indicado pelo professor. Eles devem realizar a leitura desse livro por no mínimo 30 minutos semanais, além de responderem corretamente às questões que aparecem a cada 10% de leitura. Os estudantes devem finalizar a leitura de um livro por bimestre.

b. Redação Paulista: utilizada para a escrita das redações. O professor deve postar a proposta de redação (que é enviada pela Secretaria de Educação) para os estudantes, trabalhar o gênero e pedir aos alunos que escrevam a redação na plataforma e a enviem para a correção.

¹² O componente curricular Redação e Leitura passou a integrar a Formação Geral Básica do Ensino Médio da rede estadual paulista, contemplando parte das competências e habilidades previstas no Currículo Paulista para Língua Portuguesa, conforme a Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024.

São duas propostas por bimestre, sendo, portanto, uma redação por mês, que deve estar realizada e corrigida dentro desse mesmo prazo.

Sobre o uso de plataformas digitais, Moacir Fernando Viegas e Marcelo Eder Lamb (2025) fazem um apontamento importante:

A prescrição e o monitoramento do trabalho dos docentes por meio das plataformas digitais vêm retirando a autonomia dos professores na definição do que trabalhar em sala de aula e na condução dos processos de aprendizagem. Em diversas redes de ensino de estados brasileiros, vem sendo implantada e tornada obrigatória a utilização de aplicativos e plataformas digitais, estabelecendo-se regras e metas de acesso pelos docentes. Em São Paulo, a Secretaria de Educação instituiu uma avaliação de desempenho dos professores baseada na utilização desses aplicativos, monitorando o acesso dos mesmos (Viegas; Lamb, 2025, p. 6).

Vale mencionar ainda que, além das plataformas de redação e leitura, os professores precisam, também, lecionar suas aulas seguindo o material digital da Secretaria de Educação Estadual. O material digital é composto por slides. Há a previsão de que se trabalhe uma apresentação de slide por aula, totalizando cerca de 28 aulas/apresentações de slides por bimestre. Esse número pode variar a depender da série que segue o conteúdo proposto de cada um dos slides. Esses slides abordam sempre um gênero textual, um conteúdo gramatical e apresentam atividades de fixação. O acesso aos slides e à aprendizagem dos conteúdos são frequentemente monitorados pela equipe de gestão que assiste semanalmente às aulas dos professores, e pela Prova Paulista, que é aplicada bimestralmente aos estudantes para avaliar sua aprendizagem.

Como se pode observar, há pouco espaço nas aulas de Língua Portuguesa para a inserção de atividades de leitura e recepção de obras literárias que não estejam previstas na plataforma. Diante disso, foi necessário implementar uma disciplina eletiva ofertada aos estudantes das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. As Eletivas são disciplinas temáticas ofertadas a cada semestre, de escolha livre pelos alunos. Elas têm como objetivo ampliar, aprofundar e enriquecer as vivências escolares, além de complementar os estudos das áreas do conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas disciplinas se alinham aos projetos de vida dos estudantes, identificados no início do ano letivo, ao projeto político-pedagógico da escola e às características da comunidade local. As Eletivas, por terem tempo e espaço definidos na organização pedagógica da escola, envolverem diferentes áreas do saber e

promoverem a diversidade de práticas educativas, são consideradas parte integrante do currículo escolar¹³.

Dessa maneira, as atividades que compuseram o trabalho da pesquisa que embasa esta dissertação, foram ofertadas como disciplina eletiva. Na sequência, a disciplina denominada Literatura, Imigração e Memória foi apresentada aos alunos para que pudessem analisá-la e refletir se desejavam escolhê-la entre outras duas ofertadas na escola. Os estudantes que se inscreveram para cursar esta eletiva tiveram duas aulas semanais com a duração de quase dois semestres, pois houve uma demora significativa para o início das aulas no primeiro semestre. Como a proposta de trabalho envolvia coleta de dados externos à instituição, foi necessário estender o seu tempo de duração, totalizando assim, quase um ano letivo.

No próximo subitem, tratamos da literatura no âmbito escolar na contemporaneidade.

1.2.2 Literatura em âmbito escolar

A literatura configura-se como uma ferramenta essencial para a compreensão da complexidade das experiências humanas, especialmente no que diz respeito a fenômenos socioculturais como a imigração. As narrativas literárias que têm por temática os processos de deslocamento populacional promovem um espaço privilegiado para a problematização de aspectos identitários, de pertencimento, de memória coletiva e de diversidade cultural, conforme Campos e Rodrigues (2011).

Outrossim, a literatura é, ainda, abrangente em seu sentido, já que não se restringe a apenas uma significação ou interpretação, mas atinge e mobiliza o leitor de forma intensa, levando-o a desbravar as mais profundas entrelinhas em busca de um significado, pois “[...] a obra literária acaba por fornecer ao leitor um universo muito mais carregado de informações, porque o leva a participar ativamente das construções dessas (...)” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 15). Nesse sentido, o contato sistemático com textos literários contribui não apenas para a ampliação do repertório linguístico e cultural dos leitores, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade analítica, aspectos importantes para a formação de sujeitos reflexivos e socialmente engajados (Candido, 2004; Compagnon, 2009).

¹³ Informações baseadas no conteúdo do Curso Inova, que é oferecido pela Secretaria da Educação aos professores da rede estadual. Curso do Inova. Eletivas. 1ª Edição. 2019. Módulo 2. O que são Eletivas?

Analisando o nível de aprendizagem dos estudantes, sobretudo, levando em consideração os resultados do IDEB, é notável que grande parte dos estudantes possuem algumas dificuldades no que diz respeito à leitura e interpretação textual. Por isso, a implementação de projetos que fomentem e incentivem a leitura na escola são de suma importância para a formação pessoal e intelectual dos estudantes, pois a leitura proporciona a ampliação do repertório linguístico, o fortalecimento da interpretação crítica e da capacidade de produção textual, que são habilidades essenciais para a formação de sujeitos autônomos e protagonistas de seu processo de aprendizagem. Segundo Bordini e Aguiar:

À medida que o sujeito lê uma obra literária, vai construindo imagens que se interligam e se complementam e também se modificam – apoiado nas pistas verbais fornecidas pelo escritor e nos conteúdos de sua consciência, não só intelectuais, mas também emocionais e volitivos, que sua experiência vital determinou” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 16-17).

No âmbito da educação, a integração da literatura ao currículo escolar revela-se determinante para o fortalecimento da competência leitora e da expressão escrita, habilidades fundamentais para o êxito acadêmico e profissional dos estudantes (Solé, 1998; Koch; Elias, 2017). Além disso, a leitura literária potencializa o desenvolvimento da empatia e de competências socioemocionais, na medida em que possibilita ao leitor experienciar, ainda que simbolicamente, diferentes perspectivas e trajetórias de vida.

A prática dessas competências está relacionada a um processo em que, dentro do currículo escolar, os alunos são encaminhados para uma educação emocional, afetiva, que repercute na escola como um todo e, fora dela, na sociedade. Ou seja, trata-se de incluir, nos componentes curriculares previstos na Base, o trabalho com valores como a solidariedade, a amizade, a responsabilidade, a colaboração, a empatia, a organização, a ética, a cidadania, a honestidade e outros (Portolomeos; Joaquim, 2024, p. 16).

Ao abordarmos o ensino de literatura na escola, torna-se necessário, primeiramente, compreender como se dá a abordagem da literatura nas escolas públicas do estado de São Paulo, que, atualmente, tem o seu próprio currículo, no caso, o Currículo Paulista que, para o Ensino Médio, segue com mudanças na carga horária e nas disciplinas ofertadas aos estudantes, já que, ao adentrarem na primeira série do Ensino Médio, os alunos precisam escolher em qual área do conhecimento desejam ampliar seus conhecimentos. Porém, apesar de oferecer estudos específicos na área de Linguagens, não há disciplina alguma que aborde o estudo de literatura nesta etapa escolar, ficando restrita às aulas de língua portuguesa ou de redação e leitura.

Vale lembrar que as aulas de língua portuguesa são pré-estabelecidas e o professor precisa seguir o conteúdo do material digital e a abordagem da literatura nesse material é pífia, visto que a quantidade de conteúdo é elevada e os textos literários são abordados apenas como exemplo para estudo de gêneros textuais, de conteúdos gramaticais ou de escolas literárias.

Bordini e Aguiar apontam que esse equívoco é recorrente no trabalho com a literatura:

Daí a razão da literatura ser tão nacionalmente trabalhada como exemplo de regras gramaticais. Nesse caso, o que se aprende não é o conhecimento do texto literário, mas o da gramática, sendo a literatura um mero instrumento de exemplificação (Bordini; Aguiar, 1993, p. 39).

Quanto às aulas de Redação e Leitura, que deveriam fomentar o contato com textos literários na escola, estas ficam restritas às plataformas, sobretudo à plataforma Leia que, em vez de instigar o jovem a ler, acaba por tornar essa prática desinteressante, já que pré-estabelece algumas indicações de obras sem considerar o contexto social e os interesses dos alunos, além de ser algo obrigatório, levando os estudantes a praticarem a leitura por um tempo determinado semanalmente, a fim de cumprirem a meta semanal. Essa meta é publicada em um painel eletrônico que mede o tempo de leitura de cada estudante na plataforma com porcentagem, ou seja, a leitura dos livros pela plataforma gera uma nota ao estudante e, conseqüentemente, uma nota à escola. A unidade é cobrada pelos dirigentes a cumprir a meta semanal de todas as plataformas digitais, incluindo o Leia. Sobre isso a imposição da leitura, Bordini e Aguiar já pontuavam que:

A educação do leitor de literatura não pode ser, em vista da polissemia que é própria do discurso literário, impositiva e meramente formal. Como os sentidos literários são múltiplos, o ensino não pode destacar um conjunto deles como meta a ser alcançada pelos alunos (Bordini; Aguiar, 1993, p. 17).

Portanto, ao propor a leitura e recepção de *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai (2009) em uma disciplina eletiva, buscou-se enfatizar a importância da literatura como uma ferramenta de formação integral, que contribui para a construção do conhecimento e para o fortalecimento da identidade cultural e social dos estudantes, sobretudo por oportunizar a eles a fruição, a análise e o reconhecimento da cultura em que vivem.

De acordo com Bordini e Aguiar, “[...] o acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens” (1993, p. 10). E é

pensando nesse contexto que este projeto foi elaborado. Como metodologia, elegeu-se o Método Criativo, de Bordini e Aguiar, que segundo as autoras:

[...] é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo (Bordini; Aguiar, 1993, p. 62).

Esse processo estimula a relação afetiva e crítica do leitor com a obra literária. Ao propor atividades de recepção que envolvem reescrita, dramatização, ilustração e produção de novos textos inspirados nas leituras realizadas, o Método Criativo amplia o campo de significações da obra e valoriza a subjetividade do leitor:

Entende-se por criatividade a operação que confere a uma forma a certa interação estabelecida entre o homem e seus mundos externo e interno. Essa forma é investida de materialidade e se produz por uma atuação em que participam subjetividade e exterioridade, razão e intuição, personalidade e tradição cultural, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina (Bordini; Aguiar, 1993, p. 62).

Nesse sentido, a prática literária torna-se formativa, contribuindo para a construção da identidade cultural e para o exercício da cidadania, uma vez que o leitor é instigado a posicionar-se criticamente diante dos discursos presentes no texto e na sociedade, tornando-se, portanto, sujeito ativo na construção de sentidos através da fruição, da crítica e da criação.

A escolha da obra literária trabalhada com os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Dr. Antonio de Benedictis foi determinada, principalmente, levando em consideração a realidade dos estudantes. A escola se localiza em Pedrinhas Paulista, fundada e habitada por imigrantes italianos e que, até os dias atuais, cultiva a tradição cultural vinda da Itália, como já fora mencionado aqui, anteriormente, pois “O primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas a ele.” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 18).

Por isso, a obra de Zélia Gattai, *Anarquistas, graças a Deus* (2009), ressoa, também com as vivências desses alunos. Nela, a autora reconstrói o cotidiano de uma família de imigrantes italianos no Brasil, ressaltando seus modos de vida, valores e tradições culturais que esses grupos trouxeram. A narrativa evidencia práticas culturais, como o respeito à coletividade, o espírito de solidariedade e os costumes familiares, os quais contribuíram para a formação da identidade cultural no Brasil. Essa perspectiva dialoga com os estudos de Darcy Ribeiro (1995), que argumenta que a identidade brasileira resulta da confluência de múltiplas matrizes culturais,

entre elas a indígena, a africana e a europeia, sendo esta última profundamente marcada pela imigração. Para Darcy Ribeiro, a formação do povo brasileiro resulta de um processo histórico marcado pelo encontro, pelo conflito e pela mistura entre diferentes matrizes étnicas e culturais. O Brasil não se constituiu a partir de uma identidade única e homogênea, mas por meio da confluência entre povos indígenas, africanos escravizados e europeus colonizadores, sobretudo portugueses. Esse processo, no entanto, não ocorreu de forma harmônica, pois foi atravessado pela violência da colonização, pela escravização, pela exploração do trabalho e pela imposição cultural europeia. Assim, a identidade brasileira nasce de uma experiência contraditória: ao mesmo tempo em que se forma pela diversidade e pela mistura, também carrega marcas profundas de desigualdade, dominação e apagamento de muitos sujeitos históricos.

A obra de Gattai (2009) apresenta elementos característicos da narrativa de memória, nos quais a autora descreve os conflitos de seu cotidiano familiar, sobretudo contextualizando os fatos ocorridos à história social da época. Seu pai, Ernesto Gattai, um imigrante italiano e militante anarquista, representa o ideário libertário no seio do movimento operário paulista. Em contraposição, Angelina, sua mãe, também de origem italiana, personifica os valores tradicionais e religiosos. A convivência entre essas duas figuras centrais imprime à narrativa uma rica tensão entre ideologias, marcada por conflitos e complementaridades que delineiam o ambiente doméstico:

Estávamos almoçando, a família reunida, Maria Negra servindo a todos, como sempre, sentada à minha direita. Mamãe começou a entrar no assunto com jeito, devia ter estudado mentalmente a frase inicial e o tom de voz, para evitar possível atrito: — Me diga uma coisa, Ernesto, que tal a gente comprar a "Casa da Velha"? Soube que ela está à venda por preço de "corda no pescoço"... Antes que o marido repetisse que não podia comprar casa nenhuma por não ter dinheiro, ela se adiantou: — Agora que você já pode até importar torno tão caro, vai poder também comprar uma casa para a família, não? Não adiantou nada a fala doce, as boas maneiras ensaiadas. Seu Ernesto como sempre, refratário à compra de casas, não podendo ouvir falar nesse assunto, irritou-se repetindo uma frase feita — anarquista — trancha, infalível para liquidar o assunto de vez: — "A propriedade é um furto e ladrão quem a possui!" Com esse chavão, dito em tom declamatório, papai deu por encerrada sua parte na discussão" (Gattai, 2009, p. 120).

Além do núcleo familiar, a autora retrata outras personagens que compõem seu universo social e afetivo, como vizinhos, amigos, colegas de escola e membros da comunidade imigrante. Cada figura é descrita com traços singulares que reforçam a verossimilhança e a densidade emocional da obra. A narrativa aborda, também, a experiência da imigração italiana no Brasil, as condições de vida da classe trabalhadora, o surgimento das lutas sindicais, e as mudanças urbanas e culturais de São Paulo. Dessa maneira, a obra articula a memória individual

e a história coletiva (Le Goff, 1989), construindo um painel multifacetado da sociedade brasileira da época.

Cabe salientar que o cenário político-social do país, os conflitos e o dia a dia vividos pela família de imigrantes italianos e o ambiente paulistano, são fatores primordiais para a formação identitária da pequena Zélia, que vai construindo a sua personalidade no decorrer dos fatos por ela narrados. Já que se trata de um gênero memorialístico, no qual são abordadas as memórias da narradora que nos conta a história de sua família a partir de seu ponto de vista. Pode-se evidenciar que o texto memorialístico consiste em um gênero textual muito próximo da autobiografia, no qual pode

[...] ser considerado um subgênero deste gênero maior, mas, à diferença dela, ou como traço distintivo, nas memórias a maneira como o passado é subjetivamente recordado pelo autor sobrepõe-se ao critério factual da narração de uma vida. Pelo mesmo motivo, o texto memorialístico apresenta um recorte mais flexível, podendo concentrar-se em um período ou episódio específico da vida do autor, ou pretender se mais amplo que o próprio indivíduo, como memória de um grupo (família, classe, nacionalidade etc.), sem perder seu caráter subjetivo ligado à recordação (Scabin, 2018, p. 956).

Em *Anarquistas, graças a Deus*, a autora subdivide toda a obra em 139 partes, sendo cada uma delas intitulada de acordo com um fato que será contado, pelo recurso da memória, no decorrer dele todo. Isso ocorre, pois Gattai narra as suas memórias de quando ainda era criança e, por este motivo, ao lembrar-se de fatos ocorridos há muito tempo, é possível que lhe falem os detalhes. Contudo, ao optar por estruturar sua obra com o texto memorialístico, a autora não precisou seguir uma sequência cronológica dos fatos, pelo contrário, percebe-se que ela optou por colocar na obra os fatos que considerou relevantes de serem contados e organizou-os de forma a destacar a vida do imigrante italiano em São Paulo.

Dentre os traços composicionais mais recorrentes, podemos apontar: 1) a identificação entre enunciador (ou autor real) e narrador, que cria, como efeito de sentido, a ancoragem no real vivido e seu caráter testemunhal; 2) flexibilidade na seleção dos temas, justificada pelo caráter subjetivo da memória; 3) diálogo ou comparação entre passado e presente (da enunciação), que pode se dar explícita ou implicitamente (Scabin, 2018, p. 956).

Desta maneira, é possível afirmar que, além de tratar de relatos memorialísticos da autora, a obra é enriquecida esteticamente, pois Gattai representa, através do discurso literário, um panorama da vida, cultura e língua dos imigrantes italianos, recém-chegados ao Brasil do século XX. Em alguns trechos da obra, percebe-se que a autora escolhe manter a fala de algumas das personagens em italiano, a fim de trazer ao texto escrito alguns dos traços da

oralidade, sobretudo com o intuito de agregar a mistura de culturas e de línguas que ocorreu na vida real à estética de sua escrita, trazendo ao leitor um referencial imaginativo bastante próximo da realidade.

Podemos observar que esses traços de oralidade se dão, sobretudo, em algumas falas das personagens e, principalmente, ocorrem na medida em que as personagens vindas da Itália buscam expressar algum sentimento, como podemos ver a seguir quando dona Angelina fica enfurecida ao saber que as crianças terão que pagar a entrada inteira do cinema:

— Vigliacchi, maledêtti! — explodiu dona Angelina.
 — Velhacos e malditos, Mãe? — interrompeu Wanda, sempre pronta a corrigi-la. — O dono do cinema não é só um?
 — Farabutti, tutti quanti! — reforçou mamãe. — Todos esses capitalistas, exploradores dos pobres, sanguessugas do povo (Gattai, 2009, p. 31).

Contudo, essa realidade vivenciada pela narradora das histórias contidas na obra se entrelaça com a realidade de vida de muitos moradores da cidade de Pedrinhas Paulista, sobretudo, até mesmo de muitos dos estudantes da escola em que se realizou essa pesquisa, já que a obra trata justamente das vivências e das adaptações de vida pelas quais os imigrantes italianos tiveram que passar ao chegar aqui, no Brasil. Esse choque cultural e linguístico é, também, cenário real de muitas pessoas que vivem aqui, nessa comunidade, que continua cultivando a cultura italiana até os dias atuais.

E é pensando nesse contexto que esse trabalho de leitura, reflexão e vivência, que realizamos as atividades da nossa eletiva na escola Benedictis, que foi intitulada como “Literatura, Imigração e Memória”, na qual os estudantes puderam realizar a leitura compartilhada da obra e vivenciar um pouco daquilo que é descrito no livro por meio das atividades práticas que foram propostas após a leitura e discussão da obra. Também ouviram relatos de pessoas que vivenciaram o processo migratório, o que lhes possibilitou compreender como esses sujeitos enfrentaram a adaptação a uma nova realidade e como suas experiências contribuíram para a formação histórica, social e cultural de Pedrinhas Paulista.

Além disso, cabe ressaltar que o gênero textual predominante em toda a obra é e será também vivenciado pelos alunos da escola, pois pensando em uma abordagem dialógica, foi necessário, ainda, considerar a estrutura textual que permeia toda a obra e, tratando-se de um livro de viés biográfico, cujas histórias estão dispostas como memórias, *Anarquistas, graças a Deus* nos traz, em suas entrelinhas, a história de vida dos imigrantes italianos que vieram ao Brasil para recomeçar sua vida e são esses mesmos italianos que vieram para este local, Pedrinhas Paulista em busca de novas e melhores oportunidades para a vida de seus familiares.

A dialogia existente entre a história de vida da pequena Zélia com a história de vida de muitos habitantes da cidade é grande, por este motivo as atividades voltadas à vivência da obra foram, justamente, dar voz a esses imigrantes por meio de entrevistas. As entrevistas com os imigrantes tiveram como intenção levar os alunos a escutar a voz daqueles que se reergueram, se reconstruíram e fizeram daqui sua pátria, seu lar. Isso confere aos estudantes maior interação com a obra e lhes propõe reflexão acerca de sua realidade. Para Patrícia Alves da Costa Ramos, Wesley Luís Carvalhaes e Made Júnior Miranda:

O encontro do pesquisador com o sujeito pesquisado, conforme Bakhtin (2003), revela uma complexa inter-relação entre dois textos-enunciados. Um é o texto que está sendo estudado e refletido, e o outro é o texto que está sendo produzido, reagindo e criando com base nas informações fornecidas. (...) Essa dinâmica de interação entre os dois textos enunciados forma uma relação dialógica de compreensão. Essa abordagem destaca a natureza interativa e dinâmica da pesquisa em ciências humanas, onde a compreensão é construída através da relação entre as diferentes perspectivas e expressões dos sujeitos envolvidos (Ramos; Carvalhaes, 2025, p. 09).

Desta maneira, após esse momento de escuta e interação com os entrevistados, os alunos precisaram registrar, para a criação de um livro de memórias, os relatos coletados por meio dos depoimentos. Para tal, eles precisaram se colocar no lugar desses imigrantes, sentir e vivenciar aquilo que foi lembrado durante os depoimentos e transformar tudo o que lhes foi contado em texto de memória.

Esse trabalho de escuta e de escrita foi de suma importância, não só para os alunos da eletiva de literatura, que vivenciaram a experiência de pesquisar, coletar, ouvir, escrever e criar, mas foi também fator primordial para manter viva toda a história e tradição cultural que envolve a formação da identidade social e cultural de onde vivem. Conforme Lucília de Almeida Neves,

Os depoimentos coletados tendem a demonstrar que a memória pode ser identificada como processo de construção e reconstrução de lembranças nas condições do tempo presente. Em decorrência, o ato de lembrar insere-se nas possibilidades múltiplas de elaboração das representações e de reafirmação das identidades construídas na dinâmica da história. Portanto, a memória passa a se constituir como fundamento da identidade, referindo-se aos comportamentos e mentalidades coletivas, uma vez que o lembrar individual – especialmente aquele orientado por uma perspectiva histórica – relaciona-se à inserção social e histórica de cada depoente (Neves, 2000, p. 109).

É importante ainda frisar que ao registrarem as memórias daqueles que fizeram parte da construção social e cultural da cidade de Pedrinhas Paulista, esses estudantes contribuirão para a preservação da história desse local, proporcionando-lhes o sentimento de pertencimento e identidade social.

Os lugares da memória, então, podem ser considerados esteios da identidade social, monumentos que têm, por assim dizer, a função de evitar que o presente se transforme em um processo contínuo, desprendido do passado e descomprometido com o futuro. (...) Além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva (Neves, 2000, p. 112)

Dessa maneira, ao se colocarem como pesquisadores e escritores da história do lugar onde vivem, esses estudantes puderam, também, fortificar os laços entre escola e comunidade, fortalecendo ainda mais a identidade cultural e social à qual pertencem, contribuindo para a sua formação integral como estudante e como sujeito social.

No próximo capítulo, intitulado “Literatura, graças a Deus”, dedica-se atenção à trajetória intelectual e literária de Zélia Gattai, bem como à análise de sua inserção no campo da literatura brasileira. Inicialmente, apresenta-se um breve panorama sobre a autora e sua obra, considerando os aspectos biográficos, históricos e culturais que atravessam sua produção memorialística. Em seguida, discute-se sua fortuna crítica, com o objetivo de compreender como sua escrita tem sido recebida e interpretada pela crítica literária. O capítulo também mobiliza pressupostos da Estética da Recepção e do Método Criativo (1993), a fim de observar as relações entre texto, memória, autoria e leitor. Por fim, desenvolve-se a análise de *Anarquistas, graças a Deus*, compreendida como narrativa memorialística que articula experiência individual, história familiar, imigração, formação política e representação da vida cotidiana.

LITERATURA, GRAÇAS A DEUS

CAPÍTULO II

2 Breve panorama sobre a autora e sua obra

Zélia Gattai Amado de Faria nasceu na cidade de São Paulo em 2 de julho de 1916. Filha de Ernesto Gattai e Angelina Dal Col, ambos imigrantes italianos que vieram ainda quando eram crianças para o Brasil. Sr. Ernesto viera da região de Florença com seus pais e seus irmãos para fundar a Colônia Cecília, no estado do Paraná. Já sua mãe, Dona Angelina, viera também com sua família da região do Vêneto. Seus pais, adeptos do catolicismo, desembarcaram no estado de São Paulo a fim de trabalharem nas lavouras de café na cidade de Cândido Mota, interior de São Paulo, conforme apontado no trabalho de pesquisa de Vanessa Bito (2022).

Em sua obra memorialística, Gattai (2009) relata que vivia uma vida feliz ao lado de seus pais e de seus quatro irmãos: Remo, Vera, Wanda e Mário, sendo ela a caçula. A família residia na cidade de São Paulo, mais especificamente em um casarão na Alameda Santos, rua localizada próxima à famosa Avenida Paulista, no bairro Jardim Paulista:

Num casarão antigo, situado na Alameda Santos número 8, nasci, cresci e passei parte de minha adolescência. Ernesto Gattai, meu pai, alugara a casa por volta de 1910, casa espaçosa, porém desprovida de conforto. Teve muita sorte de encontrá-la, era exatamente o que procurava: residência ampla para a família em crescimento e, o mais importante, o fundamental, o que sobretudo lhe convinha era o enorme barracão ao lado, uma velha cocheira, ligada à casa, com entrada para duas ruas: Alameda Santos e Rua da Consolação. Ali instalaria sua primeira oficina mecânica. Impossível melhor localização! Para quem vem do centro da cidade, a Alameda Santos é a primeira rua paralela à Avenida Paulista, onde residiam, na época, os ricos, os graúdos, na maioria novos-ricos (Gattai, 2009, p. 7)

Ainda de acordo com suas memórias, Zélia relata que, desde pequena, sempre gostou muito de estudar. Isso fica nítido em um trecho no qual ela conta sobre quando seu pai fora chamado ao gabinete do diretor da escola que, na realidade, o convocou para informá-lo a respeito do rendimento escolar de sua filha, que havia acabado de receber o título de melhor aluna da escola. Ao lermos sobre esse ocorrido na infância da autora, logo percebemos que desde cedo sua paixão pela leitura influenciou sua posterior incursão pela escrita de suas obras, conforme depoimento da própria escritora em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, no ano de 2002:

Ainda pequena, eu mal sabia ler e já repetia com emoção poesias de Castro Alves, Guerra Junqueiro, Olavo Bilac, Fagundes Varela e de tantos outros poetas que Wanda me fazia decorar. Graças à Vera sabia frases inteiras de “O Tronco do Ipê” e de “Iracema”. Brilhava, repetindo com largos gestos, em saraus familiares: “...Ô verdes mares bravios de minha terra natal...” ou “Iracema, a virgem dos lábios de mel...” [...] Muito cedo, comecei a entender que uma leitura ou uma história só prestam,

empolgam e nos fazem sonhar quando transmitidas com prazer e emoção. Eu reforçaria esse conceito agora, valendo-me de experiência própria, experiência de quem, no decorrer de mais de meio século, viveu ao lado de Jorge Amado, vendo-o trabalhar e emocionar-se ao escrever um romance.¹⁴

Ademais, não era somente os estudos que fascinavam a pequena Zélia no contexto urbano da época. Seu pai era uma pessoa muito engajada politicamente e, ao escrever sobre suas próprias memórias, a autora deixa claro que o posicionamento político do pai era algo que ela admirava e que acabou influenciando, também, a formação de sua identidade, que é exposta em toda a obra que não somente conta sobre sua própria infância, mas também narra os acontecimentos marcantes que fizeram parte do processo de urbanização e crescimento da cidade de São Paulo no século XX, momento em que os imigrantes italianos, que vinham para trabalhar nas lavouras de café e viam na capital paulistana uma oportunidade de trabalho na qual lhes traria muito mais chances de enriquecerem.

Anarquistas, graças a Deus (2009) é, portanto, muito mais que as memórias de infância de Zélia Gattai, pois torna-se, também, fonte de informações a respeito da modernização de São Paulo que, aos poucos, é evidenciada na narrativa, assim como as carroças que começavam a dar espaço aos carros com motor, por exemplo, ou o fato da família Gattai residir na Alameda Santos, localidade em que os italianos com menos posses viviam, paralela à Avenida Paulista, que já naquela época era sinônimo de poder econômico, como aponta o ensaio de Antônio Luciano de Andrade Tosta:

A presença dos italianos em São Paulo modificou sua geografia humana, que naquele momento passava a incorporar um grupo que tão bem se encaixava nas demandas que a modernidade eminente na capital paulista exigia. Não é surpreendente, portanto, que as descrições urbanas em *Anarquistas, graças a Deus* ofereçam também elementos que nos ajudam a compreender o contexto histórico da época e a forma como os italianos participaram deste (Tosta, 2020, p. 321).

Esse movimento de trazer ao texto fatos ocorridos no cotidiano, que estão atrelados ao momento histórico é uma característica do gênero memorialístico e Gattai o faz com maestria ao fundir a sua memória pessoal com o contexto histórico da época, trazendo nas entrelinhas de sua obra alguns fatos e pessoas importantes que marcaram essa fase de ascensão da cidade de São Paulo. Seu relato mostra a importância dos italianos na criação de uma cultura local que permanece viva até os dias atuais.

Para Antônio Tosta:

¹⁴ Trecho retirado do discurso de posse de Zélia Gattai na Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/zelia-gattai/discurso-de-posse>.

A “memória”, situada, a princípio, no domínio privado, funde-se à “História”, que nasce e depende do instante público para a sua existência. Uma consequência dessa fusão é o entrelaçamento-ou, mais apropriadamente, a revelação do vínculo perene-entre a história pessoal e a história nacional (Tosta, 2020, p. 327-328).

Vale ainda ressaltar que, apesar de se tratar de uma obra literária com caráter biográfico, *Anarquistas* é, em sua totalidade, um marco na escrita de uma literatura marginal, a qual dá voz e engrandece todo o trabalho desenvolvido pelos imigrantes italianos na capital ao mostrar sua importância para o desenvolvimento urbano da cidade. O livro retrata, principalmente, o esforço desses novos habitantes de nosso país e a sua participação essencial na formação da grande metrópole paulistana.

