



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE.

ROSMERE ADRIANA VIVIAN OTTONELLI

**LEITURAS ENTRE A FICÇÃO E A HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR:  
CAMINHOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE COM PERSPECTIVAS DA GUERRA  
DO PARAGUAI (1864-1870)**

CASCAVEL – PR  
2015

**ROSMERE ADRIANA VIVIAN OTTONELLI**

**LEITURAS ENTRE A FICÇÃO E A HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR:  
CAMINHOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE COM PERSPECTIVAS DA GUERRA  
DO PARAGUAI (1864-1870)**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, para obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Greice da Silva Castela.

CASCADEL – PR  
2015

## Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O97L

Ottonelli, Rosmere Adriana Vivian

Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). /Rosmere Adriana Vivian Ottonelli.— Cascavel, 2015.

150 p.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Greice da Silva Castela

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Ensino de literatura. 2.Recepção textual. 3. Literatura e história. 4. Romance histórico. 5. Método comparativo. 6. Transdisciplinaridade. I. Fleck, Gilmei Francisco. II. Castela, Greice da. III. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. IV. Título.

CDD 20.ed. 372.64

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9<sup>a</sup>/965

ROSMERE ADRIANA VIVIAN OTTONELLI

**LEITURAS ENTRE A FICÇÃO E A HISTÓRIA NO CONTEXTO ESCOLAR:  
CAMINHOS DA TRANSDISCIPLINARIDADE COM PERSPECTIVAS DA GUERRA  
DO PARAGUAI (1864-1870)**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck (Unioeste – Profletras - Cascavel)  
Orientador

---

Profª Drª Valdeci Batista de Melo Oliveira  
Membro Titular (Unioeste – Profletras - Cascavel)

---

Profª Drª. Ligia Karina Martins de Andrade  
Membro Titular (Unila - Foz do Iguaçu)

---

Profª Drª Greice da Silva Castela (Unioeste – Profletras - Cascavel)  
Coorientadora

Cascavel, agosto de 2015.

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, essa força que não podemos negar, embora seja de difícil compreensão, dada nossa limitação humana.

Ao Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, que, embora distante fisicamente, visto que se encontrava em estudos na Espanha, nunca deixou de orientar-me, oferecendo caminhos para a pesquisa, disponibilizando bibliografias, além de transmitir confiança e serenidade na elaboração do projeto, sua implementação e na análise dos resultados; também por auxiliar na elaboração de artigos para publicação.

Ao Ministério da Educação, que idealizou e efetivou o Programa Proletras.

À Prof<sup>a</sup> Doutora Greice da Silva Castela, coordenadora do Proletras na UNIOESTE e minha coorientadora, que se dispôs a auxiliar em artigo para publicação, além de ter se empenhado para o sucesso do programa.

Da mesma forma, às Professoras Doutora Valdeci Batista de Melo Oliveira e Doutora Maria Elena Pires Santos, que foram coautoras em artigos que publicamos.

Às professoras Doutora Beatriz Helena Dal Molin e Doutora Valdeci Batista de Melo Oliveira, pelas contribuições na banca de qualificação.

A CAPES, pela concessão da bolsa durante o período de estudos, o que contribuiu significativamente com a