Assim, Gattai busca enfatizar o quão à frente de seu tempo esses europeus estavam, seja com sua busca incessante por ascensão social, seja por seu pensamento transgressor político, como é retratado já no título da obra, mostrando que esse povo não se restringia apenas ao trabalho braçal ou serviçal, mas que se dispôs a ir muito além daquilo que a vida lhes ofereceu.

Ao apontar o anarquismo como ideologia de sua família, Gattai se refere, principalmente, aos ideários que permeavam o início dos movimentos operários da época, indicando assim, mais um fato marcante característico daquele momento, já que o Anarquismo era bastante comum entre os italianos, pois muitos deles eram enviados para o Brasil, justamente por se oporem às autoridades italianas (Tosta, 2020). Sendo assim, esse sentimento libertário, que permeia toda a obra, fica evidente e se torna um fator primordial para a formação da identidade e o sentimento de pertencimento da própria autora ao narrar a sua própria história.

Zélia Gattai escreve *Anarquistas, graças a Deus* em 1979, já com 63 anos de idade, sendo a sua primeira obra literária publicada, um marco para a história da literatura nacional por sua singularidade ao abordar a história da família Gattai através do olhar simplório de uma criança, e rico em detalhes ao situar suas memórias à comunidade italiana na cidade de São Paulo, gerando uma narrativa identitária e de pertencimento àqueles que também ajudaram a construir toda a história nacional.

A trajetória de Zélia Gattai, no entanto, não pode ser compreendida apenas a partir de sua estreia tardia na literatura, pois antes mesmo de publicar sua primeira obra, a autora já havia construído uma vivência cultural, política e intelectual bastante ampla. Desde jovem, Zélia conviveu com artistas, escritores, jornalistas e militantes que fizeram parte da vida cultural brasileira do século XX. Segundo a biografia disponibilizada pela Academia Brasileira de

Letras, na década de 1930, ela tornou-se amiga de nomes como Oswald de Andrade, Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Rubem Braga e Vinicius de Moraes. Esse dado é importante porque mostra que sua formação como escritora não se deu apenas pela leitura ou pelo estudo formal, mas também pela convivência com pessoas ligadas à arte, à política, à literatura e à imprensa.

Essa inserção no meio cultural tornou-se ainda mais intensa após sua união com Jorge Amado, em meados da década de 1940. A vida ao lado do escritor baiano aproximou Zélia Gattai de debates políticos, literários e sociais muito importantes de sua época, inclusive durante o período de exílio vivido pelo casal na Europa. De acordo com a Academia Brasileira de Letras, depois do cancelamento do registro do Partido Comunista e da cassação dos parlamentares eleitos pela legenda, Jorge Amado deixou o Brasil, e Zélia foi ao seu encontro em 1948, permanecendo na Europa por cerca de cinco anos, entre Paris e Praga. Nesse período, o casal participou intensamente da vida cultural europeia. Desse modo, pode-se compreender que Zélia não foi apenas uma observadora passiva da história política e literária de seu tempo, mas alguém que viveu, acompanhou, registrou e, mais tarde, transformou essas experiências em matéria literária.

Apesar dessa ampla vivência cultural, Zélia Gattai permaneceu, durante muito tempo, à margem do reconhecimento literário que já cercava a figura de Jorge Amado. Isso não significa que ela não tivesse produção intelectual ou importância cultural, mas revela como, por muito tempo, muitas mulheres escritoras foram lembradas primeiro por seus vínculos familiares ou conjugais antes de serem reconhecidas por suas próprias obras. No caso de Zélia, sua imagem pública esteve bastante associada à de esposa, companheira, colaboradora e guardiã da memória de Jorge Amado. O próprio discurso de recepção de Luiz Paulo Horta, na Academia Brasileira de Letras, evidencia esse lugar ambíguo ocupado pela escritora ao afirmar que “Zélia foi o sustentáculo de Jorge” durante o exílio e ao longo de mais de cinquenta anos de convivência. A expressão, embora valorize sua importância na vida do escritor, também mostra como sua imagem esteve, durante muito tempo, ligada à trajetória do marido, o que contribuiu para que sua autonomia como escritora demorasse a ser reconhecida pela crítica e pelas instituições literárias.

No entanto, reduzir Zélia Gattai apenas à condição de companheira de Jorge Amado seria desconsiderar a importância de sua própria obra. Sua literatura nasce de uma experiência muito particular de escuta, observação e rememoração. Em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, a própria autora afirma: “não sou boa em discursos [...] sou mais de contar histórias. Essa qualidade de contadora de histórias que, bem ou mal executo, trago no sangue”.

(Gattai, 2002, n.p.). Essa fala ajuda a compreender a forma como Zélia constrói sua escrita: não por meio de uma linguagem grandiosa ou distante do leitor, mas pela arte de narrar vidas comuns, episódios familiares, lembranças da infância e acontecimentos históricos filtrados pela memória afetiva.

Em *Anarquistas, graças a Deus*, essa característica de “contadora de histórias” aparece desde a abertura da obra, quando a autora afirma: “Num casarão antigo, situado na Alameda Santos número 8, nasci, cresci e passei parte de minha adolescência” (Gattai, 2009, p. 7). A frase inicial apresenta o espaço da infância, mas também anuncia a dimensão histórica da narrativa, pois a casa da Alameda Santos não é apenas o lugar da família. Ela se transforma em ponto de observação da cidade de São Paulo, da presença italiana, das diferenças sociais, da modernização urbana e dos conflitos políticos daquele período. Assim, a memória individual da narradora funciona como caminho para a compreensão de uma memória coletiva mais ampla.

Desse modo, a relevância literária de Zélia Gattai está justamente em transformar experiências aparentemente simples e familiares em literatura. Sua escrita não se limita a recordar fatos, mas organiza a memória por meio de cenas, personagens, diálogos, marcas de oralidade e reconstruções sensíveis do passado. Ao narrar a infância, a autora recupera aquilo que viveu, mas também aquilo que ouviu, imaginou, herdou e reconstruiu pela linguagem. Por isso, sua obra pode ser compreendida como literatura memorialística, em que a memória não funciona apenas como documento, mas também como criação literária. A narradora adulta reorganiza a experiência infantil e produz um olhar duplo: o olhar da menina que viveu os acontecimentos e o olhar da escritora madura que os interpreta depois de muitos anos.

A estreia literária de Zélia Gattai, com *Anarquistas, graças a Deus*, em 1979, inaugura uma produção importante no campo da literatura brasileira de memória. A bibliografia registrada pela Academia Brasileira de Letras mostra que, após essa primeira obra, a autora publicou diversos livros, entre eles *Um chapéu para viagem* (1982), *Jardim de inverno* (1988), *Chão de meninos* (1992), *A Casa do Rio Vermelho* (1999), *Città di Roma* (2000) e *Códigos de família* (2001). Esse conjunto demonstra que sua entrada tardia na literatura não foi um acontecimento isolado, mas o início de um projeto contínuo de escrita memorialística, voltado à preservação de histórias familiares, à reconstrução de experiências de exílio, à representação da imigração italiana e à elaboração de sua própria identidade como mulher e escritora.

Sua consagração institucional ocorreu quando foi eleita, em 7 de dezembro de 2001, para a Cadeira nº 23 da Academia Brasileira de Letras, na sucessão de Jorge Amado, sendo recebida em 21 de maio de 2002 pelo acadêmico Eduardo Portella. Esse reconhecimento possui forte valor simbólico. Por um lado, Zélia assume a cadeira que havia sido ocupada por Jorge

Amado, o que reforça o vínculo histórico entre os dois. Por outro, sua posse também representa o reconhecimento de uma voz autoral própria, cuja importância ultrapassa a esfera conjugal e passa a ser legitimada no campo da literatura brasileira. Ao ocupar a Academia Brasileira de Letras, Zélia Gattai deixa de ser vista apenas como companheira de um escritor consagrado e passa a ser reconhecida como escritora cuja obra contribui para a memória cultural do país.

Assim, sua trajetória literária pode ser compreendida como um processo de afirmação autoral. Zélia parte de um lugar muitas vezes considerado secundário pela tradição literária — o espaço doméstico, a memória familiar, a infância e a vida cotidiana — e transforma esse universo em matéria literária de grande importância histórica e cultural. Sua obra mostra que a memória privada também pode revelar processos sociais amplos, como a imigração, o trabalho, a urbanização, o anarquismo, a formação da cidade e os conflitos de identidade.

Portanto, analisar Zélia Gattai no âmbito da literatura brasileira significa reconhecer que sua escrita amplia os modos de compreender a história nacional. Em *Anarquistas, graças a Deus*, a autora não apenas narra a história de sua família, mas também reinscreve a presença dos imigrantes italianos, dos trabalhadores, das mulheres e dos sujeitos comuns na memória literária brasileira. A aparente simplicidade de sua linguagem não diminui a complexidade da obra; ao contrário, aproxima o leitor da experiência narrada e favorece a identificação, a empatia e a reflexão histórica. Por isso, sua obra se mostra bastante produtiva para a leitura no Ensino Médio, pois permite ao jovem leitor entrar em contato com uma narrativa que articula subjetividade, memória, identidade, história local e história coletiva.

Zélia Gattai ainda permite, em sua trajetória, refletir sobre o lugar ocupado pelas mulheres escritoras no campo literário brasileiro. Durante muito tempo, sua imagem pública esteve associada à figura de Jorge Amado, não apenas pela vida conjugal, mas também por sua atuação como companheira de exílio, colaboradora, organizadora de memórias familiares e participante ativa da vida cultural que cercava o escritor baiano. Essa posição, embora mostre a importância de Zélia na trajetória pessoal e literária de Jorge Amado, também contribuiu para que sua própria produção fosse inicialmente lida de maneira secundária, como se estivesse apenas ligada à obra e à vida do marido. Nesse sentido, sua trajetória evidencia uma questão recorrente na história da literatura: a dificuldade de reconhecimento da mulher escritora quando sua imagem se encontra vinculada à de um homem já consagrado.

A condição de Zélia Gattai, portanto, não deve ser compreendida como falta de participação intelectual antes da publicação de seus livros, mas como resultado de um processo histórico no qual muitas mulheres demoraram a ser reconhecidas como autoras. Zélia não

ingressa na literatura de forma improvisada ou sem repertório. Ao contrário, sua obra nasce de uma vivência construída ao longo de muitos anos, marcada pela leitura, pela convivência cultural, pela participação política, pelas viagens, pelo exílio e pela observação da vida social. De acordo com a Academia Brasileira de Letras, Zélia conviveu, desde jovem, com nomes importantes da cultura brasileira, como Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, Mário de Andrade, Rubem Braga e Vinicius de Moraes, o que demonstra sua presença em um ambiente intelectual amplo, mesmo antes de sua consagração como escritora (Academia Brasileira de Letras, [s.d.]).

Esse dado é importante porque ajuda a compreender que Zélia Gattai não surgiu tardiamente na literatura apenas por acaso ou por circunstância biográfica. Sua estreia aos 63 anos, com *Anarquistas, graças a Deus*, deve ser vista como resultado de uma maturação pessoal, memorialística e literária. A autora já havia vivido experiências decisivas para a formação de sua escrita: a infância em uma família de imigrantes italianos, a convivência em um ambiente doméstico marcado por narrativas orais, o contato com o anarquismo do pai, a vida política ao lado de Jorge Amado, o exílio europeu, a circulação entre escritores e artistas e a escuta constante de histórias familiares e coletivas. Assim, sua entrada no campo literário ocorre de forma tardia em termos de publicação, mas não em termos de formação como narradora.

A escrita de Zélia Gattai se afirma, justamente, como uma maneira de transformar a experiência vivida em literatura. Em *Anarquistas, graças a Deus*, a memória não funciona como simples depósito de lembranças, mas como forma de construção narrativa. A autora seleciona episódios, organiza cenas, recupera diálogos, constrói personagens familiares e atribui valor a acontecimentos cotidianos. Desse modo, a infância narrada não corresponde apenas à recuperação espontânea do passado, mas a uma reelaboração feita pela narradora adulta. A menina que observa a casa, a rua, os pais, os irmãos, os vizinhos e a cidade é reconstruída pela escritora, que interpreta a experiência infantil e a relaciona com uma história social mais ampla.

Essa forma de trabalhar a memória aproxima a obra de uma escrita em que o “eu” não se fecha em si mesmo, mas se abre para os outros. Em *Anarquistas, graças a Deus*, a narradora fala de si ao falar da família, da imigração italiana, da cidade de São Paulo, do trabalho, dos costumes e das transformações urbanas. A memória individual, portanto, torna-se ponto de partida para a construção de uma memória coletiva. Essa característica é fundamental para compreender a força formativa da obra, pois o leitor acompanha uma história pessoal que, aos poucos, revela processos históricos mais amplos. Esse movimento confirma o que já foi

apontado pela fortuna crítica sobre a escrita de Zélia Gattai: sua produção memorialística articula subjetividade, história, identidade e pertencimento.

A cidade de São Paulo ocupa, nesse processo, um papel fundamental. Em *Anarquistas, graças a Deus*, ela não aparece apenas como cenário, mas como espaço em transformação. A Alameda Santos, a Avenida Paulista, as oficinas mecânicas, as cocheiras, os automóveis, os palacetes, os cinemas e as ruas formam um universo urbano em movimento. A narrativa registra o momento em que a cidade começa a se modernizar e, ao mesmo tempo, mostra os contrastes sociais entre os grupos mais ricos e os imigrantes que buscavam oportunidades de trabalho e ascensão social. Nesse sentido, a obra permite observar como a imigração italiana participou da formação material, cultural e simbólica da cidade de São Paulo.

Esse aspecto pode ser observado, por exemplo, quando a autora descreve a Alameda Santos como a primeira rua paralela à Avenida Paulista, local em que residiam “os ricos, os graúdos, na maioria novos-ricos” (Gattai, 2009, p. 7). A descrição do espaço revela mais do que uma localização geográfica, pois também mostra a organização social da cidade. A família Gattai ocupa uma posição próxima ao espaço de prestígio econômico, mas ainda marcada pelo trabalho, pela simplicidade doméstica e pelo esforço de ascensão. A oficina mecânica do pai, instalada ao lado da casa, torna-se símbolo dessa passagem entre tradição e modernidade, entre o mundo das carroças e o mundo dos automóveis, entre a condição de imigrante e o desejo de inserção social.

A modernização urbana, assim, é narrada a partir do olhar familiar e cotidiano. O crescimento da cidade não aparece como dado abstrato, mas como experiência concreta vivida pelas personagens. Os automóveis que começam a circular pelas ruas, a oficina de Ernesto Gattai, a substituição de antigas formas de transporte, o cinema mudo e a presença de imigrantes de diferentes origens compõem uma São Paulo plural, contraditória e em processo de transformação. A literatura de Zélia Gattai, nesse sentido, torna-se também uma forma de acesso à história urbana, pois permite compreender a modernidade não apenas por seus grandes marcos econômicos ou arquitetônicos, mas também pelas experiências de sujeitos comuns.

Outro aspecto relevante da obra é a linguagem construída por Zélia Gattai. Sua escrita apresenta uma aparente simplicidade, mas essa simplicidade não deve ser confundida com falta de elaboração literária. A fluidez narrativa, a presença de diálogos, o humor, as expressões familiares, a oralidade e o olhar infantil são recursos que aproximam o leitor do universo narrado. A autora escreve como quem conversa, mas organiza essa conversa de forma cuidadosa, alternando leveza, crítica social, afeto e reflexão histórica. Essa característica é

importante para a recepção da obra entre jovens leitores, pois a linguagem acessível facilita a entrada no texto, enquanto a complexidade da memória permite leituras mais profundas.

A oralidade, especialmente, funciona como elemento importante da narrativa. Muitas cenas parecem nascer do ato de contar histórias, como se a autora recuperasse a tradição familiar de transmissão oral da memória. Essa característica se relaciona diretamente à forma como Zélia Gattai se define em seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, quando afirma: “sou mais de contar histórias. Essa qualidade de contadora de histórias que, bem ou mal executo, trago no sangue”. (Gattai, 2002). A frase revela não apenas uma característica pessoal da autora, mas também uma forma de compreender sua literatura: para Zélia, narrar é preservar vidas, afetos, vozes e experiências que poderiam desaparecer com o tempo.

Essa concepção aproxima sua obra de uma literatura da memória e da escuta. Zélia escreve a partir daquilo que viveu, mas também daquilo que ouviu e herdou. A memória familiar é atravessada por histórias contadas pelos pais, pelos irmãos, pelos vizinhos, pelos amigos e pelos companheiros de vida. Por isso, sua narrativa não se reduz a um relato individual. Ao escrever sobre si, a autora escreve também sobre a coletividade que a formou. É nesse ponto que *Anarquistas, graças a Deus* ultrapassa a dimensão da lembrança pessoal e se inscreve como obra relevante para a literatura brasileira.

A consagração de Zélia Gattai pela Academia Brasileira de Letras, em 2001, deve ser compreendida dentro desse percurso de reconhecimento tardio. A autora foi eleita para a Cadeira nº 23 em 7 de dezembro de 2001, na sucessão de Jorge Amado, e tomou posse em 21 de maio de 2002, sendo recebida por Eduardo Portella (Academia Brasileira de Letras, [s.d.]). Esse dado possui forte valor simbólico, pois revela a passagem de Zélia de uma posição historicamente associada ao marido para um lugar próprio de reconhecimento literário. Ainda que a sucessão da cadeira de Jorge Amado reforce o vínculo entre ambos, sua entrada na ABL também confirma o reconhecimento institucional de sua obra e de sua contribuição para a literatura brasileira.

Desse modo, a trajetória de Zélia Gattai pode ser compreendida como um processo de afirmação como escritora. Ela parte de um lugar muitas vezes visto como secundário, o espaço doméstico, a memória familiar, a experiência feminina e a vida cotidiana, e transforma esse universo em literatura de grande importância histórica e cultural. Sua escrita demonstra que a casa, a família, a infância e as lembranças não são temas menores, mas espaços importantes para compreender a formação dos sujeitos e da própria sociedade. Em sua obra, o íntimo e o histórico não se separam; ao contrário, aparecem profundamente relacionados.

Por essa razão, *Anarquistas, graças a Deus* se mostra especialmente produtivo para o Ensino Médio. A obra permite que os estudantes tenham contato com uma narrativa de linguagem próxima, marcada por episódios familiares e por uma voz memorialística envolvente, mas também os conduz à reflexão sobre imigração, identidade, trabalho, política, urbanização e pertencimento. No contexto desta pesquisa, essa potência se amplia porque a leitura da obra dialoga com a história de Pedrinhas Paulista e com a presença da imigração italiana na formação da comunidade local. A literatura, assim, deixa de ser percebida como um objeto distante e passa a funcionar como mediação entre memória, história e experiência leitora.

2.1 Fortuna crítica

Neste capítulo, apresenta-se uma revisão da fortuna crítica disponível no Catálogo de Teses da Capes¹⁵ (2025) e no Google Acadêmico¹⁶ (2025) sobre Zélia Gattai, a fim de evidenciar as nuances de seu trabalho literário que, embora menos volumosa se comparada à de outros nomes consagrados da literatura nacional, tem se expandido significativamente no decorrer dos anos, a partir de um olhar mais atento aos textos memorialísticos como forma de expressão literária. Sua obra *Anarquistas, graças a Deus* é analisada por pesquisadores sob o viés memorialístico, identitário e histórico social, evidenciando assim a sua singularidade e a sua importância para a literatura brasileira.

A dissertação *Em cartas à escritora: o leitor de Zélia Gattai em cena*, de Virgínia de Jesus da Silva (2004), propõe uma análise descritiva das cartas enviadas por leitores e admiradores à autora, com enfoque na perspectiva da crítica cultural. O estudo examina correspondências datadas entre 1980 e 2002. As cartas encontram-se atualmente preservadas na Fundação Casa de Jorge Amado, com o objetivo de compreender as formas de recepção da obra da escritora e os vínculos afetivos e simbólicos estabelecidos entre autora e público. Por meio de uma imersão no acervo, a pesquisa constrói uma tipologia das cartas e traça o perfil dos remetentes. Ao considerar as cartas como expressão de subjetividades e de experiências compartilhadas, o trabalho amplia a compreensão da literatura não apenas como objeto estético, mas também como fenômeno cultural e espaço de mediação entre autores e leitores, revelando as múltiplas formas de identificação e diálogo que a escrita literária pode suscitar.

A tese de Érika Fernandes Costa Duarte (2017), intitulada *Biodiagrama de uma narradora: memória e história em Zélia Gattai*, propõe uma análise aprofundada da escrita

¹⁵ Catálogo de teses da Caps. <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

¹⁶ Google Acadêmico. <https://scholar.google.com/?hl=pt-BR>

memorialística de Zélia Gattai, com foco no entrelaçamento entre a memória pessoal e a história coletiva que perpassa toda a sua produção autobiográfica. A pesquisa abrange as dez obras de memória publicadas pela autora, além de seu único romance, e busca evidenciar como os relatos de Gattai não apenas constroem sua trajetória individual, mas também espelham as transformações socioculturais e políticas do Brasil ao longo do século XX. Por meio de uma abordagem bibliográfica de caráter exploratório, o estudo utiliza o conceito barthesiano de “biografema” para catalogar e interpretar os elementos recorrentes e significativos que compõem a escrita de si. A pesquisa demonstra também que, ao narrar sua própria vida, Zélia Gattai também constrói uma narrativa da experiência coletiva, colocando em cena personagens, acontecimentos e memórias que ultrapassam o âmbito pessoal e se inscrevem como documentos literários e culturais de uma época.

Em sua dissertação *A narração memorialística em A casa do Rio Vermelho, de Zélia Gattai*: uma meta-memória, Glaucy Cristina do Amaral (2010) investiga a obra de Zélia Gattai a fim de compreender os modos como a autora elabora um “eu” narrativo que, ao mesmo tempo em que rememora sua própria trajetória, constrói a memória biográfica dos outros, em especial de figuras significativas de seu convívio, como Jorge Amado. A investigação evidencia que, ao mesclar a primeira e a terceira pessoa, Gattai opera uma fusão entre oralidade e escrita, testemunho e confissão, mobilizando afetos, impressões e fragmentos do passado como matéria narrativa. A dissertação conclui que *A Casa do Rio Vermelho* (1999) se configura como um exercício ficcional de memória em que a escritora ultrapassa os limites da linearidade temporal e da categorização genérica, inscrevendo sua narrativa no território da invenção afetiva, marcada pela subjetividade e pela imaginação memorialista.

Enoi Maria Miranda Mendes (2014) apresenta em sua dissertação *Histórias de uma vida, memórias da história*: senhora dona do seu jardim um estudo das obras *Senhora dona do baile* (1984) e *Jardim de inverno* (2009), ambas de autoria de Zélia Gattai, com foco na representação literária do período de exílio vivido por sua família entre os anos de 1948 e 1952. O estudo é centrado na forma como a experiência do exílio é narrada e ressignificada nos textos memorialísticos, considerando os diferentes contextos geográficos – França e Tchecoslováquia – e culturais que permeiam as obras. A autora busca compreender as aproximações e contrastes nas narrativas de Gattai, atentando-se para a construção subjetiva dessa vivência e suas implicações na constituição da memória e da identidade.

A dissertação *Memórias e outras histórias*: reflexões sobre a escrita memorialística de Zélia Gattai, de Arlinda Santana Santos (2015), propõe uma leitura crítica a respeito da produção autobiográfica da autora, por meio de análises das obras: *Anarquistas, graças a Deus*

(2009[1979]), *Um chapéu para viagem* (1993[1982]), *Senhora dona do baile* (1984[1984]), *Jardim de inverno* (1989[1988]), *Città di Roma* (2000) e *A casa do Rio Vermelho* (1999). A pesquisa revela como Zélia Gattai, por meio de uma narrativa marcada pela rememoração de si e dos outros, constrói uma escritura que desafia estruturas patriarcais e reconfigura a representação da mulher na literatura. A abordagem teórica, de cunho bibliográfico, sustenta-se em referenciais que articulam memória, identidade e autoria feminina, entendendo a escrita memorialística não apenas como reconstituição do passado, mas como um processo ativo de (re)invenção de si.

Kassiana Braga (2016), em sua dissertação intitulada *A senhora dona da memória: Autobiografia e memorialismo em obras de Zélia Gattai*, realiza um estudo literário de cinco obras memorialísticas da escritora, com ênfase na constituição de sua subjetividade e no protagonismo feminino construído em sua escrita autobiográfica. O estudo examina como, mesmo tendo iniciado sua carreira literária tardiamente, aos 63 anos, Gattai transforma a narrativa de si em uma forma de afirmação identitária e de inserção no campo literário brasileiro, tradicionalmente marcado por figuras masculinas. A investigação contempla, além da análise textual, o levantamento de documentos e periódicos que auxiliam no mapeamento da memória autoral, destacando a transição da autora do papel de colaboradora e esposa do escritor Jorge Amado para o de uma escritora autônoma e reconhecida.

O exame de qualificação de Sheila dos Santos Silva (2017), *Città di Roma: uma história de família costurada com os fios da memória*, evidencia uma análise da obra *Città di Roma* (2000), de Zélia Gattai, que parte de uma reflexão teórica sobre o conceito de memória, destacando o papel da imaginação e da ficção na elaboração do discurso memorialístico. Além disso, o texto discute o espaço biográfico e a escrita de si, com o intuito de compreender como a obra, embora vinculada ao gênero memorialístico, dialoga com outras formas narrativas.

Ramon Diego Câmara Rocha (2018), em sua dissertação denominada *Chão de meninos: o espaço literário na narrativa memorialista de Zélia Gattai*, retrata a análise da obra homônima ao título, com o objetivo de investigar como a autora constrói um espaço literário a partir da interseção entre o autobiográfico e o ficcional. Sua dissertação está fundamentada em uma abordagem hermenêutico-fenomenológica, que permite compreender a memória não apenas como relato do passado, mas como matéria sensível e poética da construção narrativa, evidenciando, portanto, que a escrita de Gattai não apenas rememora, mas recria o passado em um gesto literário que mobiliza o tempo, a linguagem e a imaginação, reafirmando a sua relevância no campo da literatura de memória brasileira.

A dissertação de Milena de Jesus dos Santos, *O memorial a casa do rio vermelho*: a atuação de Zélia Gattai na base do museu-casa (2019), debruça-se sobre o campo interdisciplinar que entrelaça literatura, museologia e memória, ao investigar os processos de musealização da residência dos escritores brasileiros, Jorge Amado e Zélia Gattai, tomando como objeto de análise o *Memorial a Casa do Rio Vermelho*, que fica localizado em Salvador, na Bahia. A pesquisa adota como eixo central a atuação de Zélia Gattai (1916–2008), cuja produção artística é compreendida à luz da “escrita de si”, perspectiva que evidencia os traços autobiográficos e subjetivos de sua obra. Desta maneira, a autora da pesquisa revisita as motivações e as estratégias envolvidas na constituição do espaço museológico, mobilizando aportes teóricos da Museologia e dos estudos de gênero.

A tese de Antonella Rita Roscilli, *Múltiplos olhares sobre o imigrante italiano na teledramaturgia brasileira: Anarquistas, graças a Deus, Colônia Cecília e Terra Nostra* (2021), apresenta um panorama a respeito da representação do imigrante italiano no sistema de televisão brasileiro, partindo de uma análise de três produções: a minissérie *Anarquistas, graças a Deus*, veiculada pela *Rede Globo* em 1984; a minissérie *Colônia Cecília*, exibida pela *Rede Bandeirantes* em 1989; e a telenovela *Terra Nostra*, apresentada pela *Rede Globo* no fim de 1999. Roscilli (2021) parte de uma pesquisa que engloba meados das décadas de 1980 e 1990, momento em que nosso país acabara de sair do período da ditadura militar, no qual busca-se encontrar um consenso a respeito da identidade política e cultural do Brasil. Partindo disso e do avanço crescente da teledramaturgia na televisão brasileira, as visões sobre os imigrantes, sobretudo os italianos, ganharam destaque, obtendo um número significativo de telespectadores que se emocionavam e se identificavam com os dramas vividos pelas personagens desses programas. Desta maneira, a autora investiga as representações do imigrante italiano, considerando os aspectos sociais e políticos vigentes em cada uma das épocas marcadas nas obras analisadas:

As três obras oferecem múltiplos elementos sobre os quais refletir, por retratarem momentos específicos da história da imigração italiana, e por serem exibidas em momentos políticos e sociais importantes na história do Brasil. Dentro desse contexto, nosso objetivo específico é a análise da imagem do imigrante italiano nas três teledramaturgias. Portanto, analisamos como esse discurso é estruturado e diferenciado dentro da narrativa, de sorte a verificar em que medida ela reforça, ou não, uma visão estereotipada a respeito da representação de questões como étnica, gênero, práticas sociais e culturais (Roscilli, 2021, p. 11).

Outro trabalho crítico que utiliza como base de estudo a obra em questão é a dissertação de mestrado de Vanessa Bito (2022), intitulada como *Escritas de si em Anarquistas*,

graças a Deus e Città di Roma, de Zélia Gattai. Em sua dissertação, a pesquisadora realiza uma análise comparativa entre essas duas obras literárias, que são escritas a partir do viés memorialístico, apontando as singularidades e as similaridades existentes entre ambas. A pesquisa analisa, principalmente, as modalidades autobiografia e memórias, ambas decorrentes nessas obras de Gattai, que tratam da escrita de si. Nesse trabalho, observam-se apontamentos referentes às formas de abordagem da “escrita de si”, ressaltando aspectos que vão desde a visão individual de quem narra sua própria história, chamada de história individual, até as inserções relacionadas ao contexto sociocultural que podem partir, também, da visão de terceiros, chamada de história coletiva, ambas presentes nessas duas obras autobiográficas de Zélia Gattai. O trabalho destaca, ainda, a importância da autora como uma legítima contadora de histórias, contribuindo para a valorização da memória como forma de preservação identitária e cultural.

Ao observar o conjunto da fortuna crítica reunida, percebe-se que os estudos sobre Zélia Gattai se concentram, principalmente, em três grandes eixos de análise: a escrita memorialística e autobiográfica; a relação entre memória individual e história coletiva; e a representação da imigração, da identidade e da autoria feminina. Esses eixos, embora possam ser apresentados separadamente para fins de organização, aparecem muitas vezes interligados nas pesquisas analisadas, pois a obra de Zélia Gattai permite justamente esse cruzamento entre memória, história, identidade e literatura. Dessa forma, essa divisão contribui para compreender como a autora vem sendo estudada pela crítica acadêmica e, ao mesmo tempo, evidencia a lacuna que esta dissertação busca preencher.

O primeiro eixo, relacionado à memória e à escrita de si, aparece de forma recorrente em pesquisas como as de Duarte (2017), Santos (2015), Braga (2016) e Bito (2022). Esses estudos demonstram que a obra de Zélia Gattai tem sido compreendida como uma produção em que a memória não se limita apenas ao registro de acontecimentos pessoais, mas se constitui como forma de elaboração literária da própria experiência. Nessas análises, a autora é vista como uma narradora que reconstrói sua trajetória ao mesmo tempo em que recupera a memória de outras pessoas, especialmente de seus familiares, dos imigrantes italianos e dos sujeitos que fizeram parte de sua vida. Assim, a escrita de si, em Zélia Gattai, não se apresenta como um relato fechado apenas na individualidade da autora, mas como uma forma de construção de uma memória compartilhada.

Esse aspecto é importante para a presente dissertação porque *Anarquistas, graças a Deus* se constrói justamente a partir desse movimento entre a história individual e a história coletiva. A narradora recupera sua infância, mas essa infância está diretamente ligada à

presença dos pais, dos irmãos, dos vizinhos, dos trabalhadores, dos imigrantes e da cidade de São Paulo. A memória de Zélia, portanto, não aparece isolada, mas em relação com outras vozes, experiências e acontecimentos que ultrapassam o campo pessoal. Por isso, sua escrita pode ser analisada como uma forma de memorialismo literário em que a identidade da narradora se constitui por meio da relação com a família, com a comunidade e com o contexto histórico em que viveu.

O segundo eixo diz respeito à articulação entre história pessoal e história coletiva. Trabalhos como os de Tosta (2020), Roscilli (2021), Pereira (2002) e Souza (2013) ajudam a situar a obra de Zélia Gattai nas discussões sobre imigração, identidade, representação social e memória histórica. Nesse sentido, *Anarquistas, graças a Deus* não é lido apenas como um relato familiar, mas como uma narrativa que revela aspectos importantes da presença italiana no Brasil, principalmente na cidade de São Paulo. A obra permite compreender como os imigrantes participaram da transformação urbana, cultural e política do país, ao mesmo tempo em que evidencia as dificuldades de adaptação, as diferenças sociais, os ideais libertários e os processos de pertencimento vividos por esses sujeitos.

Esse eixo dialoga diretamente com o objeto desta pesquisa, uma vez que a recepção da obra por estudantes de Pedrinhas Paulista coloca em contato duas experiências de imigração italiana: a narrada por Zélia Gattai, no contexto da cidade de São Paulo, e a vivida historicamente pela comunidade local. Ao lerem *Anarquistas, graças a Deus*, os alunos não entram apenas em contato com a história da família Gattai, mas também são convidados a relacionar essa narrativa com as histórias de sua própria cidade, com as memórias familiares e com os relatos de imigrantes que ainda fazem parte da identidade cultural do município. Dessa maneira, a fortuna crítica ajuda a fundamentar a escolha da obra como objeto desta dissertação, pois confirma sua relevância para pensar as relações entre literatura, imigração, memória e identidade.

O terceiro eixo refere-se à autoria feminina e à posição de Zélia Gattai no campo literário brasileiro. Pesquisas como as de Santos (2015), Braga (2016), Duarte (2017) e Milena de Jesus Santos (2019) destacam que a obra de Zélia permite discutir a presença da mulher na literatura, a escrita memorialística feminina e o processo de reconhecimento de uma autora que, durante muito tempo, esteve associada principalmente à figura de Jorge Amado. Esses trabalhos contribuem para deslocar esse olhar, reconhecendo Zélia Gattai como autora de uma produção própria, marcada por escolhas estéticas, temáticas e narrativas específicas. Esse ponto é fundamental, pois permite compreender que sua obra não deve ser vista apenas como

complemento da trajetória de Jorge Amado, mas como parte significativa da literatura brasileira de memória.

Apesar da relevância desses três eixos, nota-se que a recepção escolar de *Anarquistas, graças a Deus* ainda permanece pouco explorada. A dissertação de Virgínia de Jesus da Silva (2004), ao analisar cartas de leitores enviadas a Zélia Gattai, aproxima-se da temática da recepção, mas seu objeto é constituído por correspondências de leitores e admiradores da autora, e não por práticas de leitura literária desenvolvidas em sala de aula. Assim, embora esse estudo seja importante para compreender os vínculos afetivos e simbólicos estabelecidos entre Zélia e seu público leitor, ele não contempla a experiência de jovens leitores do Ensino Médio diante da obra.

Dessa forma, a presente pesquisa se diferencia por investigar a recepção de *Anarquistas, graças a Deus* em uma situação concreta de ensino, mediada por práticas de leitura, discussão, investigação histórica e produção de sentidos. O foco da análise recai sobre estudantes do Ensino Médio de uma escola pública situada em Pedrinhas Paulista, município cuja história também está relacionada à imigração italiana. Essa especificidade confere singularidade ao estudo, pois permite analisar como uma obra memorialística sobre imigração pode ser recebida por jovens leitores que vivem em uma comunidade marcada por memórias semelhantes.

O ineditismo da pesquisa, portanto, não está apenas na escolha da obra, mas principalmente no modo como ela é abordada: pela perspectiva da recepção, da formação do leitor e da articulação entre literatura e memória local. Ao aproximar Zélia Gattai dos estudantes do Ensino Médio, esta dissertação desloca a obra de um espaço apenas acadêmico ou memorialístico e a insere também no campo da educação literária. Com isso, busca-se demonstrar que *Anarquistas, graças a Deus* pode contribuir para a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de relacionar o texto literário com a história, a subjetividade e a identidade cultural de sua própria comunidade.

2.2 Estética da Recepção

Nesta seção serão apresentados os fundamentos teóricos da Estética da Recepção, com base nas contribuições de Hans Robert Jauss (1979 e 1994) e Wolfgang Iser (1979, 1996 e 1999), e sua articulação com o Método Criativo proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993). Ao considerar o leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentido da obra literária, a Estética da Recepção oferece uma perspectiva inovadora para o

ensino de literatura, valorizando a experiência, os repertórios e as respostas individuais dos leitores, conforme apontado por Thiago Alves Valente e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2021):

[...] a Estética da Recepção rompe com as noções de texto enquanto objeto, de leitor enquanto receptor passivo e de autor enquanto sujeito absoluto do ato de criação e até de fruição. Assim, a literatura, enquanto produto estético, só se concretiza na interação autor-obra-público. Há, então, um redimensionamento do processo de produção e recepção (Valente; Ferreira, 2021, p. 487).

Nesse contexto, o Método Criativo (1993) apresenta-se como uma proposta pedagógica alinhada a essa concepção, ao propor práticas de leitura que despertam o envolvimento sensível, crítico e estético dos alunos. A união dessas abordagens permite repensar o espaço da literatura na sala de aula, promovendo experiências significativas de leitura e ampliando as possibilidades de recepção e produção de sentido pelos estudantes. Desta maneira, de acordo com Bordini e Aguiar (1993), o Método Criativo:

[...] é um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo (Bordini; Aguiar, 1993, p. 62)

Em *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994), Hans Robert Jauss apresenta uma crítica às abordagens tradicionais da teoria literária, em especial às vertentes marxista e formalista. Segundo o autor, ambas as correntes negligenciam um aspecto fundamental da literatura: a dimensão da recepção e os efeitos que a obra exerce sobre o público. Desta forma, ele destaca que o leitor, segundo a teoria marxista, é reduzido a uma função sociológica, sendo analisado apenas em termos de sua posição de classe ou localização dentro da estrutura social. Já em relação ao formalismo, o leitor aparece apenas como um agente perceptivo, cuja função se restringe a identificar os procedimentos estilísticos e a reconhecer a forma proposta pelo texto. Em ambos os casos, o papel ativo do leitor na construção de sentido é ignorado ou limitado, o que empobrece a compreensão tanto do valor estético quanto da função social da literatura (Jauss, 1994).

Para Jauss (1994), a literatura possibilita ao leitor diferentes formas de interpretação que podem variar conforme o contexto histórico de sua produção e o momento em que é lida. Sendo assim, é necessário que a obra literária estabeleça uma relação dialógica com o horizonte de expectativas do leitor - que é constituído pelos conhecimentos prévios, valores culturais e experiências literárias. Nesse sentido, Jauss introduz o conceito de horizonte de expectativa,

entendido como o conjunto de normas, valores, experiências e convenções estéticas previamente adquiridos pelos leitores de uma determinada época. Esse horizonte molda o modo como uma obra é lida, compreendida e julgada, estando em constante transformação, conforme se altera o repertório cultural da sociedade, como apontado por Regina Zilberman:

Jauss considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica. Essa relação, por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, isto é, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular (Zilberman, 2008, p. 98).

Isso pressupõe que o valor de uma obra se dá a partir do momento em que ela dialoga com outras leituras que já foram realizadas pelo leitor, que ativam suas memórias literárias, ou quando uma obra desafia as suas expectativas, assim como apontado por Jauss: “A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária.” (1994, p. 32).

Wolfgang Iser (1999), por sua vez, complementa essa abordagem com a teoria da Estética do Efeito, focalizando o processo de leitura como uma atividade interativa. O autor defende que o texto literário é composto por elementos ditos e não ditos — os chamados espaços em branco — que precisam ser preenchidos pela imaginação e pela experiência do leitor. É nesse jogo entre presença e ausência que se dá a construção do sentido, em um processo de constante atualização da obra, assim como mencionado por Valente e Ferreira (2021):

[...] a relação dialógica na leitura decorre da estrutura de comunicação do texto. Essa estrutura está subjacente aos vazios ou lacunas ali presentes, as quais indicam os pontos de entrada do leitor no universo ficcional. Assim, um texto supõe necessariamente um recebedor incumbido do preenchimento desses vazios. Há, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito. A comunicação ocorre quando esse leitor, na busca do sentido, da concretude, procura resgatar a coerência do texto que os vazios interromperam, preenchendo os pontos de indeterminação do texto, por meio da imaginação (Valente; Ferreira, 2021, p. 487).

A partir dessas contribuições, é possível compreender que a Estética da Recepção oferece uma base importante para pensar o ensino de literatura, principalmente porque desloca o leitor de uma posição passiva e o coloca como sujeito participante da construção dos sentidos da obra. Para essa perspectiva, o texto literário não possui um significado único, fechado e definitivo, pois sua compreensão se realiza no contato entre obra e leitor. Isso não significa, porém, que qualquer interpretação seja possível, mas que a leitura ocorre sempre a partir de um

repertório prévio, formado por experiências pessoais, conhecimentos escolares, leituras anteriores, valores culturais e expectativas sociais.

Nesse sentido, o conceito de horizonte de expectativa, proposto por Jauss, torna-se fundamental para compreender a relação entre o leitor e o texto literário. Todo leitor se aproxima da obra trazendo consigo uma determinada bagagem cultural, histórica e afetiva. No caso dos jovens leitores, esse horizonte é formado tanto pela trajetória escolar quanto pelas experiências familiares, comunitárias e sociais. Assim, a leitura literária realizada na escola não começa apenas no momento em que o estudante abre o livro, mas também nos conhecimentos, memórias e expectativas que ele já possui antes do contato direto com a obra.

Essa perspectiva é especialmente importante para a leitura de *Anarquistas, graças a Deus*, pois a obra de Zélia Gattai apresenta elementos que podem dialogar diretamente com o horizonte de expectativa dos estudantes de Pedrinhas Paulista. A imigração italiana, a memória familiar, as narrativas de origem, os costumes preservados, a relação entre passado e presente e a constituição da identidade cultural são aspectos que podem aproximar o leitor jovem da narrativa. No entanto, a obra também pode provocar deslocamentos, pois apresenta uma experiência de imigração situada em outro espaço, a cidade de São Paulo, marcada por conflitos políticos, diferenças sociais, ideais anarquistas e processos de modernização urbana.

Dessa forma, a leitura da obra pode produzir tanto reconhecimento quanto estranhamento. O reconhecimento ocorre quando o estudante identifica, na narrativa, elementos próximos de sua realidade, como a presença da cultura italiana, as histórias familiares e a valorização da memória dos antepassados. Já o estranhamento acontece quando o texto apresenta aspectos que desafiam ou ampliam aquilo que o leitor já conhece, como as tensões políticas, os conflitos sociais, as desigualdades e as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes. É justamente nesse movimento entre aproximação e deslocamento que a leitura pode se tornar formativa.

A ampliação do horizonte do leitor também se relaciona à dimensão emancipadora da literatura. Em Jauss, a experiência estética não se reduz ao prazer individual diante da obra, pois também pode alterar a maneira como o sujeito percebe a si mesmo, o outro e a realidade em que vive. A literatura contribui para essa emancipação quando permite ao leitor entrar em contato com outras experiências, outros tempos, outras vozes e outras formas de compreender o mundo. No caso de *Anarquistas, graças a Deus*, essa possibilidade aparece quando o jovem leitor deixa de perceber a imigração apenas como um dado histórico distante ou como uma memória familiar idealizada e passa a compreendê-la como experiência humana marcada por trabalho, deslocamento, luta, resistência, afeto e pertencimento.

Nesse sentido, a leitura da obra de Zélia Gattai no Ensino Médio pode favorecer uma formação estética e crítica. Estética, porque permite ao aluno observar os modos de construção da narrativa, a linguagem memorialística, a oralidade, o humor, o ponto de vista infantil e a organização das lembranças. Crítica, porque possibilita discutir temas como imigração, desigualdade social, papel da mulher, relações familiares, ideologia política, trabalho e identidade cultural. Desse modo, a Estética da Recepção contribui para que a aula de literatura não se limite à explicação do conteúdo da obra, mas se organize como espaço de encontro entre texto, leitor e história.

Embora Jauss seja central para pensar a recepção histórica da obra, Wolfgang Iser contribui para compreender o funcionamento da leitura no contato direto entre leitor e texto. Para Iser (1996, 1999), o texto literário apresenta pontos de indeterminação, lacunas e vazios que exigem a participação do leitor. O sentido não está totalmente pronto no texto, mas também não depende apenas da vontade de quem lê. Ele se constrói na interação entre as estruturas da obra e a atividade imaginativa do leitor, que precisa formular hipóteses, preencher espaços, estabelecer relações e organizar a coerência da narrativa.

No caso de uma obra memorialística como *Anarquistas, graças a Deus*, esses vazios podem aparecer nas relações entre lembrança e esquecimento, entre fato vivido e reconstrução narrativa, entre memória individual e história coletiva. O leitor é levado a perceber que a narradora não recupera o passado de forma total ou neutra, mas seleciona episódios, organiza afetos e constrói sentidos a partir daquilo que lembra e decide narrar. Essa percepção é importante para os estudantes do Ensino Médio, pois ajuda a compreender que a memória também é construção, interpretação e linguagem. Assim, a leitura deixa de ser apenas uma busca por informações sobre a vida da autora e passa a ser uma análise da forma como o passado é literariamente reconstruído.

É nesse ponto que o Método Criativo, proposto por Bordini e Aguiar (1993), aproxima-se da Estética da Recepção. Se Jauss valoriza o leitor histórico e Iser destaca a participação do leitor na concretização do texto, Bordini e Aguiar oferecem uma proposta metodológica que permite levar essa participação para a sala de aula. Para as autoras, o Método Criativo não se reduz a atividades livres ou apenas lúdicas, mas envolve uma relação ativa do sujeito com a realidade e com a linguagem. Ao afirmarem que essa metodologia supõe “a exploração do existente para a produção de algo novo.” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 62), as autoras indicam que a leitura literária pode gerar conhecimento, prazer, expressão e transformação.

Nessa perspectiva, o estudante não é visto apenas como receptor de conteúdos literários, mas como sujeito que interpreta, reage, cria e reelabora sentidos. A leitura pode se tornar ponto de partida para debates, registros escritos, dramatizações, entrevistas, reescritas, relatos de memória, rodas de conversa e comparações entre o texto literário e a história local. O objetivo não é substituir a análise literária por atividades criativas superficiais, mas compreender a criação como uma forma de aprofundamento da leitura. Criar, nesse contexto, significa responder ao texto, apropriar-se dele e transformá-lo em experiência significativa.

Aplicado à leitura de *Anarquistas, graças a Deus* (2009), o Método Criativo (1993) permite que os estudantes se aproximem da obra por diferentes caminhos. A sensibilização inicial pode partir de discussões sobre imigração, família, memória e identidade. Em seguida, a leitura do texto literário possibilita o contato com a narrativa de Zélia Gattai e com os modos como a autora reconstrói sua infância e sua história familiar. A expressão das impressões dos alunos permite observar como cada leitor recebe a obra a partir de seu próprio horizonte de expectativa. Por fim, atividades como entrevistas com imigrantes, produção de relatos, rodas de conversa e comparação entre memórias literárias e memórias locais ampliam a experiência de leitura e tornam visível o processo de recepção.

Dessa maneira, o Método Criativo (1993) não aparece como algo separado da teoria da recepção, mas como uma possibilidade de concretizá-la na prática pedagógica. A Estética da Recepção explica teoricamente a importância do leitor na construção dos sentidos da obra; o Método Criativo oferece caminhos para que essa participação aconteça em sala de aula. Ambos se articulam em torno de uma mesma concepção: a literatura não é um objeto fechado, mas uma experiência de encontro, interpretação e transformação.

No contexto desta dissertação, essa articulação teórica e metodológica permite compreender a leitura de *Anarquistas, graças a Deus* (2009) como uma experiência estética, histórica e comunitária. A obra de Zélia Gattai mobiliza a memória da imigração italiana e, ao mesmo tempo, convida os estudantes a investigarem as memórias presentes em seu próprio território. Assim, a leitura literária ultrapassa o espaço da interpretação textual e se amplia para a escuta, a pesquisa, o diálogo entre gerações e a valorização da identidade local. O texto literário torna-se, portanto, um mediador entre passado e presente, entre memória individual e memória coletiva, entre experiência estética e formação do leitor.

Ambos os teóricos, embora apresentem enfoques diferentes, convergem na valorização do leitor e de sua experiência estética como elementos centrais para a compreensão da literatura. Ao pensar práticas de leitura em sala de aula, especialmente com obras autobiográficas ou memorialísticas, torna-se necessário considerar que os alunos se relacionam

com o texto a partir de suas histórias de vida, de seus repertórios culturais e dos contextos sociais nos quais estão inseridos. Por isso, a Estética da Recepção e o Método Criativo oferecem fundamentos importantes para esta pesquisa, pois permitem analisar a leitura literária como processo de formação, interpretação, memória e construção de sentidos.

2.3 Análise da obra *Anarquistas, Graças a Deus*

Ao lançar *Anarquistas, graças a Deus*, em 1979, Zélia Gattai apresenta ao público uma narrativa que transita entre o memorialismo, a autobiografia e a construção literária, articulando a subjetividade da lembrança ao registro histórico de uma época. A obra, publicada quando a autora já contava com 63 anos de idade, marca sua estreia no campo literário e inaugura uma produção memorialística que, posteriormente, se tornaria uma das marcas centrais de sua trajetória como escritora. Embora parta da experiência individual da narradora, o livro não se limita à reconstituição íntima da infância, pois a memória de Zélia Gattai se abre para a história da família, para a presença dos imigrantes italianos em São Paulo, para os ideais anarquistas, para o processo de modernização urbana e para as relações sociais que marcaram a vida brasileira nas primeiras décadas do século XX.

Nesse sentido, *Anarquistas, graças a Deus* pode ser lido como uma narrativa de memória que transforma a experiência familiar em matéria literária e histórica. A obra recupera acontecimentos da infância e da adolescência da autora, mas também ultrapassa o registro pessoal ao construir um retrato sensível de uma época. A narradora revisita o passado não apenas para recordar fatos, mas para organizar, por meio da linguagem, uma experiência de pertencimento. Por meio de uma escrita fluida, afetiva e marcada por imagens do cotidiano, Gattai reconstrói a vida da família, a casa da Alameda Santos, os conflitos domésticos, as relações de trabalho, os hábitos culturais, os deslocamentos urbanos e as contradições sociais presentes no contexto paulistano.

Rossoni e Souza (2013), ao analisarem a obra, destacam justamente esse aspecto memorialístico e coletivo da narrativa:

Pelo viés das memórias, *Anarquistas, graças a Deus*, livro de estreia de Zélia Gattai, narra episódios da infância da escritora-narradora, colocando em cena também detalhes da vida de familiares e amigos em meio ao cenário de modernização do Brasil na primeira metade do século XX (Rossoni; Souza, 2013, n.p.).

A afirmação dos autores é importante porque evidencia que a obra não se organiza apenas em torno da infância de Zélia, mas também em torno das figuras familiares, dos amigos, dos vizinhos e dos sujeitos que compõem o universo social da narradora. Assim, a memória da autora não aparece isolada, mas ligada às pessoas e aos acontecimentos que fizeram parte de sua formação.

A memória, nesse caso, assume uma função dupla. Por um lado, permite à narradora recuperar a infância e os vínculos afetivos que constituíram sua identidade; por outro, possibilita registrar modos de vida, práticas culturais e experiências históricas que poderiam permanecer dispersas ou esquecidas. Assim, a lembrança não aparece como simples retorno ao passado, mas como construção narrativa. Gattai seleciona cenas, recupera diálogos, alterna episódios cômicos e dramáticos e organiza as lembranças de modo a produzir um efeito literário. A narradora adulta dá forma à experiência infantil, construindo um olhar duplo: o da criança que viveu os acontecimentos e o da escritora que os reconstrói muitos anos depois.

A organização da narrativa confirma esse caráter memorialístico. *Anarquistas, graças a Deus* não segue uma estrutura linear rígida, marcada por uma sequência cronológica completa da vida da autora. Ao contrário, a obra se desenvolve por blocos de lembranças, episódios familiares, cenas urbanas e núcleos temáticos que se articulam pela lógica da memória. Essa estrutura, próxima da crônica memorialística, permite que cada capítulo tenha certa autonomia, ao mesmo tempo em que todos se unem pela voz da narradora e pela permanência de um mesmo universo afetivo e histórico. Como observa Ana Carolina Cruz de Souza em estudo posterior sobre a obra, os capítulos podem ser lidos de maneira relativamente independente, mas, quando considerados em conjunto, revelam uma coesão interna, pois: “um fio puxa o outro”. (Souza, 2013, p. 104).

Esse modo de narrar se aproxima da própria forma como a memória funciona, pois ela não se organiza como um arquivo totalmente ordenado, mas por associações, afetos, imagens e cenas significativas. A narradora não pretende oferecer uma autobiografia completa e documental, mas construir uma narrativa de formação, na qual sua identidade vai sendo composta pelo contato com a família, com a cidade, com a cultura italiana, com o anarquismo e com as experiências de leitura e escuta. Nesse sentido, a obra apresenta também uma dimensão formativa, pois acompanha a constituição da sensibilidade da menina Zélia diante do mundo.

A obra também ganha força pela forma como Zélia Gattai constrói suas personagens. Embora sejam apresentadas pelo olhar da memória afetiva, elas não aparecem como figuras idealizadas, mas como sujeitos marcados por contradições, valores sociais, afetos, limites históricos e relações de gênero, classe e etnia. A família Gattai é narrada com ternura,

mas também com observação crítica. Dona Angelina, Ernesto Gattai, Maria Negra e a própria Zélia criança constituem personagens fundamentais para compreender a obra, pois cada uma delas permite analisar aspectos importantes da memória, da identidade e da sociedade representada.

Dona Angelina ocupa lugar central na narrativa. Mãe de Zélia, imigrante italiana, esposa de Ernesto e responsável pela organização doméstica, ela aparece como figura moral e emocional da família. Sua presença é marcada pela preocupação com a sobrevivência, com a educação dos filhos, com a ordem da casa e com a manutenção de determinados valores familiares. Ao mesmo tempo, Dona Angelina não é construída apenas como mãe resignada ou figura passiva. Ela protesta, discute, resiste, julga, desconfia e age. Sua força aparece nas pequenas batalhas do cotidiano, como na defesa da goiabeira contra seu Roque, na preocupação com os gastos da família e na insatisfação diante das decisões tomadas pelo marido sem consultá-la.

A personagem revela, portanto, uma forma de resistência cotidiana. Embora situada em um contexto patriarcal, ela não aceita silenciosamente todas as imposições. No episódio em que Ernesto altera o nome do filho, desconsiderando a escolha feita por ela, sua reação evidencia a consciência da injustiça sofrida: “Falta de consideração, isso sim! Mudar o nome de meu filho sem me consultar!”. (Gattai, 2009, p. 21). A fala de Dona Angelina é reveladora porque concentra, em uma situação aparentemente doméstica, uma questão mais ampla: a pouca legitimidade dada à voz feminina nas decisões familiares. A cena mostra que, mesmo em uma casa marcada por ideias libertárias e anarquistas, a autoridade masculina ainda se fazia presente nas relações conjugais.

Essa contradição é uma das riquezas da obra. Gattai não transforma sua família em modelo idealizado de liberdade ou igualdade. Ao contrário, mostra que o anarquismo paterno convivia com práticas familiares tradicionais e com formas de autoridade masculina. Desse modo, o texto evidencia que as ideias políticas progressistas não eliminavam, de forma automática, as desigualdades de gênero no espaço doméstico. Dona Angelina, nesse contexto, é personagem fundamental porque torna visível a tensão entre a ideologia libertária do ambiente familiar e os limites concretos vividos pelas mulheres.

Ernesto Gattai, por sua vez, é retratado com admiração e afeto. Pai de Zélia, imigrante italiano, anarquista, mecânico e empreendedor, ele aparece como figura associada à modernidade, à coragem e ao desejo de autonomia. Sua relação com os automóveis, com a oficina mecânica e com o trabalho técnico revela uma postura voltada à invenção e à

transformação. Ernesto é o homem que não aceita permanecer subordinado a patrões, que abandona o emprego servil e busca construir sua própria independência. A narradora afirma:

Seu Ernesto não nascera para servir a patrões. Não era homem para andar de luvas, empertigar-se ao abrir portas de carros, permanecer imóvel como estátua enquanto os patrões subissem ou descessem do automóvel, receber ordens. Positivamente não nascera para aquilo, aguentara demais. Deu um basta, deixou o emprego (Gattai, 2009, p. 12).

A passagem evidencia uma característica importante da personagem: Ernesto é construído como sujeito que recusa a submissão. Ele não aceita a obediência passiva, o trabalho servil e os lugares sociais previamente destinados ao imigrante pobre. Sua figura expressa o ideal de autonomia presente no imaginário anarquista, mas também o espírito de modernização de uma São Paulo em transformação. A oficina mecânica, instalada ao lado da casa, simboliza mais do que uma atividade profissional: representa a tentativa de construir uma vida autônoma no espaço urbano. Ernesto participa da modernidade não apenas como espectador, mas como sujeito ativo, ligado ao trabalho técnico e às novas formas de circulação da cidade.

No entanto, assim como ocorre com Dona Angelina, Ernesto também é apresentado em sua complexidade. Ele é carinhoso, protetor, progressista e defensor da educação, mas também exerce autoridade dentro da família. O episódio do registro do filho evidencia essa contradição. O mesmo homem que não aceitava servir a patrões e que defendia ideais libertários impõe sua vontade à esposa no espaço doméstico. A narrativa, portanto, não simplifica a personagem. Ernesto é, ao mesmo tempo, símbolo de autonomia social e portador de marcas patriarcais. Essa complexidade dá densidade literária à obra, pois impede uma leitura simples ou idealizada das personagens.

A relação de Ernesto com a filha Zélia, contudo, é uma das dimensões mais afetivas do livro. Para a narradora, o pai aparece como figura de proteção, admiração e ternura. Quando a menina é excluída de um passeio ao cinema, é ele quem a acolhe e a leva consigo, produzindo uma das passagens mais delicadas da obra: “Saímos de mãos dadas, papai aquele gigante, eu lá embaixo. Coisa boa ter um pai daqueles!”. (Gattai, 2009, p. 38). A cena revela o modo como a memória afetiva organiza a representação do pai. Ernesto é lembrado não apenas por suas ideias políticas ou por sua atuação profissional, mas também por sua presença amorosa na formação emocional da filha.

Maria Negra, por sua vez, constitui uma das personagens mais significativas da obra, pois introduz na narrativa questões relacionadas à raça, ao trabalho doméstico, ao afeto e à desigualdade. Chegando à casa pouco antes do nascimento de Zélia, ela passa a ocupar o lugar

de pajem da menina e rapidamente se torna parte fundamental da dinâmica familiar. A própria denominação “Maria Negra” permite problematizar as marcas raciais presentes na sociedade da época. Embora a narradora ressalte que a família não lhe atribuiu o apelido por racismo, a permanência do nome mostra como a cor da pele era utilizada como forma de identificação social de sujeitos negros naquele período.

A personagem é construída de maneira ambígua. Por um lado, ocupa posição subalterna como empregada doméstica, jovem, negra e analfabeta. Por outro, possui forte personalidade, autonomia prática e presença decisiva no interior da casa. É ela quem sugere o nome da protagonista: “Por mim eu botava Zélia. É o nome mais lindo que conheço”. (Gattai, 2009, p. 22). Essa fala possui grande valor simbólico, pois Maria Negra não apenas participa do nascimento da criança, mas contribui para a nomeação da futura escritora. Sua presença, portanto, passa a fazer parte da própria identidade de Zélia Gattai.

Ao mesmo tempo, a narrativa revela os limites sociais impostos à personagem. A dificuldade de alfabetização de Maria Negra e o medo de ser julgada expõem as marcas da exclusão: “[...] Todos os esforços feitos para ensinar Maria Negra a ler haviam sido inúteis até então. Seu orgulho era maior que tudo. E se não aprendesse? Não queria dar parte de burra, dar demonstração de inferioridade”. (Gattai, 2009, p. 29). A passagem permite observar como a desigualdade social e racial interfere na subjetividade da personagem, transformando a aprendizagem em espaço de medo e vergonha.

Maria Negra representa, assim, o conflito entre afeto e servidão. Ela é amada pela família, participa da intimidade doméstica e exerce influência sobre a criança Zélia, mas continua inserida em uma relação de trabalho desigual. Essa ambiguidade é importante para uma leitura crítica da obra. A narrativa permite perceber que o afeto não elimina as hierarquias sociais, mas muitas vezes convive com elas. A presença de Maria Negra evidencia, ainda, a participação de sujeitos negros na formação da memória familiar e cultural brasileira, mesmo quando suas histórias aparecem em posições secundárias nos relatos oficiais.

A própria Zélia criança é outra personagem central da narrativa. Embora o livro seja narrado por uma adulta que rememora sua infância, a perspectiva infantil organiza grande parte do efeito da obra. A menina observa o mundo com curiosidade, sensibilidade e humor, percebendo detalhes que os adultos muitas vezes naturalizam. Seu olhar permite que a narrativa oscile entre encantamento e crítica. Por meio dela, o leitor acompanha a vida familiar, os costumes italianos, os conflitos domésticos, as ruas de São Paulo, o cinema, os enterros, as conversas políticas e as contradições de uma casa anarquista.

A criança Zélia funciona como uma ponte entre o leitor e o mundo narrado. Sua perspectiva favorece a aproximação com o público jovem porque organiza a experiência por meio da descoberta. A menina não compreende tudo de imediato, mas observa, pergunta, estranha e interpreta. Esse olhar infantil torna a narrativa acessível, sem reduzir sua complexidade. Ao contrário, permite que temas difíceis, como desigualdade social, patriarcalismo, racismo, imigração, trabalho e política, apareçam integrados ao cotidiano, por meio de cenas concretas e afetivas.

O capítulo “Enterros de primeira classe”, por exemplo, evidencia esse olhar curioso e crítico. Ao narrar os funerais de árabes importantes e a imponência dessas cerimônias, a narradora destaca a luxuosidade dos rituais e a curiosidade da comunidade que parava para observá-los. A cena revela o contraste entre diferentes grupos sociais e culturais presentes na cidade, além de mostrar como a criança percebe a vida urbana por meio de acontecimentos públicos. O episódio não é apenas uma lembrança curiosa, pois revela a pluralidade étnica e social de São Paulo e o modo como a cidade se tornava espaço de convivências, diferenças e hierarquias.

O espaço urbano também constitui um elemento fundamental da obra. A casa da Alameda Santos número 8 é o centro afetivo da narrativa, mas não funciona como espaço fechado. Ao contrário, comunica-se com a rua, com a oficina, com a Avenida Paulista, com o cinema, com os vizinhos e com os movimentos da cidade. A casa é o lugar da família, mas também o ponto de observação da modernização paulistana. A presença da oficina mecânica ao lado da residência mostra a união entre vida doméstica e trabalho, entre intimidade e transformação urbana. Essa configuração espacial é importante porque demonstra como a memória familiar está profundamente ligada ao espaço social.

Tosta (2020) observa que a presença italiana em São Paulo alterou a geografia humana da cidade e que as descrições urbanas de *Anarquistas, graças a Deus* ajudam a compreender a participação dos italianos no contexto histórico da modernização paulistana. A obra de Gattai confirma essa leitura ao representar os imigrantes não apenas como trabalhadores braçais, mas como sujeitos que interferem no espaço urbano, introduzem saberes técnicos, participam de movimentos políticos e contribuem para a formação cultural da metrópole. A família Gattai, nesse sentido, pode ser vista como uma representação significativa da experiência imigrante italiana no Brasil.

A linguagem da obra também merece destaque. Gattai constrói uma escrita marcada pela oralidade, pelo humor, pela fluidez e pela presença de expressões populares e ítalo-portuguesas. Essa opção estilística dá vivacidade ao texto e aproxima o leitor das personagens.

Expressões como “Questa árvore vai cair fora daqui” (Gattai, 2009, p. 16) revelam o hibridismo linguístico da comunidade imigrante e funcionam como marcas de identidade cultural. A língua, nesse contexto, registra deslocamentos, adaptações, pertencimentos e tensões entre a cultura de origem e a vida brasileira.

Os diálogos são um dos recursos mais expressivos da narrativa. Por meio deles, Zélia Gattai individualiza as personagens, reproduz modos de fala, constrói humor e preserva vozes familiares. A autora não apenas informa o que aconteceu, mas encena as situações, permitindo que o leitor tenha a impressão de ouvir as personagens. Essa estratégia aproxima a obra da tradição oral e reforça a condição de Zélia como contadora de histórias. A narrativa avança por cenas, falas, gestos e pequenas ações cotidianas, o que confere ao texto dinamismo e forte capacidade de envolvimento.

Além disso, a obra mobiliza imagens afetivas e comparações ligadas ao cotidiano. A cena do nascimento, em que Maria Negra afirma que a bebê parecia “uma broa saída do forno”. (Gattai, 2009, p. 23), exemplifica esse procedimento. A comparação, simples e doméstica, produz efeito poético e humorístico, ao mesmo tempo em que situa a criança no universo popular e familiar. A imagem da “broa” associa nascimento, alimento, calor e afeto, revelando a capacidade da autora de transformar cenas comuns em momentos literariamente significativos.

Do ponto de vista narrativo, *Anarquistas, graças a Deus* apresenta uma narradora em primeira pessoa que organiza o passado a partir de um olhar retrospectivo. Esse procedimento aproxima a obra da escrita memorialística, pois a narradora adulta revisita a infância e reconstrói as experiências por meio de uma seleção subjetiva. Reuter (2002), ao tratar da análise da narrativa, destaca a importância de observar elementos como narrador, personagens, espaço, tempo e organização dos acontecimentos. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que a obra de Gattai constrói seu sentido justamente pela articulação entre voz narrativa, memória, personagens familiares e espaço urbano.

O tempo da narrativa é, portanto, múltiplo. Há o tempo vivido pela criança, o tempo lembrado pela adulta e o tempo histórico da cidade de São Paulo em transformação. Esses tempos não aparecem separados, mas entrelaçados. A lembrança de uma cena doméstica pode abrir espaço para a descrição de um costume social; a recordação de um episódio familiar pode revelar uma mudança urbana; a memória de uma conversa pode evidenciar uma tensão política. Dessa forma, a obra articula tempo individual e tempo coletivo, experiência íntima e história social.

Essa articulação entre memória e história é um dos aspectos mais relevantes para a presente pesquisa. Ao ser lida por estudantes do Ensino Médio, especialmente em uma comunidade marcada pela imigração italiana, a obra pode produzir efeitos de reconhecimento e reflexão. Os jovens leitores podem identificar elementos próximos de sua realidade, como a importância da família, a memória dos imigrantes, os costumes herdados e os relatos de origem. Ao mesmo tempo, podem ser levados a perceber que a imigração não é apenas narrativa de celebração, mas também experiência de trabalho, deslocamento, conflito, desigualdade e resistência.

Nesse sentido, *Anarquistas, graças a Deus* possui grande potencial formativo. Sua linguagem acessível favorece a entrada do jovem leitor, enquanto sua densidade histórica e memorialística permite análises mais profundas. A obra oferece múltiplas possibilidades de leitura: pode ser abordada como narrativa de infância, como memorialismo, como representação da imigração italiana, como escrita feminina, como registro da modernização urbana e como texto literário marcado por humor, oralidade e construção estética. Essa pluralidade justifica sua presença em uma proposta de leitura no Ensino Médio, pois permite articular fruição, análise literária, história e identidade cultural.

A leitura da obra também favorece o desenvolvimento de uma consciência histórica. Ao acompanhar as memórias de Zélia Gattai, o estudante percebe que a história não é composta apenas por grandes eventos oficiais, mas também por experiências familiares, trajetórias de trabalhadores, vozes femininas, sujeitos imigrantes, pessoas negras e acontecimentos cotidianos. A literatura, nesse caso, funciona como espaço de valorização de memórias que muitas vezes ficam à margem da história oficial ou da historiografia escolar tradicional. Por meio da narrativa, o passado se torna sensível, concreto e humanizado.

Assim, a análise de *Anarquistas, graças a Deus* demonstra que a obra de Zélia Gattai não se reduz a um relato nostálgico da infância. Trata-se de uma narrativa literária complexa, que articula memória, história, subjetividade, humor, crítica social e construção identitária. Ao transformar a vida familiar em matéria literária, Gattai produz uma obra capaz de preservar vozes e experiências, mas também de provocar o leitor a refletir sobre os modos como a memória constitui os sujeitos e as comunidades. É precisamente essa potência que sustenta sua relevância para a formação de leitores no Ensino Médio e para a investigação proposta nesta dissertação.

RECEPÇÃO EM SALA DE AULA

CAPÍTULO III

3 Os sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes do Ensino Médio – 1ª, 2ª e 3ª séries. As atividades propostas foram desenvolvidas no decorrer do ano de 2025 em uma disciplina eletiva. Os estudantes dessas séries tiveram a oportunidade de escolher, entre três disciplinas que lhes foram ofertadas, qual eles gostariam de cursar. Porém, nem sempre a escolha do aluno foi atendida, visto que era necessário formar turmas que atendam aproximadamente a mesma quantidade de alunos, por isso, no ato da escolha, os estudantes selecionavam as disciplinas por ordem de prioridade, podendo ser atendidos em sua primeira, segunda ou terceira opção. Devido a esses impasses, a turma formada para cursar a eletiva Literatura, Imigração e Memória contou com a participação de nove alunos da 1ª série, sete alunos da 2ª série e quatro alunos da 3ª série, no primeiro semestre, dos quais, a maioria estivera ali não por sua primeira opção, mas pela seleção feita pela coordenação da escola, que é a parte responsável por separar as turmas das eletivas. Para o segundo semestre, era esperado que a mesma turma continuasse nessa eletiva, já que a intenção era terminar a leitura da obra e produzir um livro de memórias a partir dos relatos coletados a partir das entrevistas com os imigrantes, no entanto, isso não ocorreu e será explicado mais adiante.

3.1 Aplicação do Método Criativo de Bordini e Aguiar na eletiva

O Método Criativo, proposto por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), compreende a leitura literária como uma experiência que ultrapassa a simples interpretação do texto, pois envolve percepção, sensibilidade, criação e participação ativa do leitor. No contexto da eletiva desenvolvida, a intenção inicial era aproximar os estudantes da obra *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai, para que, a partir do contato com a literatura e com a temática da imigração, eles pudessem produzir, ao final do percurso, um livro de memórias construído com base em entrevistas realizadas com imigrantes ou descendentes de imigrantes italianos da comunidade. Assim, a proposta dialogava diretamente com o Método Criativo, uma vez que buscava articular leitura, pesquisa, escuta, memória, produção textual e expressão cultural.

Seguindo a ordem em que as atividades ocorreram; a primeira etapa vivenciada foi apresentar aos estudantes o universo da obra literária. Para isso, inicialmente foi exibido um

capítulo da série *Anarquistas, graças a Deus*¹⁷, com o objetivo de despertar o interesse da turma pela narrativa, pela autora e pela temática da imigração italiana no Brasil. Em seguida, houve também a tentativa de leitura de alguns capítulos avulsos da obra, como: “Alameda Santos número 8”, “O atrevido compra um carro Motobloc”, “Motorista diplomado”, “Mamãe vence a batalha”, “Dona Angelina é derrotada”, “Os compadres voltam ao cartório”, “Parque Antártica”, “O bonde”; “Minha Alameda Santos”; “A explicação de meus sonhos macabros”; “São Paulo-Santos, ida e volta”; “Papai registra os filhos”; “Maria Negra”; “Hilda”; “Conflitos de sentimentos”; “Seu Gattai lê jornal”; “Cortejos e apostas”; “O circo”, “Sonhos e interpretações”, “Enterros de primeira classe” e “Enterros de anjinhos”, durante as aulas. Buscou-se motivar os estudantes a levantar discussões em grupo e estabelecer relações entre o texto literário, a história da imigração e a realidade local. Desta maneira, foi proposta uma atividade com perguntas guiadas para levá-los à reflexão para que pudessem discutir oralmente com a turma os seguintes pontos levantados:

- a) Quais temas foram abordados nos trechos que você leu?
- b) Quem vivenciou e está narrando os acontecimentos na história?
- c) Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram? Há acontecimentos marcantes na vida de vocês, que mereçam ficar registrados para sempre na memória?
- d) Em sua opinião, é possível que os mesmos temas estejam relacionados às histórias que iremos coletar durante nossas entrevistas?

¹⁷ A minissérie *Anarquistas, graças a Deus* foi produzida e exibida pela TV Globo em 1984. Fonte: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/anarquistas-gracas-a-deus/noticia/anarquistas-gracas-a-deus.ghtml>.

Figura 19 – Leitura de trechos da obra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Essa ação se aproximava da etapa de coleta de dados, pois pretendia oferecer aos alunos referências literárias, históricas e culturais que servissem de base para o desenvolvimento posterior do projeto criador. No entanto, essa etapa não ocorreu de forma plenamente satisfatória, pois os estudantes não demonstraram adesão significativa à atividade. Alguns, se recusaram a responder aos questionamentos para gerarmos um debate com a turma, além de não terem se interessado ao material audiovisual apresentado.

Nesse ponto, percebeu-se uma quebra importante em relação ao percurso ideal do Método Criativo (1993). Se o Método tivesse sido seguido de maneira integral, talvez, a pesquisa tivesse alcançado resultados mais significativos desde o início, pois, antes de solicitar a leitura da obra, seria necessário cativar os estudantes, aproximá-los sensivelmente da temática, mostrando a importância de conhecer aquelas histórias. O Método Criativo (1993) parte da constatação de uma carência, isto é, da percepção de uma falta, de uma lacuna ou de uma necessidade que mobiliza o sujeito para a criação: “O processo criativo se inicia pela consciência de uma falta, que exige do sujeito uma decisão no sentido de supri-la. Para isso, é preciso, primeiramente, partir para a observação da realidade em busca de indicações desta que possam ter relação com a lacuna sentida.” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 66)

No caso da eletiva, essa carência ainda não havia sido plenamente despertada quando os alunos foram convidados a ler a obra. Assim, ao pedir que eles lessem antes de

estarem afetivamente envolvidos com o tema, houve uma inversão das etapas e isso pode explicar, em parte, a resistência inicial dos estudantes, pois eles ainda não haviam percebido a relação entre a obra, a história da cidade e suas próprias experiências como sujeitos pertencentes àquela comunidade.

Diante da baixa adesão, surgiu a necessidade de reformular o percurso e pensar em uma atividade mais prática, capaz de envolver os estudantes de modo mais concreto. Foi então realizada a visita ao Museu do Imigrante da cidade. Essa atividade marcou, de fato, uma aproximação mais efetiva com a primeira etapa do Método Criativo, a constatação de uma carência, pois os alunos passaram a observar a realidade local de outra maneira. Embora alguns já conhecessem o museu, muitos nunca haviam entrado no espaço com atenção, nem observado cuidadosamente os objetos, fotografias e documentos que narravam a história da fundação do município. A visita possibilitou que os estudantes percebessem que a história da imigração não estava distante, restrita aos livros ou à ficção literária, mas presente no próprio espaço em que viviam. Nesse momento, começou a se tornar perceptível que faltava conhecer melhor as memórias da comunidade, escutar seus sujeitos, compreender as origens culturais da cidade e registrar histórias que poderiam se perder com o tempo. Para fins de motivação, promoveu-se a visita ao museu do imigrante, como se pode ver a seguir:

Figura 20 – Visita ao Museu do Imigrante



Fonte: Acervo pessoal da autora

A visita ao museu também pôde ser compreendida como parte da coleta desordenada de dados, pois os estudantes entraram em contato com diferentes informações, imagens, objetos, documentos e narrativas, ainda sem uma organização definitiva. Essa etapa é fundamental no Método Criativo (1993), pois permite que o sujeito criador reúna elementos variados da realidade, mesmo que, inicialmente, eles apareçam de forma fragmentada. No caso da eletiva, os dados coletados não vieram apenas da obra literária, mas também do contato com a memória material preservada pelo museu. A partir desse momento, os estudantes passaram a demonstrar maior interesse, pois a temática deixou de ser abstrata e ganhou concretude diante de seus olhos.

Com o objetivo de ampliar esse engajamento, a próxima atividade foi a preparação das entrevistas com imigrantes ou descendentes de imigrantes. Para isso, os estudantes precisaram elaborar as perguntas que seriam feitas aos entrevistados. Essa ação corresponde à etapa de elaboração interna dos dados, pois os alunos começaram a organizar aquilo que haviam visto, ouvido e percebido, transformando suas impressões em questões de pesquisa. Ao formular perguntas, eles não apenas reproduziram informações, mas selecionaram o que desejavam saber, definiram curiosidades, estabeleceram prioridades e deram forma inicial ao projeto de criação. Nessa etapa, a experiência vivida no museu começou a ser reorganizada em uma intenção mais clara: ouvir relatos de vida para, posteriormente, transformá-los em textos de memória.

A realização das entrevistas representou um dos momentos mais significativos da eletiva. Essa etapa pode ser relacionada tanto à coleta de dados quanto à constituição do projeto criador, pois os estudantes passaram a acessar relatos orais, experiências pessoais, lembranças familiares e narrativas sobre a imigração. As entrevistas foram bem-sucedidas e demonstraram que os alunos estavam mais envolvidos quando assumiam uma função ativa no processo. Eles deixaram de ser apenas receptores de um conteúdo literário e passaram a atuar como pesquisadores, ouvintes e futuros autores. Esse movimento dialoga com a proposta de Bordini e Aguiar, pois o Método Criativo (1993) valoriza justamente a participação do leitor/sujeito como alguém que interpreta, seleciona, reelabora e cria a partir da realidade e da linguagem.

Contudo, o projeto não conseguiu avançar para a etapa de elaboração do material, que seria a produção dos textos de memória e do livro. Como o semestre já estava se encerrando, não houve tempo suficiente para que os estudantes ouvissem novamente os relatos, anotassem as informações mais relevantes, selecionassem trechos significativos e transformassem as entrevistas em narrativas escritas. Também não foi possível retomar a leitura da obra literária com a profundidade desejada. A expectativa era continuar o trabalho no semestre seguinte,

articulando a leitura de *Anarquistas, graças a Deus* (Gattai, 2009), às memórias coletadas pelos alunos, de modo que a literatura e a história oral se encontrassem no processo de criação textual.

Entretanto, a continuidade da pesquisa foi impedida por mudanças na legislação das eletivas.¹⁸ As disciplinas extracurriculares e multidisciplinares deixaram de ter o mesmo formato e passaram a priorizar a recomposição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, com uso obrigatório de material didático fixo enviado pela Secretaria da Educação. Embora o projeto pudesse contribuir diretamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente por envolver interpretação, oralidade, produção textual e memória, não houve possibilidade institucional de prosseguir com a proposta. Por se tratar de uma escola do Programa de Ensino Integral, que segue rigorosamente as diretrizes oficiais, e considerando que a turma era mista, composta por estudantes do Ensino Médio, mas o percurso desenvolvido permitiu observar efeitos formativos relevantes.

Ao final do primeiro semestre, ocorreu a apresentação de culminância das eletivas. Nessa ocasião, foi organizado um estande com objetos antigos cedidos pelo Museu do Imigrante, comidas típicas, fotografias das entrevistas e depoimentos dos alunos. Além disso, houve a participação do grupo de dança Tarantela¹⁹ da cidade, o que ampliou o caráter cultural e expressivo da atividade. A culminância pode ser associada à etapa de divulgação do trabalho, pois o que foi divulgado não foi um material escrito acabado, mas o percurso vivido: as descobertas, as entrevistas, os registros fotográficos, os objetos culturais e as impressões dos estudantes. Na imagem a seguir, é possível visualizar a culminância da eletiva, que contou com exposições e apresentações orais dos estudantes envolvidos.

¹⁸ Conforme portaria publicada em 2025. 20250724-PortariaCGRHde24072025-EletivasMatPort-PEI.pdf Disponível em: <https://share.google/pdVFzPCUjKzLWJeXY>.

¹⁹ Dança popular tradicional do sul da Itália, conhecida pelo seu ritmo acelerado e compasso binário, originária de Taranto. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbetes/tarantela/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

Figura 21 – Culminância da Eletiva “Literatura, imigração e memória”



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Esse momento revelou um aspecto muito importante do processo: os próprios alunos apresentaram a eletiva aos demais estudantes da escola, explicaram as atividades realizadas e assumiram uma postura de protagonismo. Foi justamente nessa etapa que se tornou mais evidente que eles haviam sido cativados pela proposta. Embora isso tenha ocorrido mais tarde do que o previsto, a culminância demonstrou que os estudantes passaram a se reconhecer como participantes da pesquisa e como mediadores da memória local. Nesse sentido, é possível afirmar que, mesmo com a quebra metodológica inicial e com a interrupção institucional do projeto, a eletiva alcançou resultados formativos relevantes.

Portanto, essa experiência permitiu compreender que o Método Criativo (1993), de Bordini e Aguiar, não deve ser visto apenas como uma sequência rígida de etapas, mas como um percurso sensível de aproximação entre sujeito, realidade, leitura e criação. No caso da eletiva, a tentativa inicial de iniciar pela obra literária não produziu o envolvimento esperado, justamente porque os estudantes ainda não haviam sido mobilizados pela carência que sustentaria o projeto criador. Quando a proposta se deslocou para a experiência concreta, como a visita ao museu, a observação dos objetos, a elaboração das perguntas e a realização das

entrevistas, o interesse começou a surgir de forma mais consistente. Desta maneira, se o Método tivesse sido seguido de maneira integral desde o início, ou seja, partindo da sensibilização, indo para a observação da realidade e seguindo para a constatação de uma carência, talvez a pesquisa tivesse se desenvolvido com maior adesão e continuidade. Ainda assim, o percurso realizado foi significativo, pois mostrou que a formação do leitor e do sujeito criador acontece quando a literatura se encontra com a vida, com a memória e com a experiência concreta dos estudantes.

3.2 Resultados alcançados

Por se tratar de uma disciplina de ensino de literatura, nas primeiras aulas da eletiva “Literatura, imigração e memória” foi feita uma sondagem para descobrir como era o público com o qual seria desenvolvida a leitura e recepção da obra. Essa etapa foi muito importante, pois permitiu conhecer os estudantes e descobrir se eram leitores, de quais gêneros textuais gostavam, se liam com frequência, entre outros fatores. Para isso, iniciaram-se as primeiras aulas com rodas de conversa com a turma e, posteriormente, organizaram-se grupos para discussão de assuntos relacionados à leitura. Percebeu-se, ao longo dessas primeiras aulas, que, dos vinte alunos participantes da eletiva, apenas três escolheram de fato cursá-la por terem interesse em conhecer um pouco mais sobre a história dos imigrantes italianos que ajudaram a fundar a cidade e por gostarem de ler. O restante da turma mostrou-se desinteressado, pois alguns estudantes relataram que não haviam escolhido a eletiva como primeira opção, o que pode ter influenciado a baixa adesão inicial.

Devido à falta de interesse da maioria da turma, muitas das aulas semanais ficaram atreladas à leitura compartilhada da obra de Gattai (2009). De início, a intenção era a de que cada estudante recebesse uma cópia do livro, levasse para a casa e lesse até determinada página para que pudéssemos discutir em conjunto sobre o trecho lido, porém, por se tratar de estudantes que não possuíam o hábito de ler, essa atividade precisou ser adaptada para a leitura em grupo durante as aulas. Assim, nas primeiras aulas, cada grupo recebia uma cópia da obra em questão ou acessava o PDF, pelo notebook, e tinha a tarefa de ler determinado trecho e, posteriormente, apresentar oralmente à turma aquilo que fora lido. Todo esse trabalho de ler e comentar a obra em grupo durou cerca de cinco semanas e, por isso, as atividades que foram aplicadas posteriormente à leitura tiveram certo atraso, o que levou à prorrogação das atividades também para o segundo semestre. A recepção da obra não saiu como o esperado. Apesar de estar sempre lembrando-os sobre a importância de conhecermos primeiramente, através da literatura, aquilo que iríamos trabalhar durante todo o semestre, notei que parte da turma demonstrava

resistência às atividades de leitura, o que interferia no andamento das discussões e exigiu adaptações metodológicas.

Pensando nesse contexto, atrelado à leitura, foi apresentada, então, aos estudantes, a adaptação da obra literária para as telas, com a exibição do primeiro capítulo da série *Anarquistas, graças a Deus*, produzida pela rede Globo de Televisão no ano de 1984²⁰, dirigida por Walter Avancini.²¹ O intuito dessa aula foi ilustrar aquilo que os estudantes já haviam lido e discutido nas aulas anteriores, sempre frisando a respeito do que poderiam encontrar ao realizarem o trabalho de pesquisa na comunidade local quando fossem iniciar as entrevistas. Buscou-se com esta estratégia instigar o interesse daqueles que ainda se encontravam desinteressados. A recepção da exibição do capítulo também não saiu como o esperado, visto que apenas os mesmos estudantes que já se mostravam atentos à leitura é que assistiram de fato ao episódio e o comentaram posteriormente em uma roda de conversa proposta durante a aula.

Devido a esses impasses, que acabaram tomando o tempo de nossas aulas, decidiu-se partir para a realização de algumas atividades práticas, sempre tentando relacionar o contexto da obra com aquilo que estava sendo vivenciado pelos alunos. A primeira atividade, portanto, foi a de levá-los para conhecer o Museu do Imigrante, que se localiza dentro do Centro Cultural da cidade e que possui objetos pessoais de imigrantes italianos que estiveram presentes na fundação da cidade de Pedrinhas, além de fotos antigas da colônia e livros que contam a história do município.

Realizou-se, então, a primeira visita ao Museu e, mesmo se tratando de um município pequeno, alguns estudantes ainda não conheciam o local. Já haviam passado pelo Centro Cultural, já tinham entrado no salão principal, mas nunca visitaram a sala onde ficam os objetos históricos em exposição. A visita ao museu foi primordial para, finalmente, despertar o interesse dos alunos pelo tema da eletiva. Lá, eles puderam ver e ouvir sobre a história da cidade, observar os objetos expostos e, ainda, visualizar como era a colônia em seu início através das fotografias em exposição. Portanto, antes de adentrarmos à obra literária, seria necessário, primeiramente, cativá-los com atividades que estivessem relacionadas aos temas abordados nos livros. Por isso, resolvemos iniciar com as entrevistas, mas antes, era preciso que

²⁰ Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/anarquistas-gracas-a-deus/noticia/anarquistas-gracas-a-deus.ghtml>.

²¹ Nascido em São Caetano do Sul, São Paulo, em 1935, o diretor Walter Avancini estreou na Globo na novela 'Selva de Pedra' (1972). Ele foi diretor também de 'Gabriela' (1975), a adaptação televisiva da obra de Jorge Amado. Avancini morreu em 2001, aos 66 anos. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/walter-avancini/noticia/walter-avancini.ghtml>.

eles cumprissem com a atividade de pensar quais seriam as perguntas que eles fariam a esses italianos.

Para isso, a turma foi dividida em grupos, de modo que os estudantes pudessem pensar nos questionamentos a serem realizados. A intenção era que, ao final dessa etapa, os depoimentos coletados servissem de base para a escrita dos textos de memória. Portanto, algumas aulas foram direcionadas para pesquisa e elaboração de perguntas.

Feitas as perguntas, selecionaram-se as mais pertinentes e as dividiram-se entre os alunos para que todos que atuassem como entrevistadores. Durante essa fase da pesquisa, eles tiveram a oportunidade de visitar alguns imigrantes, moradores da cidade de Pedrinhas Paulista ainda na atualidade. A realização de entrevistas com esses imigrantes foi significativa para a formação cultural e intelectual desses jovens, pois permitiu-lhes vivenciar, pela escuta, os processos de migração, adaptação e construção de uma nova vida no Brasil, pelos quais passaram seus entrevistados. Os alunos puderam compreender a história para além dos livros didáticos, aproximando-se de experiências reais, memórias pessoais e relatos marcados por sentimentos, dificuldades, conquistas e permanências culturais.

Essas entrevistas permitiram aos estudantes reconhecer a imigração como parte fundamental da formação social, econômica e cultural de muitas cidades brasileiras, sobretudo do próprio lugar onde vivem. Ao ouvirem os relatos dos imigrantes, os jovens entraram em contato com temas como: a saída da terra natal, as condições de viagem, os desafios da chegada, a aprendizagem da língua portuguesa, o trabalho na agricultura, a construção das casas, a organização da comunidade, as festas, a culinária, a religiosidade, os dialetos e os costumes preservados ao longo das gerações.

Além disso, as entrevistas valorizaram a memória oral como fonte de conhecimento. Muitos acontecimentos importantes da vida comunitária não estão registrados em documentos oficiais, mas permanecem vivos na lembrança dos moradores mais antigos. Ao escutarem essas narrativas, os estudantes compreenderam que a memória também é uma forma de preservar a história. Esse processo contribuiu para que esses adolescentes desenvolvessem uma postura investigativa, crítica e respeitosa diante do passado, pois passaram a compreender que cada relato revela uma maneira particular de interpretar os acontecimentos vividos.

Do ponto de vista cultural, essas entrevistas ajudaram os alunos a perceberem a riqueza da diversidade presente na comunidade. Eles puderam compreender que costumes, como a língua, os pratos típicos, as festas, as músicas, as práticas religiosas e os modos de convivência, são elementos que ajudaram a construir a identidade de Pedrinhas Paulista. Ao mesmo tempo, eles ainda perceberam que a cultura não permanece parada no tempo, pois se

transforma no contato com outras culturas, assim como ocorre no lugar onde vivem, cuja cultura italiana ainda permanece viva, sem deixar de lado traços advindos da cultura brasileira.

A atividade contribuiu, também, para o desenvolvimento de diferentes habilidades escolares, pois houve a necessidade de planejarem e elaborarem as perguntas, organizá-las conforme o andamento da entrevista, escutar atentamente e registrar e organizar parte do conhecimento construído a partir desses relatos. Desta maneira, houve a prática da leitura, da escrita, da oralidade, da análise histórica e da capacidade de relacionar experiências individuais com processos sociais mais amplos.

Outro ponto importante foi o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Ao entrevistar imigrantes ou descendentes de italianos, os estudantes puderam reconhecer o valor das pessoas mais velhas como guardiãs da memória local. Essa aproximação favoreceu o respeito entre as diferentes gerações e contribuiu para que esses estudantes pudessem compreender melhor o lugar onde vivem.

Na obra, a imigração italiana aparece como elemento estruturante da narrativa. A narradora reconstrói em seu relato a trajetória de seus pais, Ernesto Gattai e Angelina Da Col, ambos ligados à experiência migratória italiana. Em uma passagem significativa, aparece a referência ao “Passaporte de Imigração”²² da família Gattai, documento que simboliza a travessia entre a Itália e o Brasil e registra a composição familiar que se deslocava em busca de novas possibilidades de vida. Esse elemento dialoga diretamente com as entrevistas realizadas pelos estudantes (vide em anexos todas as entrevistas), nas quais os imigrantes também narram a saída da Itália como resultado de dificuldades econômicas, da falta de trabalho e, em alguns casos, das consequências da guerra. Dona Roseta Di Nallo, por exemplo, afirma que sua família veio porque: “não tinha trabalho logo depois da guerra, né? Estava tudo destruído, não tinha trabalho, a família era numerosa, tudo gente pequena”, acrescentando que chegaram ao Brasil para começar: “no meio do mato, do nada”. Assim como ocorre na narrativa de Gattai, a imigração não é apresentada apenas como deslocamento geográfico, mas como ruptura, recomeço e tentativa de reconstrução da vida familiar.

Outro ponto comum entre a obra literária e as entrevistas é a presença da família como núcleo da memória. No romance, Gattai recupera a história dos pais e da casa familiar, como forma de compreender suas próprias origens. Para tanto, recorre a uma narradora que busca em sua memória individual as lembranças familiares, dos relatos ouvidos e das experiências vividas no cotidiano doméstico da infância, mas também para além dela, pelos

²² Como citado no capítulo “Os segredos da família” (Gattai, 2009, p. 146)

relatos de outras personagens. Do mesmo modo, nas entrevistas, os estudantes perceberam que as histórias dos imigrantes eram também histórias de famílias inteiras, que existem muitas vozes em uma história coletiva.

É possível observar isso no relato de Dona Paula Romano Rosan, que disse: “Quando nós saímos da Itália para vir para cá, nós morávamos em 33 pessoas numa casa”, e todos trabalhavam na roça. Essa lembrança evidencia uma organização familiar numerosa, simples e marcada pelo trabalho coletivo, aspecto que se aproxima da forma como Gattai valoriza a vida familiar como espaço de formação, transmissão cultural e preservação da memória.

Um outro elo importante entre os relatos orais e a obra está associada à ideia de viagem, deslocamento e chegada a um país desconhecido. A imagem do passaporte, do embarque e da família em trânsito reforça a experiência de quem deixa uma terra para reconstruir a vida em outra. Nas entrevistas, essa experiência aparece de forma muito concreta. Dona Roseta recorda como foi a viagem da Itália ao Brasil: “A primeira vez que a gente viu o mar, ficou até assustada, porque era uma coisa infinita, que dava medo mesmo, né? Passamos treze dias no mar para chegar até aqui no Brasil.”

Dona Paula, por sua vez, conta que veio de navio e que a viagem demorou: “23 dias”. Já Dona Ottorina Guerin descreve a viagem como uma novidade da infância, lembrando-se da proa do navio, do mar e dos peixes que acompanhavam a embarcação. Esses relatos se aproximam da obra de Gattai porque revelam a travessia como episódio fundador da memória imigrante: um momento de passagem entre o mundo deixado para trás e o mundo ainda desconhecido que se abria no Brasil.

Há, também, uma relação significativa no modo como a pobreza e o trabalho aparecem como elementos centrais da experiência italiana no Brasil. Na obra literária, a narrativa memorialística de Gattai apresenta o cotidiano de uma família de imigrantes que precisa se organizar em meio às condições materiais de uma São Paulo em transformação. A obra mostra que a imigração não se limita ao sonho de prosperidade, mas envolve esforço, adaptação e enfrentamento das dificuldades da vida cotidiana. Nas entrevistas, esse mesmo aspecto se evidencia quando Dona Paula afirma que veio para o Brasil porque, na Itália, havia: “muita gente e pouca terra, né? Eu acho que a gente tinha três, quatro alqueires de terra, no máximo, para 33 pessoas que moravam juntas.” Ao narrar sua juventude em Pedrinhas Paulista, ela relembra que, aos 15 anos, plantava algodão e milho: “com a plantadeira atrás do burro”, sintetizando a experiência de trabalho com a expressão: “Nós fizemos tudo, tudo, tudo que precisava aqui no Brasil”. A fala aproxima-se da dimensão social presente na obra de Gattai,

pois ambas evidenciam o trabalho como base da sobrevivência, da adaptação e da construção de uma nova vida.

Outro fator que aproxima as entrevistas da obra de Zélia Gattai trata da presença da cultura italiana nas formas de falar, nos nomes, nos costumes, nas expressões familiares e na convivência entre o italiano, os dialetos e o português. Nas entrevistas, essa questão aparece de modo recorrente. Dona Roseta afirma que: “ninguém sabia falar português” e que, na escola, os italianos sofriam zombarias por causa do sotaque. Dona Pia também relata a dificuldade de nomear coisas simples no início da vida no Brasil, como quando a família procurava um porco perdido e não sabia dizer “porco” em português, usando a palavra italiana *maiale*. Esses episódios revelam que a língua foi uma das primeiras barreiras enfrentadas pelos imigrantes e, ao mesmo tempo, um espaço de mistura cultural. Assim como em Gattai, a experiência linguística não aparece apenas como obstáculo, mas como marca identitária da condição imigrante.

Outro elemento comum entre os relatos coletados e a obra se manifesta na preservação dos costumes italianos. No romance, a memória familiar é construída por meio de hábitos, valores, crenças, comidas, conversas e formas de convivência que remetem à origem italiana da família. A obra não trata a cultura como algo abstrato, mas como prática cotidiana, vivida no interior da casa, nas relações familiares e nas lembranças afetivas. Nas entrevistas, esse mesmo movimento aparece quando os imigrantes mencionam a comida, os dialetos, a religiosidade, as festas e os encontros familiares. Dona Roseta afirma que ainda preserva: “a nossa tradição, a nossa cultura, a nossa língua, a comida”. Dona Ottorina menciona o macarrão, o *brodo*, o *crostoli* e a vida religiosa. Dona Paula recorda os almoços de domingo, a lasanha, o ravióli, o molho e a reunião da família, comprovando que os traços da cultura italiana permanecem, até os dias atuais, não somente nas festas e nos monumentos da cidade, mas também nos costumes cotidianos das famílias, assim como ocorre na narrativa de Gattai.

Há, ainda, uma aproximação relevante entre a obra literária e as entrevistas no que se refere ao papel da memória como forma de resistência ao esquecimento. Zélia Gattai escreve a história de sua família para preservar experiências que poderiam se perder com o tempo. Sua escrita memorialística transforma lembranças pessoais em matéria literária e histórica, pelo recurso à prosa poética, às figuras de linguagem, como sinestesia, hipérbole, metáforas, metonímias que, tanto comovem o leitor, promovem atmosfera sensível, quanto, em determinadas cenas, efeito de humor. Algo semelhante aparece na fala de Dona Roseta, quando afirma que está escrevendo a história de sua família: “de quando parti da Itália, do tempo de guerra”, para deixar aos filhos, netos e tataranetos uma lembrança dos antepassados. Essa fala

estabelece uma relação direta com o projeto literário de Gattai, pois ambas compreendem a memória como herança, como transmissão e forma de manter vivos aqueles que participaram da construção da história familiar e coletiva.

Desta maneira, a escuta dessas narrativas permitiu que os alunos compreendessem a imigração italiana como uma experiência humana concreta, marcada por deslocamentos, perdas, saudades, dificuldades de adaptação, trabalho intenso e preservação de vínculos culturais. Assim, os relatos ouvidos contribuíram para aproximar os jovens da memória local, fazendo com que percebessem a cidade em que vivem como um espaço construído por trajetórias familiares, afetivas e coletivas.

Entre os aspectos que mais sensibilizaram os estudantes, destacaram-se os relatos ligados à guerra, à infância interrompida e ao afastamento da terra natal. A entrevista com Dona Pia Migotto Luchetta, acompanhada por sua filha Virgínia, foi uma das mais marcantes nesse sentido. Ao relatar que sua vida na Itália: “foi muito dura no tempo da guerra” e que, ainda criança, precisou se afastar dos pais, Dona Pia apresentou aos alunos uma dimensão profundamente humana dos conflitos históricos. A fala de Virgínia, ao explicar que crianças eram transferidas de trem para diferentes colégios, conforme a guerra avançava, ajudou os estudantes a compreenderem a insegurança e o sofrimento vividos por famílias inteiras. Essa narrativa produziu forte impacto nos alunos, pois revelou que a guerra não se limitava aos campos de batalha, mas alcançava diretamente a infância, a convivência familiar e a própria memória dos sujeitos.

Nesse sentido, um dos depoimentos dos estudantes²³ evidencia a intensidade dessa escuta ao afirmar que o relato de Dona Pia e Virgínia Luchetta foi “muito marcante”, pois “a forma como ela narrava os acontecimentos fazia parecer que tinha vivido isso na semana passada”. Essa percepção demonstra que a memória oral, quando compartilhada em situação de escuta sensível, ultrapassa a simples transmissão de informações e passa a produzir envolvimento emocional. Para os alunos, ouvir uma sobrevivente narrar a experiência de separação, medo e deslocamento permitiu compreender a história “por dentro”, a partir da voz de quem vivenciou os acontecimentos. Por isso, um dos estudantes observa que foi possível conhecer “detalhes que nenhum jornal jamais mostrou”, reconhecendo nas entrevistas uma fonte viva de aprendizagem histórica.

Outro ponto que chamou a atenção dos alunos foi a dificuldade da chegada ao Brasil, sobretudo no que se refere à língua, às condições materiais e ao início da vida em uma

²³ Os depoimentos dos estudantes estão no Anexo II.

colônia ainda em formação. Dona Roseta Di Nallo, por exemplo, descreveu a vinda para o Brasil como uma experiência de incerteza, afirmando que o novo lugar era “um salto no escuro”, pois a família não sabia exatamente o que encontraria. Ao recordar que ela e seus familiares não conheciam a língua portuguesa e que, em alguns momentos, era necessário comunicar-se por gestos, a entrevistada revelou aos estudantes a dimensão prática e cotidiana da adaptação. Esses relatos foram importantes porque mostraram que a imigração envolvia não apenas a viagem física de um país a outro, mas também o enfrentamento de barreiras linguísticas, sociais e culturais, além de muitas memórias pautadas em dor e sofrimento.

A fala de Dona Roseta também possibilitou aos estudantes perceberem a dureza dos primeiros anos em Pedrinhas Paulista. Ao afirmar que as condições em que viviam na colônia eram precárias, pois não havia médico, nem água encanada e nenhum outro tipo de conforto, a entrevistada apresentou uma imagem bastante concreta das dificuldades enfrentadas pelas famílias italianas. Ao mesmo tempo, sua narrativa não se limitou ao sofrimento, pois evidenciou a aprendizagem compartilhada com os brasileiros, especialmente quando menciona que aprendeu a lavar e ferver roupas com mulheres brasileiras. Esse aspecto permitiu aos alunos compreenderem que a formação da comunidade se deu também, por meio de trocas culturais e de convivências entre diferentes grupos.

As entrevistas também revelaram aos estudantes a importância do trabalho como elemento central na construção da vida dos imigrantes. Dona Paula Romano Rosan, ao recordar sua chegada ao Brasil, afirmou que, ainda muito jovem, trabalhava na lavoura, plantando algodão e milho com a plantadeira atrás do burro. Em sua fala: “Nós fizemos tudo, tudo, tudo que precisava aqui no Brasil”, Dona Paula sintetiza a força do trabalho familiar e o esforço coletivo empregado na construção da vida na nova terra. Para os estudantes, esse tipo de relato foi importante porque permitiu reconhecer os imigrantes não apenas como personagens da história local, mas como sujeitos ativos na formação econômica e social do município.

Outro trecho de grande sensibilidade aparece na fala de Dona Paula sobre a viagem de navio e a saída da Itália. Ao recordar a canção entoada pelas crianças enquanto o navio se afastava de Gênova, ela demonstra como a partida era atravessada por sentimentos de incerteza, medo e despedida. A imagem das crianças cantando enquanto o povo chorava no porto revela uma cena de forte carga emocional, pois expressa o rompimento com a terra de origem e a expectativa diante de um destino ainda desconhecido. Esse momento foi ouvido pelos alunos com muita emoção e permitiu que eles compreendessem a imigração como uma experiência marcada por coragem, mas também por dor, saudade e insegurança.

Já a entrevista com Dona Ottorina Guerin possibilitou aos estudantes entrar em contato com uma memória mais ligada à infância, à cultura e às lembranças afetivas da Itália. Ao falar da neve, dos sinos da igreja, das frutas, da Befana e dos caminhos iluminados na véspera do Dia de Reis, Dona Ottorina apresentou uma dimensão poética da memória. Sua fala sobre a neve: “foi uma coisa que não se esquece mais”, revela como determinadas imagens permanecem guardadas na lembrança mesmo após décadas de distância. Para os estudantes, esses trechos foram significativos porque mostraram que a memória dos imigrantes não é composta apenas por episódios de sofrimento, mas também por cenas de beleza, pertencimento e afeto.

Além das experiências de guerra, trabalho e adaptação, as entrevistas também permitiram aos alunos refletirem sobre a permanência das tradições italianas em Pedrinhas Paulista. Os entrevistados mencionaram a língua, os dialetos, a religiosidade, a culinária, as festas, o crostoli, a lasanha, o ravióli, o macarrão, o terço, a missa e os encontros familiares, como elementos que ainda mantêm viva a herança cultural italiana. Essa permanência foi percebida pelos estudantes como parte da identidade da cidade. No depoimento de Dona Paula Rosan, ela afirma que Pedrinhas Paulista se tornou: “um pedacinho da Itália no Brasil”, expressão que sintetiza a forma como os jovens passaram a compreender o município após as entrevistas: não apenas como espaço geográfico, mas como lugar de memória, cultura e pertencimento.

Os depoimentos dos estudantes demonstram, ainda, uma mudança de percepção em relação à própria atividade. Um aluno relata que, no início, pensou que as entrevistas seriam cansativas, mas depois se arrependeu, pois, percebeu que as histórias eram “bastante impactantes”. Essa mudança é relevante do ponto de vista pedagógico, pois evidencia que a escuta da memória oral foi capaz de despertar interesse, empatia e reconhecimento. Ao afirmarem que os entrevistados são “belos professores” da história e da cultura local, os alunos atribuem valor educativo aos mais velhos, reconhecendo-os como guardiões de saberes que nem sempre estão presentes nos livros didáticos.

Contudo, ao ouvirem Dona Roseta, Dona Ottorina, Dona Pia, Dona Paula e Senhor Adriano, esses jovens puderam perceber que a história da imigração italiana em Pedrinhas Paulista é feita de travessias, perdas, recomeços, trabalho, fé, costumes e afetos. Assim, a atividade cumpriu um papel formativo importante, ao aproximar escola e comunidade e ao permitir que os estudantes reconhecessem, nas vozes dos entrevistados, parte fundamental da história do local onde vivem.

No entanto, apesar do sucesso alcançado nesta etapa da eletiva, a continuidade das atividades planejadas foi prejudicada devido à Portaria do Coordenador de 24 de julho de 2025, que trouxe mudanças na organização das eletivas que impactaram significativamente sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos de caráter interdisciplinar, cultural e investigativo. A nova orientação legal alterou o sentido original das eletivas, que levava em consideração a flexibilização e diversificação do currículo, e passou a priorizar a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática por meio das disciplinas Fundamentos da Língua Portuguesa e Fundamentos da Matemática, e que já vieram com material didático pré-estabelecido.²⁴

Devido a essa mudança legislativa, a continuidade do projeto na eletiva sofreu um grande impacto, já que não foi possível dar continuidade às atividades planejadas, pois após a realização das entrevistas, a proposta previa que os estudantes retomassem os relatos orais, selecionassem trechos significativos, relacionassem as memórias coletadas à obra *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai, e produzissem textos de memória para posterior organização de um livro. Essa etapa representaria o momento de consolidação da aprendizagem, pois permitiria transformar a escuta em escrita, a experiência em narrativa e a memória oral em produção autoral. Contudo, com a reorganização das eletivas e a priorização das disciplinas de Fundamentos, o projeto não pôde avançar até a elaboração do produto final. Assim, a aprendizagem iniciada, por meio da pesquisa de campo foi interrompida antes de alcançar sua etapa mais sistemática de produção escrita.

Essa interrupção revelou uma contradição importante. A nova legislação busca recompor aprendizagens em Língua Portuguesa, especialmente relacionadas à leitura e à escrita; entretanto, o projeto desenvolvido já mobilizava essas mesmas competências de maneira significativa, contextualizada e socialmente relevante. Ao entrevistar moradores, elaborar perguntas, escutar relatos, registrar impressões, interpretar memórias e projetar a escrita de textos narrativos, os estudantes estavam justamente desenvolvendo habilidades de linguagem em uma situação real de uso. No entanto, a substituição ou interrupção dessas experiências por um modelo mais padronizado de recomposição limitou práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens profundas, vinculadas à realidade dos estudantes e à comunidade em que vivem.

²⁴ O material didático utilizado é o “Horizonte”. Dividido em dois volumes: Volume 1 – Aquisição e Volume 2 – Consolidação. Disponível em: <https://sites.google.com/servidor.educacao.sp.gov.br/portal-professortutor/material-did%C3%A1tico>.

Além disso, o projeto favorecia a aprendizagem histórica, cultural e identitária. Ao entrar em contato com os relatos dos imigrantes, os alunos puderam compreender a história local não como informação abstrata, mas como memória viva, preservada nas vozes de pessoas da própria comunidade. Essa experiência ampliou a percepção dos estudantes sobre a formação de Pedrinhas Paulista, sobre a imigração italiana e sobre a permanência de costumes, línguas, alimentos, festas e práticas religiosas. Desse modo, a eletiva contribuiu para a construção de uma aprendizagem mais crítica e sensível, aproximando escola e comunidade. A legislação, ao restringir o formato das eletivas em função dos indicadores de desempenho, dificultou justamente esse tipo de prática, que articula conhecimento escolar, experiência social e formação humana.

Outro impacto importante refere-se ao protagonismo estudantil. Durante a realização das entrevistas e, posteriormente, na culminância da eletiva, os alunos assumiram uma função ativa: apresentaram o projeto aos demais estudantes, organizaram registros fotográficos, expuseram objetos antigos cedidos pelo Museu do Imigrante, compartilharam depoimentos e participaram da valorização da cultura local. A culminância, embora não tenha apresentado o produto final inicialmente previsto, tornou visível o percurso formativo desenvolvido. O que se apresentou não foi apenas uma atividade escolar, mas um processo de investigação, escuta, descoberta e mediação da memória local. Nesse sentido, a mudança na legislação comprometeu a possibilidade de aprofundamento desse protagonismo, pois reduziu o tempo e as condições institucionais necessárias para que os estudantes transformassem a experiência vivida em produção textual mais elaborada.

É necessário reconhecer, contudo, que a recomposição das aprendizagens é uma demanda real das escolas públicas e que a própria Portaria justifica sua criação pela elevada defasagem em Língua Portuguesa e Matemática. Entretanto, quando a política educacional privilegia modelos uniformizados, materiais fixos e agrupamentos definidos predominantemente por resultados de avaliação, corre-se o risco de tratar a aprendizagem de forma restrita, como se leitura e escrita só pudessem ser desenvolvidas em atividades diretamente voltadas aos componentes tradicionais. A experiência relatada, no entanto, demonstra que projetos alinhados à realidade dos estudantes baseados em literatura, história oral e memória, podem contribuir de maneira efetiva para a recomposição das aprendizagens, justamente porque atribuem sentido às práticas de leitura, escrita e oralidade.

Mesmo diante dessas dificuldades e da interrupção das atividades originalmente previstas para a eletiva, observou-se um resultado significativo, pois alguns estudantes manifestaram interesse em dar continuidade, por iniciativa própria, à leitura da obra

Anarquistas, graças a Deus (2009), de Zélia Gattai. Esse movimento evidencia que, quando o estudante é cativado pela proposta pedagógica e quando a leitura estabelece diálogo com sua realidade, sua história e seu pertencimento social, o contato com a literatura deixa de ser uma obrigação escolar e passa a constituir uma experiência de descoberta. Assim, ainda que as condições institucionais tenham limitado a continuidade do projeto, a aproximação entre literatura, memória e vivência comunitária demonstrou sua força formativa, pois despertou em parte dos alunos o desejo de seguir buscando conhecimento para além das exigências do sistema escolar.

3.2.1 Planejamento de continuidade

A partir dos resultados alcançados na eletiva “Literatura, imigração e memória”, propôs-se uma reorganização metodológica para a continuidade do trabalho com a obra *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai, considerando tanto os avanços obtidos quanto os limites encontrados durante a aplicação inicial da proposta. Como já mencionado, a tentativa de iniciar o percurso diretamente pela leitura da obra não despertou, de imediato, o interesse da maior parte dos estudantes. O envolvimento ocorreu de maneira mais significativa quando os alunos entraram em contato com a realidade concreta da imigração italiana em Pedrinhas Paulista, especialmente por meio da visita ao Museu do Imigrante, da elaboração das perguntas, da realização das entrevistas e da escuta dos relatos orais dos moradores da comunidade. Desse modo, a continuidade do projeto deve partir dessas experiências já realizadas, reorganizando-as de acordo com as etapas do Método Criativo de Bordini e Aguiar (1993), a fim de transformar a vivência dos estudantes em leitura literária, interpretação, criação textual e socialização do conhecimento.

A primeira etapa dessa nova proposta metodológica deve retomar a constatação de uma carência, compreendida como o momento em que os estudantes tomam consciência de uma falta, de uma lacuna ou de uma necessidade que os impulsiona à investigação e à criação. No caso desta pesquisa, essa carência começou a ser percebida durante a visita ao Museu do Imigrante e nas entrevistas realizadas com Dona Roseta, Dona Ottorina, Dona Pia, Dona Paula e Senhor Adriano, pois os estudantes reconheceram que muitas histórias da comunidade permanecem guardadas apenas na memória dos moradores mais antigos e correm o risco de se perder com o tempo. Assim, a retomada do projeto poderia começar com uma roda de conversa em que os alunos revisitassem as experiências vividas, observassem fotografias da visita ao museu e das entrevistas, lessem trechos de seus próprios depoimentos e respondessem a

questões como: “O que ainda não sabemos sobre a história da nossa cidade?”, “Quais memórias precisam ser preservadas?” e “Por que essas histórias também fazem parte da nossa formação?”. Essa etapa teria a função de reforçar a percepção de que a leitura da obra de Zélia Gattai pode ajudar a compreender, de maneira literária e sensível, experiências semelhantes às narradas pelos imigrantes da cidade.

Na sequência, pode-se propor a coleta desordenada de dados, etapa em que os estudantes reuniriam diferentes materiais relacionados ao tema, ainda sem a preocupação imediata de organizá-los de forma definitiva. Como já existem entrevistas realizadas, registros fotográficos, objetos observados no museu, depoimentos dos alunos e trechos da obra literária, essa fase consistiria na retomada e ampliação desse acervo. Os estudantes poderiam ouvir novamente partes das entrevistas gravadas, registrar suas impressões, selecionar fotografias, observar documentos, levantar palavras italianas mencionadas pelos entrevistados, identificar comidas típicas, festas, lembranças da viagem, relatos sobre a guerra, dificuldades com a língua portuguesa e experiências de trabalho. Paralelamente, seriam retomados capítulos selecionados de *Anarquistas, graças a Deus*, especialmente aqueles que dialogam com os temas já presentes nas entrevistas, como família, infância, imigração, memória, trabalho, língua, costumes e vida cotidiana. Desse modo, a obra deixaria de ser apresentada como leitura isolada e passaria a ser lida em diálogo direto com as memórias coletadas pelos próprios estudantes.

A terceira etapa seria a elaboração interna dos dados, na qual os alunos passariam a organizar, interpretar e relacionar os materiais coletados. Nessa fase, a turma poderia ser dividida em grupos temáticos, de acordo com os principais eixos encontrados tanto nas entrevistas quanto na obra de Gattai, como: travessia e chegada ao Brasil; guerra e infância; trabalho e reconstrução da vida; família e memória; língua e adaptação; costumes italianos e identidade cultural. Cada grupo ficaria responsável por ler determinados trechos da obra literária e relacioná-los aos relatos orais correspondentes. Por exemplo, o grupo que trabalhasse com a travessia poderia aproximar a imagem do passaporte e da viagem presente na obra de Gattai aos relatos de Dona Roseta, Dona Paula e Dona Ottorina sobre a vinda de navio. Já o grupo responsável pelo eixo da língua poderia relacionar as marcas da italianidade presentes na narrativa literária às dificuldades narradas pelos entrevistados no processo de aprendizagem do português. Essa etapa contribuiria para que os estudantes percebessem que a literatura não apenas representa uma história particular, mas também permite interpretar experiências coletivas, sociais e culturais. Além disso, poderia ser visto, analisado e discutido o filme: “O Trem Italiano da Felicidade” (2025), com direção e roteiro de Cristina Comencini, cujo enredo transcorre em 1946. Por meio dele, os relatos dos entrevistados seriam constatados quando

afirmam sobre a pobreza e precariedade de recursos essenciais, além de demonstrar a situação social em que as crianças se encontravam, pela sua perspectiva.

Após essa organização, teria início a etapa de constituição do projeto criador, momento em que os estudantes definiriam com mais clareza o produto final a ser elaborado. Considerando o objetivo inicial da eletiva, a proposta mais adequada seria retomar a ideia da produção de um livro de memórias, mas agora de forma mais planejada e coerente com o percurso já realizado. Esse livro poderia receber um título escolhido coletivamente pela turma e ser organizado em seções temáticas, reunindo textos produzidos pelos estudantes a partir das entrevistas, das leituras da obra de Zélia Gattai e das reflexões sobre a história local. A proposta não seria apenas transcrever os depoimentos dos entrevistados, mas transformá-los em textos de memória, nos quais os alunos pudessem narrar, interpretar e recriar literariamente as histórias ouvidas. Assim, o projeto criador permitiria que os estudantes assumissem o papel de autores, articulando escuta, leitura, escrita e sensibilidade estética.

Na sequência, seria realizada a etapa de elaboração do material, correspondente à produção efetiva dos textos. Nesse momento, os alunos seriam orientados a escrever suas narrativas a partir dos relatos coletados, respeitando as memórias dos entrevistados, mas também utilizando recursos próprios da linguagem literária, como descrição de cenas, construção de imagens, marcação de tempo e espaço, presença de sentimentos, seleção de detalhes significativos e valorização da voz narrativa. Para auxiliar esse processo, poderiam ser feitas oficinas de escrita com base em trechos de *Anarquistas, graças a Deus* (2009), observando como Zélia Gattai transforma lembranças familiares em narrativa literária. Os estudantes poderiam analisar como a autora descreve personagens, ambientes, episódios cotidianos, lembranças da infância e marcas da cultura italiana, para depois aplicar procedimentos semelhantes na escrita dos textos sobre os imigrantes de Pedrinhas Paulista. Além disso, refletiriam sobre os operadores da narrativa, como a autora configura: narrador, focalização, enredo, personagens, espaços e temporalidade.

A última etapa corresponderia à divulgação do trabalho, que poderia ocorrer por meio de uma nova culminância, de uma exposição na escola, de uma roda de leitura aberta à comunidade ou da entrega simbólica do livro de memórias aos entrevistados, ao Museu do Imigrante e à biblioteca escolar. Essa socialização seria fundamental para que os estudantes compreendessem que sua produção ultrapassa os limites da sala de aula e contribui para a preservação da memória local. A divulgação também poderia incluir fotografias das entrevistas, objetos antigos, trechos selecionados dos relatos, excertos da obra de Gattai e apresentações orais feitas pelos próprios alunos. Dessa forma, o produto final não seria apenas uma atividade

avaliativa, mas uma devolutiva à comunidade, reconhecendo os imigrantes e seus descendentes como sujeitos históricos e valorizando a escola como espaço de produção cultural.

Com essa reorganização, a continuidade do projeto retomaria o percurso interrompido, mas sem desconsiderar aquilo que já fora construído pelos estudantes. Pelo contrário, partiria justamente das experiências que se mostraram mais significativas: a visita ao museu, a escuta dos imigrantes, a valorização da memória oral e o reconhecimento da história local. A obra de Zélia Gattai seria, então, retomada em um momento mais adequado do processo, quando os alunos já estivessem sensibilizados pela temática e pudessem perceber, com maior clareza, os pontos de aproximação entre a narrativa literária e as memórias de Pedrinhas Paulista. Dessa forma, o Método Criativo (Bordini; Aguiar, 1993) seria seguido de maneira mais coerente, permitindo que a leitura literária se articulasse à realidade dos estudantes e resultasse em uma produção autoral capaz de unir literatura, memória, identidade e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo refletir sobre a recepção da obra *Anarquistas, graças a Deus* (2009), de Zélia Gattai, por estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Dr. Antonio de Benedictis, localizada no município de Pedrinhas Paulista, interior do Estado de São Paulo. A escolha da obra partiu da compreensão de que a literatura, quando trabalhada de forma significativa e relacionada ao contexto sociocultural dos alunos, pode contribuir para a formação de leitores mais críticos, sensíveis e conscientes de sua própria história. Nesse sentido, a narrativa memorialística de Zélia Gattai mostrou-se pertinente por dialogar diretamente com a temática da imigração italiana, elemento constitutivo da identidade histórica e cultural da comunidade em que a pesquisa foi desenvolvida.

Ao longo do trabalho, buscou-se demonstrar que *Anarquistas, graças a Deus* não se limita ao relato das memórias de infância da autora, mas constitui uma obra literária marcada pela articulação entre memória individual e história coletiva. Por meio da narrativa da família Gattai, a autora apresenta aspectos da imigração italiana, da modernização urbana de São Paulo, das relações familiares, das tensões políticas e das experiências de sujeitos que participaram da formação social e cultural brasileira. A leitura da obra, portanto, possibilitou aos estudantes o contato com uma narrativa que aproxima literatura, memória, identidade e pertencimento, favorecendo reflexões sobre a própria comunidade em que vivem.

A fundamentação teórica apoiada na Estética da Recepção, especialmente em Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996; 1999), permitiu compreender o leitor como sujeito ativo no processo de construção de sentidos. Nessa perspectiva, os estudantes não foram considerados apenas receptores da obra literária, mas sujeitos que chegaram ao texto com suas experiências, seus repertórios, suas memórias familiares e sua relação com o espaço social de Pedrinhas Paulista. A leitura do romance memorialístico de Zélia Gattai, nesse contexto, mostrou-se capaz de mobilizar o horizonte de expectativas dos alunos, uma vez que tratava de uma temática próxima à realidade local, mas também os levou a perceber a imigração italiana sob novas perspectivas, marcadas por deslocamentos, dificuldades, trabalho, adaptação, resistência e reconstrução identitária.

O Método Criativo (1993), proposto por Bordini e Aguiar, também foi fundamental para orientar a proposta pedagógica desenvolvida na eletiva “Literatura, Imigração e Memória”. A intenção inicial era articular leitura literária, discussão, pesquisa de campo, entrevistas e produção escrita, culminando na organização de um livro de memórias. Entretanto, a aplicação da proposta revelou os desafios concretos da prática docente e da pesquisa em ambiente escolar.

A baixa adesão inicial dos estudantes à leitura da obra demonstrou que, antes de solicitar o contato direto com o texto literário, teria sido necessário desenvolver uma sensibilização mais aprofundada, capaz de despertar nos alunos a percepção da importância da temática e sua relação com a história da cidade.

Apesar dessa dificuldade inicial, a reformulação do percurso metodológico revelou-se significativa. A visita ao Museu do Imigrante, a observação dos objetos históricos, a elaboração das perguntas e a realização das entrevistas com imigrantes e descendentes de italianos possibilitaram uma aproximação mais concreta entre os estudantes, a literatura e a memória local. A partir dessas atividades, os alunos passaram a participar de forma mais ativa, demonstrando maior envolvimento com a proposta. Esse movimento evidenciou que a formação do leitor literário pode ser fortalecida quando a leitura se articula à experiência, à escuta, à pesquisa e à realidade social dos estudantes.

As entrevistas realizadas constituíram um dos momentos mais relevantes da pesquisa, pois permitiram aos alunos entrar em contato com narrativas de vida marcadas pela imigração, pela infância na Itália, pela travessia para o Brasil, pelas dificuldades de adaptação, pelo trabalho no campo, pela aprendizagem da língua portuguesa e pela permanência das tradições culturais. Ao ouvirem esses relatos, os estudantes puderam compreender que a história da cidade não está presente apenas nos monumentos, nos documentos oficiais ou nos livros, mas também na memória viva de seus moradores. Assim, a oralidade e a escuta sensível tornaram-se instrumentos de valorização da experiência humana e de aproximação entre escola e comunidade.

Embora o produto final inicialmente previsto não tenha sido concluído em razão das mudanças institucionais na organização das eletivas e das limitações impostas pelo calendário escolar, o percurso percorrido apresentou resultados formativos importantes, pois essa experiência permitiu reconhecer que houve uma inversão na ordem das atividades inicialmente propostas, pois os estudantes foram convidados ao contato com a obra literária antes de estarem efetivamente sensibilizados para a temática da imigração, da memória e da história local.

À luz do Método Criativo (1993), de Bordini e Aguiar, percebe-se que teria sido mais adequado, primeiramente, cativar os alunos, provocar neles a percepção de uma carência, despertar a curiosidade sobre as histórias da comunidade e criar uma necessidade real de escuta, pesquisa e registro. Somente depois dessa aproximação afetiva e concreta, a leitura de *Anarquistas, graças a Deus* poderia ter sido introduzida com maior possibilidade de adesão e significado. Assim, caso as etapas propostas por Bordini e Aguiar tivessem sido seguidas de

forma mais rigorosa, talvez a proposta tivesse alcançado, desde o início, o envolvimento esperado com a leitura da obra. Ainda assim, a culminância da eletiva, com a exposição de objetos, fotografias, comidas típicas, registros das entrevistas e participação cultural da comunidade, demonstrou que os estudantes conseguiram se reconhecer como participantes do processo. Nesse momento, a proposta deixou de ser apenas uma atividade escolar e passou a representar uma experiência de socialização da memória local, envolvendo leitura, cultura, história e protagonismo juvenil.

Desse modo, a pesquisa permitiu constatar que a leitura literária no Ensino Médio ainda enfrenta muitos desafios, especialmente quando os estudantes não possuem hábito de leitura ou quando a organização escolar prioriza o cumprimento de metas, plataformas e materiais previamente definidos, e mostrou que é possível construir práticas significativas quando a literatura é aproximada da realidade dos alunos e quando o professor atua como mediador entre texto, sujeito e contexto. A obra de Zélia Gattai, nesse sentido, mostrou-se potente para promover reflexões sobre identidade, memória, imigração e pertencimento, sobretudo em uma comunidade cuja história se relaciona diretamente à presença italiana.

A experiência desenvolvida também confirmou que a escola pode ser um espaço privilegiado para a preservação da memória coletiva. Ao propor que os estudantes ouvissem imigrantes e descendentes, registrassem suas histórias e refletissem sobre suas experiências, a pesquisa contribuiu para fortalecer os vínculos entre gerações e para valorizar sujeitos que participaram da construção histórica de Pedrinhas Paulista. A literatura, nesse processo, funcionou como ponto de partida para a escuta do outro e para a compreensão de que a memória não é apenas lembrança individual, mas também fundamento da identidade social e cultural de uma comunidade.

Portanto, conclui-se que a recepção de *Anarquistas, graças a Deus* no Ensino Médio, mesmo diante dos limites encontrados, possibilitou uma experiência relevante de formação leitora, cultural e humana. A pesquisa demonstrou que a literatura memorialística pode ampliar o horizonte de expectativas dos jovens leitores, favorecendo o reconhecimento de sua própria história e a compreensão das experiências de outros sujeitos. Ao articular obra literária, memória local e prática pedagógica, esta dissertação buscou contribuir para o ensino de literatura na escola pública, defendendo uma abordagem que valorize a leitura como experiência estética, histórica, afetiva e formadora.

Por fim, compreende-se que este trabalho não encerra as possibilidades de estudo sobre Zélia Gattai, sua obra e sua recepção por jovens leitores. Ao contrário, abre caminhos para novas investigações sobre literatura memorialística, ensino de literatura, imigração,

identidade cultural e práticas de leitura em comunidades marcadas por histórias de deslocamento e pertencimento, reafirmando a importância de se pensar na literatura como uma possibilidade de encontro entre texto, memória, comunidade e identidade.

REFERÊNCIAS

- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Zélia Gattai*: biografia. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, [s.d.]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/zelia-gattai/biografia>. Acesso em: 06 maio 2026.
- AMARAL, Glaucy Cristina do. *A narração memorialística em A casa do Rio Vermelho, de Zélia Gattai: uma meta-memória*. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ANARQUISTAS, graças a Deus. Autoria: Walter George Durst. Direção: Walter Avancini, Hugo Barreto e Silvio Francisco. Direção geral: Walter Avancini. Rio de Janeiro: TV Globo, 1984. 1 minissérie (9 capítulos), son., color.
- BITO, Vanessa. *Escritas de si em Anarquistas, graças a Deus e Città di Roma, de Zélia Gattai*. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRAGA, Kassiana. *A senhora dona da memória: autobiografia e memorialismo em obras de Zélia Gattai*. 2016. 208 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2016.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Brasília, DF: CAPES, [s. d.]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: Inep, 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Versão final homologada, com a inclusão do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.
- CAMPOS, Luciene Lemos de; RODRIGUES, Luciano. Migrantes e migrações: entre a história e a literatura. *Albuquerque: revista de História*, Campo Grande, v. 3 n. 5 p. 33-49, jan./jun. 2011.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 2001.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803–809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. *Memórias literárias*. São Paulo: Cenpec; Fundação Itaú Social, 2005. (Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro).

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura infantil, Juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG, 2009b.

DUARTE, Érica Fernandes Costa. *Biodiagrama de uma narradora: memória e história em Zélia Gattai*. 2017. 233 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR DOUTOR ANTONIO DE BENEDICTIS. *Projeto político-pedagógico*. Pedrinhas Paulista: Escola Estadual Professor Doutor Antonio de Benedictis, 2025. Documento interno.

FALCONERIS, Ana Carolina. Legislação brasileira: controle e embranquecimento do mercado de trabalho livre. *Migrações em debate*. São Paulo, 15 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/legislacao-brasileira-controle-e-embranquecimento-do-mercado-de-trabalho-livre>. Acesso em: 20 de junho de 2025.

FERREIRA, Ana Filipa Mendes. *Identidade e alteridade: a literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na educação pré-escolar*. 2013. 130 f. Relatório Final (Mestrado em Educação Pré-Escolar) – Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, 2013.

GATTAI, Zélia. *Discurso de posse*. Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 21 maio 2002. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/zelia-gattai/discurso-de-posse>. Acesso em: 06 maio 2026.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GLOBO, Memória. *Anarquistas, Graças a Deus*. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/anarquistas-gracas-a-deus/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

HORTA, Luiz Paulo. *Discurso de recepção a Zélia Gattai*. Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro, 21 maio 2002. Disponível em: https://www.academia.org.br/abl/media/Discursos_academicos.pdf. Acesso em: 06 maio 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: população e domicílios: primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102011>. Acesso em: 16 mar. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C7%A7%C3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83–132.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.

LE GOFF, Jacques. O desejo pela história. In: NORA, Pierre (org.). *Ensaio de ego-história*. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 171–235.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65–84. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

MARCUSCHI, Luiz. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Enói Maria Miranda. *Histórias de uma vida, memórias da história: senhora dona do seu jardim*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

MENDES, T.; VELOSA, M. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, v. 27, n. 2, p. 115–132, maio 2016.

MEMÓRIA GLOBO. *Anarquistas, graças a Deus*. Rio de Janeiro: Globo, [s. d.]. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/minisseries/anarquistas-gracas-a-deus/noticia/anarquistas-gracas-a-deus.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MEMÓRIA GLOBO. *Walter Avancini*. Rio de Janeiro: Globo, [s. d.]. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/perfil/walter-avancini/noticia/walter-avancini.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral*, [S. l.], v. 3, p. 109–116, 2000. DOI: 10.51880/ho.v3i0.25.

O trem italiano para a felicidade. Direção: Cristina Comencini. Roteiro: Cristina Comencini, Furio Andreotti, Giulia Calenda, Camilla Nesbitt. Intérpretes: Barbara Ronchi, Serena Rossi, Stefano Accorsi, Christian Cervone. [S. l.]: Netflix, 2024. 1 filme (115 min), son., color.

ORTALE, F. L.; CUNHA, K. M. R.; FORNASIER, R. M. L. Do ensino da língua de herança à formação de uma comunidade de prática: o caso do italiano em pedrinhas paulista. *Revista CBTECLE*, São Paulo, SP, vol. 6, n. 2 (dez/2022) Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PEREIRA, João Baptista Borges. *Italianos no mundo rural paulista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PORTOLOMEOS, Andrea; JOAQUIM, Glauco Soares. O ensino de literatura no desenvolvimento de competências socioemocionais do aluno da escola básica para o enfrentamento das desigualdades de gênero e étnico-raciais. In: *Anais do Primeiro Colóquio da Rede de Conhecimento Docente (Reconhecendo/UERJ)*. Anais. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/reconhecendo/794431-O-ENSINO-DE-LITERATURA-NO-DESENVOLVIMENTO-DE-COMPETENCIAS-SOCIOEMOCIONAIS-DO-ALUNO-DA-ESCOLA-BASICA-PARA-O-ENFREN>. Acesso em: 28 abr. 2025.

RAMOS, Patrícia Alves da Costa; CARVALHAES, Wesley Luis. Linguagem, dialogismo e educação: fundamentos para o ensino de língua portuguesa. *Horizontes*, [S. l.], v. 43, n. 1, e023228, 2025. DOI: 10.24933/horizontes.v43i1.2029.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa*. Tradução de Mario Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Ramon Diego Câmara. *Chão de meninos: o espaço literário da narrativa memorialista de Zélia Gattai*. 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

ROSCILLI, Antonella Rita. *Da palavra à imagem em Anarquistas, graças a Deus de Zélia Gattai*. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSCILLI, Antonella Rita. *Múltiplos olhares sobre o italiano imigrante na teledramaturgia brasileira: Anarquistas, graças a Deus, Colônia Cecília e Terra Nostra*. 2021. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

ROSSONI, Igor; SOUZA, Ana Carolina Cruz de. O “eu” e os “outros de si”: automemoriografias em *Anarquistas, graças a Deus*, de Zélia Gattai. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 13., 2013, Campina Grande. *Anais eletrônicos [...]*. Campina Grande: ABRALIC, 2013. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2013_1434327683.pdf. Acesso em: 01 mai. 2026.

SANTOS, Arlinda Santana. Memórias e outras histórias: a escrita feminina de memórias em Zélia Gattai. *Seminário Interlinhas*, 2015.1v. 3 n. 1: Universidade do Estado da Bahia - Campus II, Alagoinhas, 2015.

SANTOS, Juliander da Silva dos; VIEIRA, Rafaela Agustini. A influência da leitura no processo de ensino-aprendizagem: implicações e possibilidades de ação. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 29, 9 de agosto de 2022.

SANTOS, Milena de Jesus. *O Memorial A Casa do Rio Vermelho: a atuação de Zélia Gattai na base do museu-casa*. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Museologia) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2019.

SÃO PAULO COMPANHIA DE DANÇA. *Tarantela*. São Paulo: SPCD, [s. d.]. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbetes/tarantela/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Resolução SE nº 15, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo*, São Paulo, v. 118, n. 34, Seção I, p. 39, 19 fev. 2009. Disponível em: <https://defranca.educacao.sp.gov.br/legislacao-e-resolucao-sala-de-leitura/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (ESTADO). Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo*, São Paulo, 16 jul. 2013. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO (ESTADO). *Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível

em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 07 mar. 2025.

SÃO PAULO (ESTADO). *Currículo Paulista*. São Paulo: SEE, 2019. p. 28. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”. *Inova Educação: formação básica: Eletivas*. 1. ed. São Paulo: EFAPE, 2019. Módulo 2: O que são eletivas. Curso on-line.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Resolução SEDUC nº 84, de 31 de outubro de 2024. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Caderno Executivo*, São Paulo, Seção Atos Normativos, 1 nov. 2024. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-n-84-de-31-de-outubro-de-2024-estabelece-as-diretrizes-para-a-organizacao-curricular-do-ensino-medio-da-rede-estadual-de-ensino-de-sao-paulo-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica. Portaria do Coordenador, de 24 de julho de 2025. Dispõe sobre a oferta das Disciplinas Eletivas Fundamentos da Matemática e Fundamentos da Língua Portuguesa nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI. *Diário Oficial do Estado de São Paulo: Caderno Executivo*, São Paulo, Seção Atos Normativos, 25 jul. 2025. 3 p. Disponível em: <https://www.udemo.org.br/2025/Anexos/20250724-PortariaCGRHde24072025-EletivasMatPort-PEI.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Horizonte: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. 2 v.: v. 1, Aquisição; v. 2, Consolidação. Disponível em: <https://sites.google.com/servidor.educacao.sp.gov.br/portal-professortutor/material-did%C3%A1tico>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SCABIN, Rafael. Fronteiras da italianidade: memória e identidade em Zélia Gattai. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LÍNGUAS, CULTURAS E LITERATURAS EM DIÁLOGO: IDENTIDADES SILENCIADAS, 2., 2018, Brasília, DF. *Anais do II Congresso Internacional Línguas, Culturas e Literaturas em Diálogo: identidades silenciadas*. Brasília, DF: Editora IFB, 2018. p. 954–963. Disponível em: <https://editora.ifb.edu.br/documents/160/95-33-PB.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SILVA, Sheila dos Santos. *Città di Roma: uma história de família costurada com os fios da memória*. Exame de qualificação (Mestrado em Letras) - Universidade Vale do Rio Verde, 2017.

SILVA, Virgínia de Jesus da. *Cartas à Escritora: o leitor de Zélia Gattai em Cena*. (Dissertação Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Carolina Cruz De. *O “eu” e os “outros de si”: automemoriografias em Anarquistas, graças a Deus, de Zélia Gattai*. Anais ABRALIC Internacional. Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4162>. Acesso em: 14 jul. 2025.

TOLKIEN, J. R. R. *O Senhor dos Anéis: A Sociedade do Anel*. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2019.

TOSTA, Antonio Luciano de Andrade. História pessoal e nacional em *Anarquistas, graças a Deus*. In: HASSAN, Waíl S.; LIMA, Rogério (org.). *Literatura e (i)migração no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2020. p. 318–344.

VALENTE, Thiago A.; FERREIRA, Eliane Ap. G. R. Estética da Recepção: por uma proposta de pesquisa em letras. In: PEREIRA PINTO, Francisco Neto et al. (org.). *Ensino da Literatura no Contexto Contemporâneo*. Campinas: Mercado das Letras, 2021, p. 483–497.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441–458, maio/ago. 2008.

VIEGAS, M. F.; LAMB, M. E. Plataformas digitais, estado e desigualdade no trabalho docente com dados. *Cadernos CEDES*, v. 45, e289632, 2025, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fmmJqcb7V3BbkZytcd9dxYD/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

ZILBERMAN, Regina. *Recepção e leitura no horizonte da literatura*. Alea: Estudos Neolatinos [online]. 2008, v. 10, n. 1, p. 85–97. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-106X2008000100006>. Acesso em: 24 abr. 2025.

APÊNDICES

Os depoimentos e as entrevistas apresentados nos apêndices foram submetidos à revisão ortográfica, gramatical e de pontuação, com o propósito de proporcionar maior clareza e fluidez à leitura. As correções realizadas limitaram-se à adequação linguística das falas à norma-padrão da língua portuguesa, sem alterar o conteúdo, o sentido das informações, as experiências relatadas ou o posicionamento dos participantes. Sempre que pertinente, foram preservadas marcas de oralidade relevantes para a compreensão da identidade e da memória dos entrevistados.

Apêndice A – Entrevistas com os representantes da memória sobre a migração

Entrevista com Roseta Di Nallo

Alunos: A senhora pode contar um pouco da cidade onde morava na Itália?

Roseta: Era uma cidadezinha pequena onde nós morávamos. Meu pai tinha família grande, eram dez filhos, gente pobre, né? Era tempo de guerra, não tinha trabalho. Então surgiu, na cidade, a notícia de que estavam precisando formar uma colônia aqui no Brasil. Meu pai e meu irmão se inscreveram e vieram oito meses antes da gente para cá.

Alunos: E o que motivou a vinda da senhora para o Brasil?

Roseta: Olha, fala um pouco mais alto, porque eu estou meio surda, ou é o barulho, não estou escutando. Vocês querem começar?

Alunos: O que fez a senhora vir para o Brasil?

Roseta: Nós viemos porque não tinha trabalho logo depois da guerra, né? Estava tudo destruído, não tinha trabalho, a família era numerosa, tudo gente pequena. Então se aventuraram a vir para o Brasil. Aqui também começamos no meio do mato, do nada, né?

Alunos: A senhora veio sozinha ou acompanhada?

Roseta: Não, eu vim com toda a minha família. Meu pai e meu irmão vieram oito meses antes, porque a companhia chamou. Era a Companhia Brasileira de Colonização e Imigração Italiana. Era um convênio do Brasil com a Itália, né? Então, pediram muitos operários para formar essa colônia.

Meu pai e meu irmão vieram, e veio gente de todos os lados da Itália, de todas as regiões. Vieram engenheiros, agrônomos, agricultores, tudo, porque precisava desmatar primeiro para depois construir, né? Então tinha arquiteto, tinha engenheiro, tudo foi bem programado.

Alunos: E como foi a decisão da senhora e da família?

Roseta: Ah, eu era pequena, né? O que meus pais decidiam, a gente fazia. Minha mãe não queria vir, porque era um país longe, tinha que atravessar o mar, e nós nunca tínhamos visto o mar. A primeira vez que a gente viu o mar, ficou até assustada, porque era uma coisa infinita, que dava medo mesmo, né? Passamos treze dias no mar para chegar até aqui no Brasil.

Alunos: E como foi o processo de viagem de vocês para o Brasil?

Roseta: Então, viemos de navio, o *Provence*²⁵. Era um navio francês. Chegamos em Santos e, depois de Santos, viemos de trem até Assis. Em Assis, tinha todo o pessoal da companhia envolvido. Vieram com o caminhão buscar todas as bagagens da gente. Nós viemos em 27 famílias e, quando chegamos aqui, já estavam todas as casas prontas, né?

Primeiro, arrumaram Pedrinhas, né? Fizeram as estradas, tudo de terra, e fizeram 167 casas. Era tudo distribuído. Cada casa tinha oito, quase nove alqueires de terra. Era tudo já dividido, e cada um que se interessou chamou a família e veio para cá. Nós viemos assim.

Alunos: Quais foram os maiores desafios que vocês enfrentaram quando vieram para cá?

Roseta: Foram bastantes desafios, né? Primeiro, a língua, porque a gente não sabia nada. O lugar também era um salto no escuro. A gente não sabia como era. Nunca vimos uma fotografia. Meu pai e meu irmão vieram oito meses antes e viram que era tudo mato, mas nunca mandaram uma fotografia, com medo de que a gente não quisesse vir para o Brasil, né?

A gente tinha uma imagem do Brasil como se fosse tudo cheio de mato, de cobra, de bicho. Mas não era bem assim. Mesmo assim, quando chegamos aqui, foi muito difícil. Tinha a terra vermelha, a língua que a gente não sabia. Para se comunicar, às vezes precisava assinar tudo com o dedo, né?

Não tinha água no poço em tempo de seca. Tinha que lavar roupa no rio. Aprendemos a lavar roupa junto com as brasileiras também. Tinha uns 200 operários nordestinos que ajudaram a

²⁵ O SS La Provence foi um importante navio a vapor francês da *Compagnie Générale Transatlantique* (1905), amplamente utilizado no transporte de imigrantes europeus (italianos, espanhóis, portugueses) para o Brasil e América do Sul, com registros de desembarque frequentes no Porto de Santos e Rio de Janeiro entre o final do século XIX e início do XX. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/SS_La_Provence#cite_note-1.

trabalhar, a formar as casas de Pedrinhas, a desmatar. Então, tinha família também. Nós lavávamos roupa no rio junto com eles, com a tábua, né? Aprendemos a ferver a roupa, coisa que a gente nunca tinha visto, para desencardir, porque a terra era muito vermelha.

Aprendemos com eles. Foi muito difícil. Era longe de tudo, não tinha nenhum conforto, não tinha médico, só tinha um padre, né?

Alunos: Como foi a relação entre os moradores da colônia? Tinha algum senso de comunidade? Como era a relação entre vocês da comunidade italiana? Como era a comunicação?

Roseta: Isso acontecia muito através do padre Ernesto, que era um missionário mesmo, né? Ele mantinha as pessoas bem juntas. Tinha uma pequena igreja perto da cooperativa, uma igreja de madeira. Então a gente se reunia no domingo lá e começamos a ter relação com outras pessoas, a conversar, a se entender.

Porque cada região da Itália tem um dialeto. A gente não se entendia nem entre os italianos, né? Então foi muito difícil. Mas Dom Ernesto era calmo, sempre protegia a gente e incentivava para ficar aqui.

Das famílias que vieram junto com a gente, nós éramos 27 famílias, só ficaram cinco, porque muitos não gostaram daqui e quiseram ir embora em seguida. Mas quase toda semana chegava um pelotão de gente. Tinha uns que ficavam, outros que iam embora. Foram diversos anos chegando gente e indo embora, né? Até que depois as pessoas se firmaram.

Alunos: Quais tradições italianas são mantidas aqui na colônia?

Roseta: Nós ainda temos as nossas tradições, a nossa cultura, a nossa língua, a comida, né? O nosso dialeto, nós falamos em casa.

Alunos: Você percebe diferenças entre a vida na colônia e em outras partes do Brasil?

Roseta: Não, porque aqui é o meu pedacinho também. Eu vim pequena, tinha quase 12 anos. Cresci aqui, formei a minha família. Para mim, isto aqui é a minha segunda pátria, né? A pátria onde eu nasci é uma, mas aqui é onde eu cresci, vivi e formei meus filhos. Então aqui é o meu país também.

Alunos: Como foi, por exemplo, a questão do idioma na escola?

Roseta: No começo foi muito difícil, porque ninguém sabia falar português, né? Depois começaram a chegar os professores, e era difícil também, porque nós falávamos o nosso dialeto

e o italiano. Quando íamos à escola, tínhamos um sotaque diferente, e todo mundo tirava sarro, porque a gente falava diferente, né?

Para nossas crianças também foi difícil, porque em casa falavam italiano e depois, na escola, precisavam falar português.

Alunos: A culinária da colônia manteve as tradições italianas ou sofreu adaptações ao Brasil?

Roseta: Agora está começando, sim, a se adaptar a algumas coisas do Brasil, né? Porque os italianos estão quase indo embora, quase todos. Então ainda temos o nosso costume, mas a maioria agora é filho, neto, bisneto de italiano. Então já vai se perdendo um pouco, vai se misturando.

Alunos: Quais são as principais atividades econômicas aqui? Agricultura, comércio?

Roseta: Aqui é a agricultura, né? Todo mundo começou com agricultura.

Alunos: Dona Roseta, todos os italianos receberam um pedacinho de terra quando vieram?

Roseta: Sim, já era destinado. Eram oito alqueires, quase nove. Tinha uns que recebiam nove alqueires, outros oito e meio alqueires de terra. Tudo que a gente produzia, 33% era da companhia e 67% era nosso. Éramos nós que cultivávamos a terra. A companhia emprestava o trator, fornecia as coisas. Depois, com a colheita, a gente descontava e pagava, né?

Alunos: Todas as terras tinham casas ou os italianos tiveram que construir?

Roseta: Não, todos tinham a casa da colônia. Sim, eram 167 casas coloniais.

Alunos: Você percebe a presença de empresas ou cooperativas italianas na região?

Roseta: Empresa, como tem a cooperativa, não tem outra, né? Precisaria de mais empresas para dar trabalho para os jovens. Todo jovem se forma, estuda e depois vai para fora, porque não tem outra coisa aqui em Pedrinhas, né? Todo mundo vive da agricultura.

Alunos: A senhora veio com quantos anos para cá?

Roseta: Doze anos.

Alunos: E lá na Itália a senhora já estudava? Já estava na escola?

Roseta: Sim, eu fiz até o quinto ano. Até o quinto ano, lá na Itália.

Alunos: E quando chegou aqui já tinha escola?

Roseta: Não, não tinha ainda. Estavam construindo a escola. Era ali no jardim, na frente da igreja. Ali eram sete, oito classes, né?

Alunos: O que significa para você viver em uma colônia italiana no Brasil?

Roseta: Como assim, o que significa? É a minha pátria, né? Porque eu não conheço outro lugar. Eu vim e fiquei sempre aqui.

Alunos: Você ainda mantém contato com a família da Itália?

Roseta: Sim, sempre. A gente se escreve, manda fotografia. Agora, pelo celular, a gente se comunica bastante.

Até estou escrevendo a minha história. A minha história de quando parti da Itália, do tempo de guerra, tudo. Estou escrevendo a história da minha família, da família de Nalo, da família da minha mãe, do meu pai, dos pais do Franco, dos nonos, dos antepassados. Estou escrevendo. É um livro grosso assim, legal.

Fica muito caro, não é? Mas é uma coisa para deixar para meus filhos, para meus netos, tataranetos, para quem vier depois, né? Para ter lembrança nossa. Eu escrevo todas as coisas, os acontecimentos daqui de Pedrinhas, todas as coisas que acontecem em Pedrinhas e também no mundo. As coisas principais eu escrevo.

Alunos: Dona Roseta, como estava a região da Itália quando vocês vieram? Vocês vieram logo depois da guerra. Como estava a cidade, o local? De onde vocês vieram?

Roseta: Onde nós estávamos, a guerra foi só de passagem, não destruiu muito, mas não tinha trabalho, né? Só tinha trabalho para quem era agricultor e tinha seu campo. O resto tinha pouco, muito pouco. Depois de quatro, cinco anos, dizem que melhorou bastante, né? Mas a Itália ficou bem destruída. Foi difícil para muita gente, por isso veio muita gente de lá para cá. Vieram de várias regiões da Itália.

Tanto é que ainda tem aqui gente do Abruzzo, de Roma, de toda região da Itália. Em frente à igreja tem um memorial com todas as regiões. Vinte regiões da Itália: Calábria, Sardenha, Napoli... Nós éramos do Veneto, da Itália do Norte, mas vieram para cá também pessoas da Itália do Sul. No começo era mais da Itália do Norte: os vênnetos, friulanos, da Lombardia, tudo mais da Itália do Norte.

Alunos: A senhora já voltou para visitar a Itália?

Roseta: Sim, depois de 40 anos eu voltei para a Itália. Na minha cidade, encontrei tudo igualzinho ao que era, porque a Itália tem muita cidadezinha pequena, de 2 mil habitantes, 800 habitantes. Então, a cada quatro, cinco quilômetros, tem um vilarejo.

Encontrei tudo igualzinho: a igreja, a escola onde eu estudava, tirei fotografia, tudo igual. Por isso, eu voltei à minha infância quando voltei à Itália.

Alunos: Como você vê o futuro das colônias italianas no Brasil? Acha que as tradições serão preservadas pelas novas gerações?

Roseta: Eu acho que sim, que vai dar continuidade, né? Tem muitos filhos, né? Vai ter continuidade.

Alunos: Em que área você começou a trabalhar no Brasil?

Roseta: Em que área comecei a trabalhar? Quando vim para cá, era pequena. Depois trabalhei. Tinha os diretores aqui da Companhia Brasileira, que eram italianos, e não tinha ninguém. Então eu trabalhei de empregada, né? Limpava a casa deles, lavava roupa, tudo.

Depois casei e fui trabalhar no armazém. Trabalhei 17 anos, né? Morei em família com minha sogra. Trabalhei 17 anos, sem contador. Depois, o Franco começou a vender adubo. Primeiro ele começou enquanto eu ficava no armazém.

Naquele tempo não tinha ginásio, então ele comprou uma Kombi e transportava os professores que faziam pedagogia para Assis, né? De manhã ele levava e voltava meio-dia. À tarde, era o Dino Di Raimo que levava também os alunos para fazer o ginásio, né? Eles se revezavam, porque não tinha ginásio aqui. Era só até o quarto ano.

Alunos: Foi fácil encontrar trabalho?

Roseta: Como foi? Fácil encontrar trabalho? Não, aqui não. Aqui não foi fácil. Era só trabalhar a terra. Só trabalhar a terra, porque não tinha nada. Não era como agora, que tem casas onde as pessoas vão trabalhar.

Cada um trabalhava em casa, né? Trabalhava, costurava, ajudava a criar os irmãos. Eu nunca fui à escola aqui no Brasil, porque meus irmãos mais velhos eram três homens. Então eles trabalhavam na roça. Como eu era uma das mulheres mais velhas — tinha uma mais velha só, eu era a segunda mulher — e depois de mim ainda tinham cinco mulheres, em dez irmãos, eu era sempre quem ficava em casa ajudando minha mãe.

Minhas irmãs iam para a escola. À noite, eu pegava o caderno delas e copiava toda a lição, porque eu queria aprender a falar português, queria aprender, né? Era difícil.

Alunos: Quando vocês chegaram, essa comitiva da Itália veio para um lugar onde brasileiros já moravam ou foi feito só para receber os imigrantes italianos?

Roseta: Aqui era dos Seródio, né? Tinha três, quatro casas só lá em cima, e tinha uma igrejinha. Depois a companhia construiu um barracão grande, onde tinha 200 operários nordestinos que ajudaram também a formar Pedrinhas.

Os operários italianos ficavam lá em cima, perto da cooperativa. Tinha os barracões onde ficavam a diretoria, os diretores da companhia, né? E aqui atrás do hotel, do restaurante que antes era o Hotel Bologna, tinha quatro barracões grandes, onde ficavam todos os operários italianos. Eram todos de madeira.

Alunos: Como era o dia a dia na época da sua chegada?

Roseta: Eu trabalhava em casa. Era sempre o mesmo serviço: lavar, passar... Passava a roupa toda com a brasa. Não tinha luz elétrica. À tarde, tinha que lavar um monte de lampião, né? Porque cada quarto tinha um lampião. De manhã, todo mundo se levantava com o nariz preto de tanta fumaça do lampião.

Até quando eu me casei, em 1962, ainda não tinha luz elétrica aqui. Só tinha aqui no centro, né? Quando dava dez horas, apagava a luz, que era de um gerador. O gerador era o Valentino Garuti que tocava. Quando era dez horas da noite, ele desligava. Dava um sinal e, depois de dez minutos, desligava, para as pessoas já se prevenirem, acenderem velas, essas coisas. O lampião era a gás ou a querosene.

Alunos: Dona Roseta, a gente vê que Pedrinhas tem vários eventos para cultivar a cultura italiana, né? Naquela época, quando vocês chegaram, tinham esse costume também de fazer festas italianas?

Roseta: Não tinha nada. Não tinha nada. Nada.

Quando tinha um casamento, era sempre feito tudo nas casas, né? Montava uma barraca com lona, era casamento tudo feito em casa. Casava sempre em tempo de frio, porque ninguém tinha geladeira, não tinha luz, né? E convidava pouco, como posso dizer, no máximo 80 pessoas, cada família que convidava, porque não tinha espaço.

Você tinha que emprestar talheres, cadeira, mesa, toalha dos vizinhos, e marcava tudo, né? Todo mundo se ajudava um ao outro. Depois, na segunda-feira, era vontade de lavar e devolver as coisas. Era difícil, mas era gostoso, sabe?

O casamento começava de manhã, sempre de manhã, meio-dia, e depois ia até à noite. À noite tinha o baile dos jovens. Então todo mundo fazia um monte de bolacha feita em casa, né? *Crostoli*²⁶ e tubaína. Não tinha bebida alcoólica naquele tempo. Tinha tubaína e se dançava, no máximo, até meia-noite.

Era tudo muito simples. Dançava com todo mundo, tanto brasileiro como italiano. Não podia falar que não, senão obrigavam. A gente dançava com todo mundo.

Não tinha festa italiana. A única festa era ir à igreja. Tinha a missa de domingo de manhã cedo, às dez horas. Depois, à tarde, tinha vésperas. Dom Ernesto dava um sermão, colocava a exposição do Santíssimo e nos ensinava a cantar em latim.

Alunos: Ele rezava a missa em português?

Roseta: Não, não. Em latim. Naquele tempo era tudo em latim, até o Concílio Vaticano II.

O padre rezava virado de costas para o povo, sempre no altar maior. Quando dava o sermão, aí ele voltava para o povo e conversava. Ninguém entrava, tinha balaústra. Você lembra, Marquinho, que tinha balaústra? Ninguém entrava onde tem o altar.

Eu era uma criancinha. Sempre foi essa igreja mesmo. Só foi tirado, sim, foi colocado piso diferente, porque antes era tudo de tijolo, nem tinha chão.

Alunos: A senhora sabe por que São Donato foi escolhido como padroeiro da paróquia?

Roseta: Porque Dom Ernesto era de São Donato, era da cidade dele, né?

Alunos: Dom Ernesto veio da Itália também?

Roseta: Sim, ele veio um mês antes da gente. Na verdade, existia outro padre antes dele, não é isso, dona Roseta? Antes dele tinha um padre que parecia ser alemão, né? Ele vinha de Laranjeiras. Aí chegou Dom Ernesto por volta de 21 de setembro de 1952. Nós chegamos em outubro de 1952.

Alunos: Vieram na mesma época os imigrantes italianos e os alemães também?

Roseta: Os alemães vieram para a comunidade deles antes, né?

²⁶ Doce frito tradicional italiano, típico da região do Vêneto, popular no Brasil como uma massa fina, crocante e sequinha, polvilhada com açúcar e canela. Feito com farinha, ovos, açúcar e cachaça/pinga, é frito em óleo quente.

Alunos: Houve discriminação ou preconceito por ser imigrante italiano?

Roseta: Mais ou menos. Tinha um pouco, sim, porque tiravam sarro do jeito que a gente falava. Outros falavam que nós, italianos, tínhamos tirado alguma coisa deles no começo, né? Mas tinha outros que tinham muita educação, muitos que gostavam da gente, porque nós sempre tratamos bem as pessoas.

Quer parar para o meu telefone? Acho que o meu telefone quer parar também. Não, mas não é não. Essa aqui... Ai, a bateria está acabando. Ai, que falta agora! Que vergonha.

Alunos: Como foi a adaptação ao idioma português?

Roseta: Foi difícil. Para quem foi à escola, foi aprendendo aos poucos, né? Mas, para mim, que não fui, foi muito difícil. Eu fiz, olha, eu fiz o comum quando tinha 60 anos, depois de casada, que já tinha uns filhos grandes. Tinha neto, aliás, né? Com a Vilma aqui.

Então aprendi. Foi muito bom, porque eu sempre gostei de ler muito. Aprendi mais lendo. Sempre gostei muito de ler. Então a professora ensinou bastante o acento, tudo. Foi muito bom. Tirei diploma também.

Alunos: O livro que a senhora está escrevendo é em português ou italiano?

Roseta: Em português, mas eu tenho parentes meus da Itália que querem a parte deles, né? Então estou traduzindo já para o italiano, porque eu escrevo corretamente em italiano.

Alunos: Aos 12 anos, a senhora veio para o Brasil já sabendo ler e escrever?

Roseta: Sim, eu lia e escrevia sempre. Sempre escrevi, né? Tenho mais facilidade, aliás, para pôr as coisas no papel. Em italiano, a língua que você aprende de criança, você não esquece, né? Às vezes, para escrever em português, eu tenho que pensar como é que eu tenho que traduzir, porque eu penso em italiano e traduzo para o português. Em italiano vem espontâneo, assim, você já vai escrevendo, né? Igual o português para vocês.

Eu gosto de escrever poesia. Eu gosto muito de ler e de escrever.

Alunos: Pode mostrar depois um pouco para a gente?

Roseta: Sim, eu tenho. Deixa eu ver se posso pegar alguma. Essa daqui é uma poesia que eu escrevi em italiano. Eu mandei para a Itália e ganhei o prêmio. Me colocaram no livro dos poetas italianos, o *Federiciano Amaranto*. É uma cidade onde tem os poetas, então me incluíram também. Fiquei tão contente, né?

A Virgínia também mandou e também ganhou.

Só que é número da edição de 1994. É outro número. Essa é uma poesia que eu fiz para o Dia das Mães, né? Eu fiz em italiano, porque eu também fiz um curso de italiano aqui com a Angélica. Era perto do Dia das Mães, então ela pediu para os alunos fazerem uma poesia.

E me veio de repente. Eu estava lavando a louça, veio de repente a inspiração. Sentei e comecei a escrever, escrever, e saiu certinho. Fiz a música também, a poesia. Você quer que eu leia?

Sou meio emocionada aqui, porque é para minha mãe.

*“Mamma, nome dolce d’amore,
che ama sempre con tutto il cuore,
sta sempre accanto,
anche se tu non l’ami tanto.
Mamma, tu sei la rosa profumata,
che fiorisce ogni giornata.
Hai sempre speranza nel cuore,
perché vive pieno d’amore.
Sei sempre forte e tenace,
perché cerchi sempre la pace.
Hai il cuore pieno di tenerezza
e ti avvolge con dolcezza.
Mamma, tu sei la gioia infinita,
perché mi hai donato la vita.
Sei l’amore più profondo
che io non abbia mai visto al mondo.
Ora vivi nel cielo da lassù
e intercedi sempre per noi a Gesù,
che ringrazio tanto, tanto,
cara mamma.”*

Não sei se vocês entenderam tudo, né? Alguma coisa dá para entender. Vocês conseguem um pouquinho, mas quem entende, né? Eu fiz para minha mãe essa daqui. Emociona, porque minha mãe já faz mais de 40 anos...

Depois a gente pega uma para colocar em italiano, um pouco de quando eu saí da Itália. Eu conto um pouquinho em italiano. É diferente. Tenho poesia escrita em italiano e em português.

Tenho diversas poesias. A maioria é em italiano. São poesias. Tenho poesias em italiano, mas também tenho em português. *“Maio de Nossa Senhora - Obrigada, Senhor”.*

“O sorriso foi dado ao homem por Deus, para que fizesse uso dele. O sorriso, quando é sincero e constante, ilumina o rosto das pessoas e desarma a pessoa que recebe, fazendo com que confie no outro plenamente.

Todos nós temos problemas e contradições e, por isso, devemos ficar juntos. Devemos sempre sorrir, porque a vida é bela. Basta olhá-la com os olhos da alma e perceber quanta coisa linda está em nossa volta. Agradecer a Deus pelas graças infinitas que recebemos todos os dias.

Só o fato de acordar, ver o sol nascer, mais um dia, já é motivo de estar contente e sorrir. Sorrir afasta o mal, ilumina a alma e aquece o coração. Se todas as pessoas sorrissem, o mundo transmitiria confiança. Não haveria lugar para o ódio, mágoa, só amor.”

Quando somos tocados por alguma coisa bonita, sentimos a necessidade de falar sobre isso. É Deus que nos impulsiona a falar, para que todas as outras pessoas possam sentir a mesma coisa, a mesma alegria. Isto é uma missão. É um dom de Deus. Esta é uma missão, é um dom de Deus. Deixo tudo aqui. Acho que tem 74 poesias aqui. Mas tem uma pergunta... deixa eu ver. *“Sempre haverá o amanhã”.* É muito linda. Português e italiano:

“Sempre haverá o amanhã”.

“Depois de uma noite escura, o amanhã se faz presente, cheio de luz, grandioso de esperança e de paz. O amanhã chega de mansinho, ajudando a enfrentar os problemas, a esclarecer as ideias obscuras que atormentam a nossa alma, renovando a nossa estrutura, não deixando desmoronar a nossa vida, com força e coragem.

O amanhã é um dia novo, deixando para trás certas coisas e dando lugar às coisas boas para nos libertar. O amanhã é lindo, cheio de esplendor. A sua beleza nos encanta e renova a nossa vida.

É muito promissor começar um trabalho novo, com muita energia, sendo sempre grato e confiando no nosso bondoso Deus, que é o nosso protetor. É ele que está no comando da nossa vida, e tudo que nós somos devemos a ele.

Ele nos mostra outro amanhã, que nos sorri alegre, que é o tempo. O tempo de que nós precisamos para curar os nossos males e as nossas feridas. Ele é um santo remédio para nossas angústias e vai amenizando a dor. E o tempo vai passando, chega sempre outro amanhã, cada manhã despertando um brilho diferente a cada dia, a cada novo ambiente.”

Professora: Muito bem, dona Roseta. Muito obrigada por nos receber em sua casa e compartilhar um pouco das suas memórias com nossos alunos.

Eu que agradeço. Desculpa se eu não falei direito, se eu não falei corretamente, porque falei muita coisa. Perguntaram muita coisa. A seguir, pode se ver os alunos e Dona Roseta em sua residência:

Figura 22 – Dona Roseta e os estudantes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Logo após a entrevista, os estudantes puderam compartilhar de uma mesa farta de café da tarde com bolo, pão e Crostoli, servidos e preparados gentilmente pela Dona Roseta.

Entrevista com Dona Ottorina Guerin

Alunos: Boa tarde, Senhora Ottorina, pode contar para a gente como era a sua vida antes de vir para cá? De qual local você era? O que seus pais faziam?

Ottorina: Então, eu nasci no Vêneto, na região do Vêneto, né? A comarca era de Luno, e o lugar onde eu nasci se chamava Campo Biolado. O município era Lupiar.

Eu nasci em 1947 e vim para o Brasil com oito anos. Então, posso dizer que eu lembro de algumas coisas dos seis anos em diante, né? Lembro um pouco de quando eu ia ao jardim da infância. Pouca coisa, né? Mas eu lembro que, com seis anos, eu já tinha começado o primeiro ano letivo na escola e, com seis anos também, já tinha feito a primeira comunhão. Eu ia à missa todos os dias, porque minha mãe não deixava faltar, nem eu nem meu irmão mais novo, um ano mais novo do que eu.

Então, o que eu lembro dessa época, dos seis aos oito anos, para mim foi um tempo bom, né? Eu não lembro assim de guerra, porque eu nasci depois da guerra, então as coisas já estavam melhorando.

E o que mais você perguntou aí? Ah, era isso: ir para a escola, obedecer pai e mãe, ajudar nas tarefas. A gente ajudava. Eu lembro que eu e meu irmão mais novo ajudávamos a levar o leite. Não era muito longe de onde a gente morava. A gente levava um latãozinho a pé, né? Não tinha carro, não tinha facilidade.

Alunos: Vocês moravam na zona rural?

Ottorina: Não. Eu morava em um bairro, né? Era um patrimônio encostado nas montanhas. Meus pais não tinham muita coisa, não, mas tinham umas vaquinhas, uma vaquinha de tração, e tinham um carroção. Aí colocavam essas duas vaquinhas para puxar, para pegar feno, para pegar lenha, porque precisava para o inverno, né?

Durante o verão, tinha que trabalhar para guardar as provisões para o inverno, porque cobria tudo de neve. Então, durante o verão, era aquele trabalho de cortar capim. Faziam uns montes grandes, tudo amarradinho, e guardavam em cima da cocheira.

A cocheira tinha dois planos: embaixo ficavam as vacas e, em cima, era guardado o capim e a lenha, para poder aquecer durante o inverno, porque ainda não tinha gás naquela época. Onde eu morava tinha luz elétrica. Tinha lugar que não tinha luz elétrica, mas lá tinha.

E tem uma coisa que eu quero colocar aqui, porque estamos falando de cultura: lá não se desperdiçava nada. No outono, quando caíam as folhas, elas eram rasteladas, tudo era empacotado e levado para casa, né? Faziam uns feixes grandes, e depois aquelas folhas serviam para fazer a cama das vacas, porque as vacas ficavam presas por causa do frio, dentro do estábulo. Então precisava fazer uma camada de capim e folha, guardada assim, para elas deitarem e não ficarem no piso muito gelado.

Então tudo dava um giro. Depois aquilo virava esterco, que era usado para pôr na terra. Era assim, né?

Alunos: Você lembra como foi a viagem para cá?

Ottorina: Sim, lembro. A viagem para cá, para mim, para mim e para meus irmãos — eu tinha mais dois irmãozinhos mais novos e tinha irmão mais velho —, para nós, os mais novinhos, foi uma novidade, né? Saber que ia pegar o navio, ia ver coisas diferentes. Então, a viagem foi muito boa. Aproveitei muito bem no navio, né? Não ficava perto da mãe, não. A gente ficava muito na proa para ver o mar, para admirar toda aquela coisa linda, porque é muito bonito.

Alunos: Quanto tempo foi de viagem?

Ottorina: Foram oito dias só. Aí, entre entrar em um porto e outro, né? Nós saímos de Gênova, lá na Itália, passamos pela Espanha, depois passamos pela ilha de Dakar, na África. Acho que foram uns três dias assim. Aí, de lá para cá, foram oito dias só céu e água.

Mas foi muito bom. Vi peixes enormes ao longe. A gente via outros peixinhos que acompanhavam o navio, que ficavam esperando as coisas que deviam jogar, né? Então a gente chamava de “peixe-andorinha”. Eles pareciam que saltavam ao redor do navio.

Quando passamos pela linha do Equador, teve festa no navio. Todo mundo colocou prato, todo mundo saiu. Esticaram bandeirinhas, e, ao longe, passou um navio de volta. Mesmo de longe, teve comunicação, gritos, festa, essas coisas.

Alunos: Você ficou com medo de vir para cá?

Ottorina: Não, não. Nessa idade a gente não tem noção, eu penso assim, né? Mas eu queria mesmo conhecer outro lugar. Nunca tinha viajado de trem, muito pouco de navio, barco, essas coisas, né? Então, para mim, foi uma novidade.

Alunos: Por que sua família decidiu sair da Itália?

Ottorina: Ah, isso daí é o seguinte, né? O pós-guerra deixou um pouco de falta de oportunidade, de serviço. Meus irmãos mais velhos tiveram que sair de casa novinhos para ter um serviço. Três tinham ido para a Suíça.

Então apareceu essa oportunidade de ir para o Brasil. Já tinha a associação de colonização e imigração italiana, né? Tinha propaganda. Meu irmão mais velho viu que tinha essa propaganda, esse chamado para as famílias grandes que quisessem vir para o Brasil, porque estavam abrindo uma colônia. Havia a oportunidade de vir para cá, para uma coisa melhor, né? Então meus pais decidiram vender o que tinham. A gente tinha uma pequena propriedade, muito pequena, e a casa própria. Aí vendemos para poder vir. Esse foi o motivo pelo qual minha mãe, meu pai e meu irmão mais velho quiseram vir: para buscar uma oportunidade, uma vida melhor, mais segura.

Alunos: Quando a senhora chegou, a cidade já tinha muitos anos?

Ottorina: Quando eu cheguei aqui, foi em 1955. Então já tinha várias famílias italianas aqui, porque a imigração começou em 1952. Já estava o padre Ernesto, na época era só o padre

Ernesto. Então tinha várias famílias italianas. Eu não sei dizer quantas, mas tinha várias famílias italianas. Tinha família brasileira também.

Alunos: Tem alguma tradição que a senhora deixou de fazer?

Ottorina: Deixei de fazer? Nunca deixei de fazer uma tradição. Vamos começar pela igreja, né? A gente era muito católico, sempre participando de tudo.

Tradição de alimento também, né? A gente nunca deixou de fazer o macarrão. O arroz não era assim como se usa no Brasil, era mais brodo, né? Isso aí não sei se tem os cantos, as cantinas, até hoje ainda fazem.

O *Crostoli* é até hoje. Eu ainda gosto de fazer. Cerimônia também veio do papai, do meu irmão, né? A gente cantar...

Alunos: A senhora ainda prepara algum prato italiano?

Ottorina: Você me desculpa, eu não consigo entender direito. Você está perguntando se eu costume ainda fazer comida italiana?

Costumo, não muito, porque toma um pouco de tempo, mas eu gosto de fazer lasanha.

Alunos: O que a senhora acha de manter a cultura italiana na cidade?

Ottorina: Olha, eu acho que deve manter a cultura, né? A cultura italiana, pelo menos enquanto tiver italiano ainda. O certo seria passar para os filhos, para os netos, né?

Eu fui ao Sul três vezes, na Serra Gaúcha, e admirei como o povo manteve a tradição da língua, da alimentação, né? Só que tem uma diferença: lá no Sul, na terra gaúcha, muitas famílias saíram de um lugar só da Itália, de uma mesma região. Então elas foram com uma cultura, com uma língua, né? E não é que falassem o italiano, era o dialeto. Essa cultura passou de pai para filho, para neto e bisneto.

Tem muitos que ainda falam e cantam a língua dos avós, bisavós, tataravós. Eles foram para o Sul ainda no finalzinho de 1800, quando Dom Pedro II abriu para a imigração, né? Os grandes fazendeiros precisavam de mão de obra, então começaram a chamar imigrantes também.

Esses imigrantes italianos daquela época também vieram de uma época sofrida, porque o rico era rico, e as famílias pobres trabalhavam para os ricos, né? Mas sempre sobrava muito pouco para eles poderem crescer, serem alguém na vida, sair da miséria. Então vieram para o Brasil.

Mas eu creio que aqui em Pedrinhas as famílias vieram de todas as regiões da Itália, de norte a sul. Então as culturas se diferenciam de uma região para outra, até o modo de falar, porque tem muito dialeto. Vamos supor: eu, do Norte, se fosse falar com alguém do Sul, eu não ia entender,

até hoje. Tem um pessoal aqui que é de Abruzzo, eu falo o meu dialeto, mas não entendo nada do deles, e eles também não entendem o meu.

Então eu acho que aqui ficou um pouco mais difícil manter a cultura por causa disso. Eu penso assim.

Alunos: Você ainda fala italiano ou algum dialeto com a família?

Ottorina: Eu falo italiano, leio e escrevo. Falo também o dialeto do meu marido, que é do mesmo dialeto.

Alunos: Do que você sente mais saudade da sua infância na Itália?

Ottorina: Olha, eu vou te falar uma coisa: a neve. Eu deixei até escrito. A neve era muito linda, né? Muito linda. Ficou muito na minha memória o ano de 1954, um ano antes de vir para o Brasil.

Uma manhã, minha mãe entrou no quarto me chamando para ir para a escola. Aí ela falou assim: “Ottorina, vamos ver como está bonita a neve. Está caindo neve, está nevando”.

Eu não tinha visto antes, ou pode ser que tivesse nevado em outros anos, mas eu não lembrava. Aí eu sentei na cama. Estava com a janela aberta, porque ela tinha aberto a janela, e eu vi a neve caindo. Aí eu corri até a janela e estava tudo branco. Tinha nevado bastante, né? Então foi uma coisa que não se esquece mais.

Outra coisa também são as frutas: cerejas, figos, as nozes que davam no outono, as castanhas. Não tinha muita coisa, não. Aqui tinha maçã? Não, não tinha abacaxi, não tinha abacate. Lá tinha melancia. São coisas que ficam na alma, né? A professora que me deu aula, eu fui ver quando voltei para lá. Ela já estava bem senhora.

Outra lembrança é o sino da matriz, que tocava para anunciar o horário da missa. Tocava de manhã cedinho, às seis da manhã, e tocava à tarde, às seis da tarde, a Ave-Maria, né? Eram sinos grandes, enormes.

Outra coisa também, agora falando assim eu lembrei, deu saudade por muito tempo, porque a gente era criança e os primeiros anos aqui também não foram tão fáceis. Lá, no dia 6 de janeiro, que é a comemoração dos Santos Reis, não tinha Papai Noel. Tinha uma mulher chamada *Befana*, né? A gente, criança, esperava essa *Befana* para trazer os presentes, os presentinhos de Natal.

E o bonito era que, na véspera, à noite, os povoados eram pertinho um do outro, e, na montanha encostada, dava para ver. Eles iluminavam os caminhos. A gente tinha que iluminar os caminhos para a *Befana* poder chegar até a casa e deixar o presente.

Por que iluminava? Como eu falei antes, lá se guardava tudo. Os pés de milho não eram queimados. Eram levados todos para casa, tudo amarrado em feixes, porque o sabugo da espiga também era guardado, pois servia de brasa para esquentar, né?

Então, na véspera, eram feitos os feixes e colocados à beira do caminho para iluminar o caminho. Para nós, crianças, aquilo era uma alegria. Isso ficou na memória e deu saudade por um bom tempo.

Alunos: Dona Ottorina, quando a senhora voltou para a Itália, a senhora voltou para o lugar onde morou? Tem família lá?

Ottorina: Sim. Eu ainda tinha uma tia, irmã da minha mãe, e tenho sobrinhos também, porque meu irmão mais velho veio para cá, mas a esposa não se adaptou e eles tiveram que voltar. Uma irmãzinha também veio para cá, mas ficou morando na Itália. Então, quando eu fui, em 2012, fui ver esses meus sobrinhos. Também fui conhecer Roma, que eu ainda não conhecia. Meu marido já conhecia, mas eu não.

Alunos: Você se sente mais italiana ou mais brasileira hoje em dia?

Ottorina: Olha, eu sou italiana e brasileira, né? Eu te digo uma coisa: se você me perguntar se eu voltaria a morar na Itália, eu digo que gosto daqui. Eu sou daqui, gosto do povo brasileiro, né? Mas ainda sou muito italiana também. Gosto de manter o meu jeito de italiana, viu?

Alunos: O que a senhora mais gosta aqui nesta cidade?

Ottorina: Aqui a cidade tem muita coisa que eu posso falar. A cidade, hoje em dia, a gente pode dar nota dez para ela, pela administração. Desde o primeiro prefeito, todos sempre se interessaram pelo bem da cidade, sempre evoluíram.

O primeiro prefeito não tinha nem uma caneta, começou do começo, né? Então, desde o primeiro, todos foram bons administradores. Antes de ela se tornar essa cidade de hoje, depois, com o seu desenvolvimento, também não se podia reclamar, porque a companhia, desde o início, procurou ter entretenimento, especialmente para os jovens.

A gente tinha o teatro, onde se faziam algumas peças. Tinha o jardim. No Dia das Mães, as crianças faziam um teatrinho para as mães, né? E tinha filme todo final de semana. Todo final

de semana tinha filme. Então vinha o pessoal das roças, dos sítios, né? Porque aqui era pequeno, eram poucas famílias que moravam no centro. O resto era dos sítios.

No começo, tinha umas carroças de roda de madeira. Aí, com o tempo, foram aparecendo carroças diferentes, com pneu. o carro, né? Mas era assim. Então, o serviço, na época, era tudo manual. Sempre teve coisa boa, entende?

Alunos: E escola? Quando a senhora chegou, já tinha escola?

Ottorina: Sim, já tinha. Já tinha escola funcionando onde está o salão de festas agora. Era a escola, o grupo escolar, só até o quarto ano. As professoras eram italianas, não vinham de fora. Então a gente tinha que aprender no dia a dia, aprender a falar.

Alunos: A senhora se sentiu bem acolhida quando veio para Pedrinhas?

Ottorina: Muito bem acolhida. A companhia dava todo o suporte. A companhia era uma organização, né? Era ítalo-brasileira, com diretores e tudo mais. Era bem estruturada, bem estruturada. Então, todas as famílias que vieram foram bem assistidas.

Algumas não se adaptaram e voltaram; outras foram para São Paulo.

Alunos: Qual conselho a senhora daria para os jovens?

Ottorina: Para vocês, jovens? Olha, em primeiro lugar, eu acho que vocês, como jovens que ainda estão aprendendo, devem obedecer aos pais e procurar sempre fazer o melhor. O jovem tem uma vida, uma força dentro dele, que faz com que ele queira abraçar tudo, né? Quer se jogar em tudo, aproveitar tudo. Mas não é bem por aí.

Quando a gente é jovem, se quer ter um futuro, se quer ter um pé firme na vida, precisa ir crescendo e valorizando o que é verdadeiro, o que é realmente bom, aquilo que realmente você vê que vai te dar algo quando chegar a certa idade.

Então, é importante sempre ouvir os conselhos bons. Eu nem sei se os conselhos são bons, mas sempre ouvi os conselhos bons. É preciso falar “não” para aquilo que não é bom. Não ter medo de falar “não”, porque lá na frente você vai colher esse fruto, né?

Hoje em dia, vocês têm muitas informações que, muitas vezes, nem sempre são boas. São informações enganosas. Então, é preciso estar sempre atento ao que é certo, valorizar os professores, valorizar pai e mãe, procurar servir e ajudar o pai e a mãe. Não é porque eles te colocaram no mundo que você não tem obrigação, né? Cada um tem a obrigação de ajudar pai, mãe, irmão mais velho, uma vez ou outra. Outra coisa: vocês, jovens, são todos católicos aqui?

Não? Então, também vou fazer uma pergunta agora: quantos de vocês frequentam a igreja, seja evangélica, seja católica? Procurem a Deus, procurem aprender o que é bom. Não importa se é igreja evangélica ou católica. Lá você vai conhecer Deus, vai conhecer Jesus, vai aprender a amar, a respeitar, porque a gente precisa aprender a amar e respeitar. Se você respeita, você será respeitado, né?

Aí você vai se tornar alguém na vida e poderá dar o melhor que você pode. Em primeiro lugar, ao seu pai e à sua mãe; depois, aos seus professores, porque vocês estão todos os dias com eles. Deus esteja com vocês. Tá bom?

Alunos: Dona Ottorina, a senhora tem fotografia antiga do lugar aqui daquela época?

Ottorina: Da época? Da colônia mesmo, aqui do lugar, do espaço, ou da Itália antiga, eu não tenho nada. Fotos antigas da família, talvez.

Alunos: Muita coisa foi recolhida e levada para o Centro Cultural?

Ottorina: Sim.

A seguir, pode se ver os estudantes e Dona Ottorina em sua residência no dia da entrevista:

Figura 23 – Dona Ottorina Guerin com alunos da eletiva



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Terminada a entrevista, os estudantes agradeceram à dona Ottorina Guerin pela receptividade, pela atenção e em seguida seguiram para a cozinha externa da casa, na qual já havia uma mesa posta com bolos, pães, doces e refrigerantes.

Entrevista com dona Pia Migotto Luchetta

Professora: Boa tarde. Vou pedir para as duas, primeiro, se apresentarem aqui para os alunos. São alunos do Ensino Médio, primeiro, segundo e terceiro ano, da nossa eletiva de Literatura, imigração e Memória.

Virgínia: Boa tarde. Eu quero dizer que foi uma surpresa muito boa esse convite. Nós gostamos muito, estamos contentes de estar aqui, até porque eu sempre considerei uma graça de Deus poder dar aula. Dei aula até 2016, 2017. Sempre achei que Deus me presenteou por eu estar dando aula, por estar em sala com os jovens. Vocês têm muita vida, muita energia. Então é muito bom estar aqui com vocês. Espero que a gente possa responder às questões que vocês vão perguntar.

Obrigada pelo convite de vocês. Eu sou Virgínia Luquetta Di Nallo. Essa é a minha mãe. Agora a senhora se apresenta.

Pia: Eu sou Pia Migotto Luchetta. Muito prazer em falar com vocês. Espero que vocês entendam direito o jeito que eu falo, porque é meio assim mesmo, né? Mas estou muito contente de ver vocês. Vocês podem estudar. O estudo leva a tudo, viu?

Alunos: A senhora pode contar para a gente como era a sua vida na Itália antes de vir para o Brasil?

Pia: Olha, a nossa vida na Itália foi muito dura no tempo da guerra. Depois a guerra parou, mas a Itália ficou muito pobre. A gente teve que sair da Itália.

Alunos: Conta como foi quando começou a guerra, o que aconteceu?

Pia: A gente morava na Itália. Era pobre, mas veio o Mussolini, o presidente da Itália, e mandou gente para a África. Então a minha família, com dez, doze pessoas, foi para a África.

Virgínia: Para a África, né, mamma? Quando você tinha seis anos.

Pia: Então fomos para a África. Com seis anos, nós deixamos a Itália, seis irmãos sem a mãe. A mãe e o pai ficaram na África. No tempo de guerra, todas as crianças de seis a doze anos tiveram que voltar para a Itália.

Virgínia: Quer dizer, elas ficaram lá até o fim da guerra, porque estavam em colégio interno.

Pia: Sim, a gente estava em colégio interno. O presidente da República cuidava da gente, mas era muito difícil ficar seis anos longe dos pais.

Depois de seis anos acabou a guerra. A guerra acabou em 1943, mas ainda demorou até acabar tudo. Os *Tedesco*²⁷ vinha na cidade. Então demorou bastante tempo.

Depois o Papa arrumou uma nave para a gente, um navio.

O navio, me desculpa, eu não sei falar direito.

Arrumou um navio para voltar só quem morava na África. Então, depois de seis anos, nós voltamos para a África. Aí conheci meu pai e minha mãe depois de seis anos.

Virgínia: A minha mãe conta que, nesse tempo, dependendo de como a guerra estivesse no local onde eles estavam, eles eram transportados de trem. Então enchiam aquele vagão de crianças e eles iam para outro colégio, para outra cidade italiana. E essa foi a vida deles até chegar aos doze anos, frequentando diferentes colégios e fugindo da guerra.

Onde a guerra estava mais forte, tiravam essas crianças desses colégios, colocavam tudo em um trem, e eles viajavam a noite toda até alcançar outra cidade para se estabelecer lá. Pelo que ela conta, a alimentação não era diversificada. Se não quisesse tal coisa, não tinha outra para colocar no lugar. Era aquilo e acabou.

Então eu fico imaginando a minha mãe, com seis anos, longe dos pais. Tinha as irmãs mais velhas também. Os mais velhos, lá no colégio, ajudavam na cozinha, ajudavam na limpeza, estudavam e ajudavam. Os menores eram cuidados não só pelas freiras, mas também por esses jovens maiores que estavam por lá.

Então foi muito difícil. Eu fico pensando na minha nona, na minha avó, porque correspondência não era fácil. A minha mãe conta que foi muito preocupante. Quando elas chegaram, uma delas estava com sarampo e não pôde descer, sair do navio e ir direto encontrar com a mãe. Teve que esperar.

A mãe delas achava que essa filha tinha falecido. Ela ficou desesperada. Só depois que melhorou, que acalmaram ela, que ela percebeu que era verdade, que ela tinha todas as filhas por perto, só que aquela estava doente e precisava esperar um pouquinho.

Pia: Assim, depois de seis anos, eu estava com onze anos. Conheci meu pai e minha mãe, a minha família. Tem coisas que a gente esquece, porque foi muito forte para a gente lembrar. A gente tinha uma idade em que não conseguia lembrar tudo, né? Mas o tempo foi passando. Depois da África, voltamos para a Itália outra vez.

²⁷ é a palavra italiana para "alemão" (adjetivo ou substantivo), derivada do termo medieval *theodiscus*, que significa "língua do povo".

Pobres, ficamos mais dois anos na Itália. Depois eu vim para o Brasil, e aqui estou no Brasil. Um país muito bom, acolhedor, respeitoso. A gente não sabia nada. A gente descobria coisas que na Itália não tinha, mas agradecemos muito o povo que acolheu a gente muito bem. Agora estou aqui.

Alunos: E como foi o começo da sua vida aqui?

Pia: A gente não entendia nada. Eles também eram muito respeitosos, mas a gente não sabia falar.

Uma vez, a companhia daqui — a companhia de colonização — deu casa, deu uma vaca, um cavalo para trabalhar a terra, deu porco. Um dia o porco escapou. A gente foi atrás desse porco, mas não sabia falar que era porco. Era “*un maiale. Se era arrivato una casa di questa gente, loro non capivano niente. Noi non sapevamo come..*”.

Virgínia: Minha mãe falava que tinha sumido um *maiale*, que é porco, mas eles não sabiam o nome em português. Elas chegavam no sítio, na casa das pessoas, e perguntavam:

“Olha, por acaso apareceu um *maiale* aqui?”

Pia: Ninguém se entendia. Não sabiam o que era, né? Então foi muito difícil por causa do português. Minha mãe falava: “Vão para cá, meninos, para ver se aqui em volta tem alguma família. Peçam ovo, galinha.”

A gente não sabia como falava galinha, como falava ovo, né? Então a gente fazia gesto: se tinha isso, se tinha aquilo. Aí conseguia levar para casa alguma coisa para começar a nossa vida aqui no Brasil.

Hoje a gente imagina a cena, né? Já pensou imitar uma galinha, um frango? E mostrar o que é um ovo? Eu fico pensando. Então eles entendiam um pouco, e mesmo assim a gente conseguia arrecadar alguma coisa: um pouco de uma família, um pouco de outra. A gente sempre chegava em casa com alguma coisa, mas foi difícil.

E depois, no meio da roça, tinha poço escavado que a gente não via. Um dia eu quase caí dentro. Se não fosse o cachorro que vinha comigo... O cachorro parou porque uma cobra fazia barulho, né? Ele parou. Eu estava com o carrinho, escutava aquele barulho e não sabia o que era. Depois a cascavel deu o pulo para pegar a fofoca, mas não pegou. Eu fiz assim e quase caí no poço, que era abandonado.

O brasileiro fazia o poço, né? Depois mudava e o poço ficava lá. Mas a gente passou apertado. Mesmo assim, sempre agradecemos a Deus, que sempre iluminou a gente. Meu pai e minha mãe foram muito, muito fortes, porque sabiam o que era a dificuldade, mas aqui conseguimos fazer uma vida. Ainda que com pouca coisa, gostei. Foi assim a nossa vida.

Eu peço perdão se alguém não entender direito, mas eu não sei explicar, sabe?

Virgínia: Ela fala que não sabe o português direito, mas minha mãe é uma grande leitora. Ela lê todos os dias, há muito tempo. Eu admiro esse hábito dela e estou tentando fazer a mesma coisa. Ela é uma grande leitora, devora livros há muitos anos, em português e em italiano. Mas geralmente em italiano é mais difícil a gente conseguir.

Alunos: De qual local você era na Itália e o que seus pais faziam lá?

Pia: Olha, nós éramos da parte da Itália de Veneza. Meu pai trabalhava na área de eletricidade, no setor de eletricidade. Minha mãe tinha muitos filhos, então não trabalhava fora, mas alguma coisa ela fazia, porque a família era grande.

Tinha escola, o governo ajudava, tinha jardim de infância, tinha bastante coisa. O governo ajudava, o município ajudava também, dava cesta básica, dava trabalho para meu pai. Foi assim, até que surgiu a imigração para o Brasil. E aqui estamos.

Alunos: Você lembra como foi sua viagem de lá para cá? Você veio de navio?

Pia: Viemos de navio. O navio se chamava Giovanni. Era o nome do navio que o Papa conseguiu para a gente vir. O governo conseguiu esse navio e viemos para o Brasil.

Alunos: E como foi a tua viagem?

Pia: A viagem não foi muito boa. No meio do mar, ainda tinha muitas minas, porque na guerra jogavam minas e bombas. Algumas não tinham estourado na água. Então o navio parava e esperava. Chamavam alguém para estourar aquela mina. Às vezes esperava dois dias no meio do mar.

Às vezes era bom, às vezes era ruim. A água entrava em todo lugar, a gente escorregava de cá para lá, nós, meninas, íamos de um lado para o outro, até que estouravam a bomba. Depois vínhamos para cá. Então o navio ficava parado, ficava parado, e depois podia andar de novo.

Alunos: Você era criança ainda, né? Você ficou com medo de vir para cá? Qual foi a sensação?

Pia: A sensação eu não entendo bem, porque, como falei, a gente era criança e não sabia do perigo. Era criança, ficou seis anos longe da mãe, não sabia de nada.

Alunos: Naquele tempo, você ficou triste de deixar a Itália e ir embora para um lugar que você não conhecia?

Pia: Quando chegamos aqui... Antes disso, depois que voltamos da África, ficamos dois anos na Itália. Era impossível viver depois da guerra. Meu pai fez o pedido para vir ao Brasil e a gente veio.

Mas, quando a gente estava no trem para pegar o navio, eu chorei tanto, tanto. Eu falava: “Deixar uma cidade, a Itália bonita desse jeito...”. Foi duro para nós. Chorei muito, mas era para o nosso bem. A gente tinha que aceitar.

Quando minha mãe fala que ficou na África e voltou para a África, é porque a África, naquela época, era colônia italiana, né? Então a Itália mandava italianos para trabalhar lá e depois também recebia de volta para a Itália. É por isso que muitos italianos viveram na África.

Alunos: Qual foi um dos maiores motivos para vocês saírem da Itália? Foi por causa da guerra?

Pia: O motivo de nós virmos para o Brasil foi porque lá na Itália estava tudo acabado depois da guerra. Em 1952 não tinha ficado nada. Não tinha trabalho, não tinha casa, e a família era grande. Então veio uma imigração para vir ao Brasil. Meu pai aceitou e viemos para o Brasil. Mas foi bom, porque o Brasil é um país muito acolhedor. Eu cheguei no Brasil com 18 anos e agora estou com 94. Imagina quantos anos eu estou aqui.

Alunos: Vocês vieram direto para Pedrinhas?

Pia: Viemos primeiro para a hospedaria em São Paulo. Depois saiu o lugar para Pedrinhas, e viemos para cá. Foi muito bom. Tivemos o nosso pedaço de terra para trabalhar. Trabalhamos, conquistando alguma coisa. Foi bom.

Alunos: Vocês foram uma das primeiras famílias que chegaram aqui?

Pia: Eu já fui da segunda leva, né? Já tinha gente aqui, mas muitos voltavam para trás, porque era muito diferente da Itália. Aqui não tinha água na casa, não tinha força, tinha uma casa que dava para falar que era casa, mas a gente sabia que encontraria muita dificuldade. Tinha cobra que entrava na casa.

Eu vim na segunda leva, em 1952. Não sei explicar bem, não, mas eu acredito que eles estão entendendo.

Alunos: Teve algo que marcou muito nessa mudança da Itália para o Brasil?

Pia: Marcou muita coisa, porque toda gente é gente. Eu morei na África e lá tinha branco, negro, gente que falava e a gente não entendia. Mas, com gesto ou alguma coisa, a gente conseguia se entender.

Não foi muito duro, não. O povo brasileiro — não é porque estou aqui —, mas eu achei um povo muito educado. O povo brasileiro respeitava muito a gente.

Alunos: O que você achou do Brasil quando chegou? Qual foi tua impressão?

Pia: Eu não tinha nada, só tinha a casa da colônia. Tinha uma vida para começar.

A seguir, pode-se observar os estudantes, Dona Pia e Virgínia Luchetta no Centro Cultural da cidade:

Figura 24 – Dona Pia e Virgínia Luchetta com alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Infelizmente, uma parte da entrevista não ficou gravada, pois a câmera utilizada estava com a memória cheia. No entanto, as memórias relatadas por Dona Pia agora fazem parte das memórias dos estudantes que estiveram ali presentes.

Entrevista com Dona Paula Romano Rosan e Senhor Adriano Rosan

Professora: Vocês podem se apresentar para a gente?

Paula: Eu sou a Paula Romano Rosan, bisavó da Manu. Com muito prazer. Fala, Adriano. Fala.

Adriano: Eu sou Adriano Rosan.

Alunos: O senhor ou a senhora pode contar para a gente como era a vida na Itália antes de vir para o Brasil? De qual local vocês eram e o que seus pais faziam lá?

Paula: Trabalhava na terra. A vida era assim... Quando nós saímos da Itália para vir para cá, nós morávamos em 33 pessoas numa casa. Trabalhava na roça, filho. Trabalhava na roça.

Alunos: E de que local vocês eram?

Paula: Nós éramos do Veneto. Era a província de Veneto, mas o lugar onde a gente morava chamava Torre de Mosto.

Alunos: Você lembra como foi a viagem para cá? Veio de navio?

Paula: Lembro. Vim de navio. Demorei vinte e três dias.

Alunos: Você era criança ainda quando veio para cá? Ficou com medo?

Paula: Eu tinha 14 anos. Não, não fiquei com medo, não.

Alunos: Por que sua família decidiu sair da Itália e vir para o Brasil? Foi por causa da guerra?

Paula: Não. A guerra já tinha passado lá, né? A gente veio para cá para evoluir melhor, porque lá na Itália era muita gente e pouca terra, né? Eu acho que a gente tinha três, quatro alqueires de terra, no máximo, para 33 pessoas que moravam juntas.

Eram meus avós, meu pai, meus tios... Eu tinha quatro tios casados, todos com filhos. Sei que a gente era 33 pessoas na Itália, morando junto.

Alunos: Que ano foi que vocês vieram para cá?

Paula: Foi em 1955. Nós fizemos 70 anos aqui no dia 29 de março, uma coisa assim.

Alunos: E como foi, nona? Veio todo mundo junto para cá ou ficou um pouco lá e veio depois?

Paula: Não, veio só meu pai, minha mãe e nós. Nós éramos sete irmãs. Chegando em Santos, pegamos caminhão até São Paulo. De São Paulo viemos de trem até Assis e, de Assis, viemos de ônibus até Pedrinhas.

Alunos: Teve algo que marcou muito a senhora nessa mudança?

Paula: O que marcou foi que aqui foi bem melhor. A companhia fazia assim: ela passava um tanto por mês para a gente trabalhar e para pagar a terra em que a gente estava trabalhando. Quando a gente acabou de pagar a terra, a companhia parou de dar dinheiro para a gente e mandou a gente comprar.

Por isso, de nove alqueires, fomos aumentando, aumentando, aumentando, porque a gente trabalhava e ganhava bem. Nosso interesse era trabalhar. Eu tinha 15 anos aqui no Brasil e ia plantar algodão e milho com a plantadeira atrás do burro. Não sei se vocês já viram aquelas plantadeiras. Acho que ninguém viu.

Meu irmão ia na frente e fazia o risco, o sulco, né? Eu ia atrás, plantava e entrava no risco. Plantava milho ou algodão. Quando fazia a virada, ele era muito rápido. Eu ficava com a plantadeira no chão, depois levantava e ia. Era ali, no algodão. Nós fizemos tudo, tudo, tudo que precisava aqui no Brasil. Tudo.

Alunos: O que a senhora achou do Brasil quando chegou?

Paula: Não achamos muito estranho, porque, quando eu cheguei, meu marido já fazia 20 meses que estava aqui no Brasil. A gente morava perto na Itália e, quando chegamos aqui, fomos morar perto também no Brasil. Então a gente não achou muito estranho, não.

Depois, era uma colônia quase toda italiana. O padre era italiano, então não tinha muito estranhamento. Depois, quando começou a vir gente para colher algodão, gente para ajudar a fazer as coisas, aí mudou. Mas, no começo, era só nós mesmos.

Alunos: Outros italianos ou brasileiros também?

Paula: Outros italianos, né? Depois, quem vinha estudar e trabalhar era brasileiro, especialmente na colheita de algodão.

Alunos: Foi difícil aprender a falar português?

Paula: Não. Eu vim da Itália com 14 anos e lá estava fazendo a quinta série. Parei porque a gente veio para cá.

Alunos: A senhora sentia falta das comidas ou das pessoas da Itália?

Paula: Não, porque a gente fazia a comida da Itália. Até agora a gente faz. O que aumentou mais aqui foi o arroz e o feijão, porque na Itália não tinha arroz do jeito que tem aqui, nem feijão do jeito que tem aqui. Plantava um pouco, mas tinha que comprar.

O sabor é o mesmo, mas não tinha o costume de comer arroz e feijão desse jeito. Na Itália, a maioria fazia sopa de arroz e feijão. Não fazia arroz e feijão separado; fazia sopa.

Alunos: A cidade, quando a senhora chegou, já tinha muitos italianos?

Paula: Tinha. Tinha bastante italiano.

Alunos: Tem alguma tradição da Itália que a senhora nunca deixou de fazer?

Paula: Nenhuma tradição específica. Comida eu ainda faço.

Alunos: O que a senhora acha da cidade ainda manter algumas tradições italianas? É importante para a senhora?

Paula: Isso é lógico, lógico. Porque aqui a gente é quase tudo italiano conhecido. No começo, não era tão conhecido, porque tem gente de várias partes da Itália, mas depois a gente foi se conhecendo mais, né?

Alunos: Você ainda fala italiano ou algum dialeto com a sua família?

Paula: Eu falo dialeto com minha família, mas, se há uma pessoa que fala italiano, eu respondo em italiano.

Alunos: Do que você sente mais saudade da sua infância?

Paula: Não senti muita saudade, não, fia.

Alunos: Você já voltou lá para visitar?

Paula: Não. Olha, nós tínhamos ganhado uma passagem, não sei se vocês lembram que aqui fazia a Festa Veneta, né? Nós éramos cozinheiros dessa festa veneta e ganhamos passagem para ir para a Itália. Ele não quis. Eu queria, mas ele não quis.

Eu queria ir passear, voltar, ver meus primos, meus tios e todo mundo. Mas a família ainda está lá. Os mais velhos faleceram, né? Meu irmão mais novo foi fazer o aniversário dele na Itália.

Alunos: E tem contato com eles?

Paula: Meu irmão tem. Ele mora em Ribeirão Preto, mas telefona. Ele vem aqui de vez em quando e me chama de mãe, porque eu fiquei a mais velha da família, das mulheres.

Então, de domingo, o almoço é aqui. Minha irmã, que mora em Assis, mais nova, faz uma parte do almoço. Ela liga no sábado à noite e pergunta: “O que nós vamos fazer?”. Aí ela fala: “Eu faço isso”. Então eu falo: “Eu faço o resto”.

Eu tenho meu irmão que mora em Maracáí, ele também traz o prato dele, fruta, sorvete, essas coisas. A gente se reúne. Depois do almoço eu não faço mais nada. Tem quem arruma a cozinha e tudo mais. Depois é baralho a tarde inteira.

Alunos: Que baralho vocês jogam?

Paula: Jogam mexe-mexe.

Alunos: Tem algum jogo italiano que ainda tem na família?

Paula: Não sei.

Alunos: Hoje em dia você se sente mais italiana ou brasileira?

Paula: Ah, não sei nem te explicar, fia, porque a gente tem muita coisa da Itália ainda, mas eu não tenho muita diferença para dizer. A gente ainda tem irmãos, tem família. Então não é que a gente está sozinho aqui no meio do Brasil. Tem muita gente, agora tem os netos, os bisnetos, os filhos e tudo.

Alunos: A senhora acha que eles vão continuar com as tradições italianas?

Paula: Meus netos? Sim, mas não muito. Apesar de que eu faço lasanha, faço molho, faço ravióli. Fazia, porque agora não estão me deixando mais fazer nada. Quando eles queriam, vinham aqui e pegavam. Quando eu fazia uma panelona de molho e as mulheres dos meus netos pediam, eu falava: “Então vem buscar”. Se tinha lasanha, eu falava: “Então vem buscar”. Eu ainda faço as coisas.

Alunos: Algum deles aprendeu a fazer lasanha?

Paula: Só o molho. Acho que só meu neto mais velho, dos homens, porque minhas três netas mulheres não sabem fazer. Tanto a mãe delas como as outras duas fazem comida, mas não sabem fazer o que eu fazia.

A

lunos: Como você falou que o pessoal se reúne aqui no domingo, vocês costumam fazer comidas brasileiras ou italianas?

Paula: Italianas. Então minha irmã liga e, se ela faz o primeiro prato, ela fala: “Eu faço e trago lasanha, trago ravióli, trago isso, trago aquilo”. Então eu faço a carne com batata, salada, essas coisas. Se ela faz isso, eu gosto de fazer arroz com molho, arroz de forno com molho e purê de batata, que minha neta se mata de gostar.

Alunos: Quantos papas a senhora já viu no decorrer dos anos, desde que veio para cá?

Paula: Ah, o Papa Pio XII. Depois João... E agora. Olha, bastante, bastante. O que eu gostei mais de todos foi o Papa Francisco.

Alunos: Dona Paula, falando sobre fé, como nasceu a devoção a Nossa Senhora das Graças lá na capelinha dos Rosan²⁸?

Paula: Na Itália, onde a gente morava, tinha uma capelinha, viu? Tinha uma capelinha e a gente fazia o terço. Quando chegamos aqui — não eu, porque meu marido chegou 20 meses antes da gente, eles encontraram essa Nossa Senhora das Graças em cima de um toco, toda quebrada.

Então conversaram com o padre, mandaram reformar. Meu cunhado, irmão dele, gostava muito de trabalhar com madeira e fez a capelinha de madeira. Depois, quando nós chegamos, ou antes de nós chegarmos, fizeram de tijolo. Depois foi feita a capelinha do jeito que está lá.

Só que, ano retrasado, meu filho — porque agora quem toma conta lá é meu filho Sérgio José e a Lina — eu falei para eles: “Agora vocês se viram, porque a gente já está bom, né?”. Então eles fazem tudo.

Sabe há quantos anos tem o terço naquela capelinha? Quarenta anos. Desde quando eu vim da Itália até eu casar, tinha terço em maio e outubro.

Alunos: Desde quando a capela está lá?

²⁸ Trata-se de uma capela, localizada na zona rural, na qual é realizada, anualmente, uma procissão em devoção à Nossa Senhora das Graças. Muitos devotos e religiosos da cidade participam dessa celebração.

Paula: Desde 1955. Quando eles chegaram, a santa não tinha capela, estava em cima de um toco, toda meio estragada, naquele mesmo lugar. Então conversaram com o padre, mandaram reformar, e meu cunhado fez a capelinha de madeira.

Alunos: Essa santa tinha dono ou só foi encontrada ali?

Paula: Só foi encontrada. Só foi encontrada.

Alunos: Pedrinhas ainda tem a tradição da procissão até ela?

Paula: Tem. Eu queria que vocês todos viessem ver o dia em que nós levamos a santa lá.

Alunos: Qual é a tradição que vocês seguem lá no sítio no dia em que levam a santinha?

Paula: Nós fazemos achocolatado, um caldeirão grande de achocolatado e um caldeirão de vinho quente. Temos a tradição. Eu e meu marido fazíamos bolacha e *crostoli*. Eu ia na prefeitura e pedia ajuda. Então me davam lanche, davam o ônibus, e agora faz dois, três anos que até cadeira levam lá.

Tem a missa, porque o povo sai daqui a pé e vai até lá. Daqui até lá tem uma vela acesa de cada lado da estrada. Cada um põe a vela no terreno dele. Fica iluminado desde a descida da ponte até lá. É tudo iluminado.

Alunos: Qual é a data?

Paula: Trinta e um de maio. Depois da missa e de tudo mais, nós cantamos uma música em italiano. Como no dia em que fomos buscar a santa, quando terminou a missa, eu cantei a música italiana.

“Maria, siamo tutti...”

Maria, tutti insieme...

Nei nostri cuori, nei nostri...

Con maggio...”

E, no dia em que nós vamos levar, depois da missa, antes de comer e beber, nós cantamos *“Maria, è finito maggio.”*

Alunos: A senhora pode traduzir para eles o que significa o que cantou, para eles entenderem?

Paula: Eu posso falar assim: a gente canta que chegou o mês de maio, o mês do amor e o mês de rezar o terço, né? E todo o povo acolhe Maria no coração e consagra esse mês de maio a ela.

Agora, quando termina, nós cantamos “*Maria, è finito maggio.*” Estou ensinando dois cantores da igreja, porque quero que eles traduzam para o brasileiro.

Alunos: O que vocês mais gostam aqui da cidade de Pedrinhas Paulista? O que representa vocês aqui?

Adriano: O que eu mais gosto daqui que construíram com base na Itália? Por exemplo, o Coliseu, a história...

Paula: Ah, olha, esses dias eu estava vendo o negócio do Papa e vi o Coliseu de Roma. Eu falei: “Olha o Coliseu de Pedrinhas, porque é igual, igual”. Ele é meio tímido, não é de falar muito, não.

Alunos: Quando você chegou aqui no Brasil, o que te chamou mais atenção? O que achou mais interessante?

Paula: O que eu achei mais interessante foi que a cidade era pequena. A gente se reunia, tinha muita coisa, tinha brincadeiras, catequese. A gente fez coral da igreja, cantava a missa. Então fizemos muita coisa aqui, diferente da Itália.

Aqui em Pedrinhas se reuniu muita gente da Itália, de tantos lugares. No começo, era mais difícil entender o que o pessoal da Baixa Itália falava. Para nós, parecia brasileiro, porque eles falavam bem diferente da gente. Agora não. Agora todo mundo fala brasileiro e todo mundo se entende. Mas tem italiano que a gente mesmo não entende o dialeto dele.

Alunos: E como você fazia para se comunicar com os brasileiros?

Paula: Com os brasileiros, a gente foi aprendendo a falar. Eles aprendiam e a gente aprendia.

Alunos: Você veio para Pedrinhas sabendo como era aqui no Brasil, ou veio sem saber de nada?

Paula: Não, a gente não sabia de nada. A gente só sabia porque ele já tinha vindo aqui e disse que era um lugar bom. Nós viemos para subir na vida, porque, olha, se a gente ficasse na Itália, era muito pouca coisa para tanta gente.

A terra não era fértil, não tinha muita terra. A gente plantava trigo, plantava milho e tinha um pedaço onde fazia comida para o gado. Tinha uma máquina que cortava e, quando estava meio seco, fazia aqueles montes perto de casa para tratar os gados. Porque não era como aqui, que tinha pasto. O gado ficava na cocheira.

Nas noites de frio, nós ficávamos na coqueira até nove e meia, dez horas. Tinha roupa para emendar, eu fazia muito tricô, entendeu? O gado era tratado de manhã, ao meio-dia e à noite.

Alunos: De qual cidade vocês eram na Itália?

Paula: Do Veneto, da região do Veneto. O lugar onde a gente morava era chamado Torre de Mosto. Não era muito grande, não. Era pequeno.

Alunos: O que você sentiu quando estava acontecendo a guerra?

Paula: Quando teve a guerra, minha filha, eu tinha três anos. Meus pais e meus tios tinham feito um buraco debaixo da terra. Quando a gente escutava o barulho dos aviões, todo mundo corria para esse buraco.

De noite não deixavam uma vela acesa dentro de casa. Tinha sempre alguém vigiando. Não podia ficar com vela acesa. Como a gente tinha um riozinho e muitas árvores, a gente se escondia no meio das árvores, de dia e à noite.

Alunos: Nona, você pegou a Primeira ou a Segunda Guerra?

Paula: Eu peguei a Segunda, parece. Eu tinha três anos. Foi a guerra de Hitler, né?

Eu lembro que vinham muitos alemães para lá, porque a Itália apoiava os alemães na época. Eu não sei bem se apoiava, mas sei que muitos vinham lá, ficavam lá, comiam lá. Tinha alguns que falavam para minha avó que não iam mais ver a família, porque iam morrer por causa da guerra.

Alunos: Antes de vir para o Brasil, vocês passaram por algum país como refugiados?

Paula: Nós saímos de onde morávamos, pegamos o trem e fomos até o porto para pegar o navio. Depois viemos para cá. Quando saímos da Itália, nós éramos sete irmãs, quase todas pequenas, né? Eu tinha 14 anos, tinha irmã de 12, outra de 10 e outras menores.

A gente cantava uma música. A turma do navio, quase todo mundo chorou, porque nós cantamos essa música em italiano. O navio estava na saída, no pôr do sol. Ele deu aqueles apitos três vezes e depois saiu.

“Appuntamento mentre col cuore ha vinto sospiro una lacrima di pianto.

Tu parti, non hai voglia di partire.

Tu odi questo cielo e questo mare.

Io so dai tuoi occhi sinceri che tu non amore.”

E o povo via essa turminha de crianças cantando isso, com o navio saindo, se afastando de Gênova, do porto, né? Então, o povo chorava.

Alunos: A emoção era porque vocês estavam deixando a Itália e porque não sabiam para onde iam?

Paula: É, tinha muita gente que não sabia para onde ia. Então era isso, porque a gente estava cantando, né? Entendeu?

Alunos: Os pais de vocês estavam juntos ou foi só uma parte da família?

Paula: Não, vieram meu pai, minha mãe e nós, os irmãos.

Alunos: Eles contaram para vocês para onde estavam indo?

Paula: Nós sabíamos que estávamos vindo para o Brasil, né? Para a colônia italiana. Já tinha gente aqui, como eu falei. Lá na Itália, a divisa da nossa terra com a dele era um riozinho. Ele, para ir à escola, passava na frente da minha casa. Então era tudo perto.

Alunos: E foi assim que vocês dois se conheceram?

Paula: Ele vivia lá em casa desde pequeno. Meus tios tombavam a terra com boi e com arado na mão. Faziam a valeta, né? Jogavam a terra. Então, quando ele estava lá junto, deitavam ele na valeta e cobriam de terra. Ele vivia lá em casa.

Minha sogra nunca vinha atrás dele, nunca. Para ir à escola, ele passava lá na minha casa. Quando eu mudei, quando cheguei aqui no Brasil, ele começou a ir na minha casa e nunca mais saiu.

Já faz 62 anos que nós estamos juntos, fora os seis anos de namoro. Eu esperei ele, porque, quando começamos a namorar, eu tinha 16 anos e ele tinha 14, né? Então namoramos seis anos, esperando ele fazer 20.

Alunos: Ele é mais novo?

Paula: É mais novo, dois anos mais novo. Somos do mesmo mês, mas ele é dois anos mais novo. Foi destino. Tem muita gente que fala... Olha, não é fácil escutar uma coisa assim, mas foi verdade. Lá na Itália, o terreno era perto, ele morava perto e vivia lá em casa. Depois que a gente chegou aqui, ele também vivia lá em casa. Então, na Itália já era perto.

Alunos: E vocês vieram juntos no navio?

Não. Ele veio 20 meses antes de nós, e nós viemos 20 meses depois. Eles chamaram a gente para vir, entendeu?

Meu pai e o pai dele eram compadres, por causa de padrinho. Então o pai dele falou: “Venha para cá, que aqui é bom. Venha com a tua família para cá”. E assim deu certo.

A seguir, pode-se ver Dona Paula e Senhor Adriano Rosan em sua residência com os estudantes, momentos após a entrevista:

Figura 25 – Dona Paula e Senhor Adriano Rosan em sua residência com alunos



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

Apêndice B

Depoimentos dos estudantes após as entrevistas

Os depoimentos apresentados a seguir reúnem as percepções dos estudantes após a realização das entrevistas com imigrantes italianos e seus descendentes, no contexto da eletiva “Literatura, Imigração e Memória”. Por meio desses relatos, é possível observar como a escuta das memórias individuais contribuiu para ampliar a compreensão dos alunos sobre a história de Pedrinhas Paulista, especialmente no que se refere ao processo de imigração, às consequências da Segunda Guerra Mundial, às dificuldades enfrentadas pelas famílias italianas e à formação cultural do município.

“O relato de dona Pia e Virginia Luchetta foi muito marcante, pois o jeito que ela contava sobre a guerra era como se ela tivesse vivido isso na semana passada. Era como se o tempo não houvesse passado e aquela criança nunca tivesse crescido e vivenciado os horrores da segunda guerra mundial. “Ainda me lembro de quando precisávamos nos mudar por causa dos primeiros ataques, nossa mãe nos dizia que estávamos indo a uma viagem de negócios de nosso pai para esconder a verdade e nos manter em um mundo calmo e longe da guerra”.

Algumas partes do relato de Dona Pia foram contados em italiano e sua filha Virginia traduziu sua fala para nós, já que ninguém sabia italiano além delas. Saber sobre a sua história foi interessante e nos deu bastante informação sobre nossa pequena cidade, como ela começou e como surgiram muitas das tradições que temos até hoje por aqui.

Ouvir a história de pessoas que vivenciaram a guerra é algo muito importante para complementar nossa visão sobre o mundo e as pessoas que passaram por ele. Foi interessante perguntar sobre a vida na guerra, conseguir detalhes que nenhum jornal jamais mostrou. É uma experiência única, pois conseguimos adquirir informações que mudam nossa perspectiva sobre os acontecimentos históricos e como toda a história foi originalmente moldada.”

Sophia Tombolato

“O que mais me marcou nas entrevistas foi as formas que os entrevistados vieram para o Brasil e como eles conviviam aqui. Na vinda para Pedrinhas Paulista, os italianos passaram por uma viagem turbulenta. Algum deles relataram que tiveram medo da viagem, mas outros, por serem ainda crianças, não se sentiram amedrontados. Eles chegaram aqui e, com a ajuda do governo conseguiram seus terrenos e suas casas simples. Tiveram que trabalhar muito para

conseguir recursos, e trabalhavam, principalmente, na roça, pois tinham um pedaço de terra para plantar.

Após ouvir os relatos, posso dizer que hoje eu tenho uma visão histórica sobre a nossa cidade por ter acolhido imigrantes da Itália devido à guerra, um povo que buscava melhoria de vida. Eu os considero guerreiros, mesmo passando por dificuldades na vinda, como a saudade da família.

Alguns deles não sabiam como estava a família por conta da guerra. Eu achei as histórias contadas muito interessantes. No começo pensei que ia ser um saco, mas no fim, me arrependi por ter pensado isso, pois são histórias bastante impactantes. Além de tudo, eles têm uma cultura cheia de brincadeiras, comidas que até hoje em dia são aplicadas nos eventos da cidade...sinceramente, são muito boas as histórias, principalmente as frases que eles acabam soltando em italiano! Enfim, posso dizer que foi uma experiência muito interessante! Para quem quer saber mais sobre história, eles são belos professores que trazem o ensinamento a respeito da história e da cultura de nossa cidade.”

Felipe Cena

“Ouvir os relatos das pessoas que vieram da Itália foi muito bom, pois me fez ficar por dentro da história da Itália e da história do início da minha cidade, Pedrinhas Paulista. Pude compreender mais sobre as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes e conhecer mais sobre a cultura italiana, que prevalece aqui na nossa cidade, que se tornou “um pedacinho da Itália no Brasil”.

Ao realizarmos as entrevistas, pude perceber que cada uma delas tem uma lembrança diferente e um motivo diferente para ter vindo para cá. Achei todas as histórias muito interessantes, pois nos ensinam muitas coisas sobre a nossa cidade e toda essa cultura italiana que ainda vemos por aqui.

Posso dizer ainda que cada um dos entrevistados contou sua história de vida e nos deu seu o seu conselho, foi muito bom.”

Beatriz Dos Santos

“Nessa eletiva pudemos aprender sobre a cultura italiana, que faz parte da nossa cidade, Pedrinhas Paulista. Fomos à casa de alguns imigrantes italianos que ainda residem aqui e pudemos conhecer um pouco sobre a história de cada um deles. Achei curioso eles terem vindo logo no período da Guerra em busca de melhores condições para sua família, por isso,

achei muito importante conhecermos e explorarmos sobre a cultura, a vida e as dificuldades enfrentadas por aqueles que ajudaram a construir a nossa cidade.”

Maria Vitória Gonçalves

“Durante a eletiva Literatura, Imigração e Memória nós presenciamos muitas histórias e provamos comidas típicas, como o Crostoli. Conhecer como esses povos vieram parar aqui e saber mais como era o Brasil naquela época foi muito interessante.”

Thiago Souza Campos

Das entrevistas que realizamos, a que mais me chamou a atenção foi a de minha Nona, Dona Ottorina Mondin Guerin. Ela falou sobre sua vida na Itália e do caminho percorrido para vir ao Brasil. Em seu relato, ela explicou que naquela época lá na Itália, havia pouca oferta de trabalho à sua família. Eles viviam na região do Veneto e tinham poucas oportunidades para poder sobreviver. Eles criavam alguns gados e porcos, apenas.

Ela nos contou que seu nascimento ocorreu no final da Segunda Guerra Mundial e que sua família no pós-guerra estava passando por muitas dificuldades e seu irmão mais velho viu em um jornal o anúncio de uma oportunidade para melhoria de vida: A ida para o Brasil para trabalhar nas lavouras. Já com o destino certo, sua família chegou até aqui, em Pedrinhas Paulista.

No caminho de ida, ela conta que passaram por vários países. Passaram pela Espanha para pegar o navio e passaram, também, pelo continente Africano. Alguns de seus irmãos ficaram na Itália, pois tinham saído de casa muito jovens para casar-se ou para trabalhar e, por isso decidiram ficar por lá mesmo.

A viagem de navio durou 8 dias em alto mar e quando eles passaram a linha do equador fizeram uma festa para comemorar a quase chegada no Brasil. Durante a viagem, vários navios passavam voltando para a Europa. Quando as pessoas dos navios se viam, todos acenavam e gritavam de alegria. Na chegada em Pedrinhas, as terras já estavam divididas em lotes e casas para receber as famílias. Eram casas simples, mas para recomeçar, era tudo o que precisavam.

Fernanda Tonelli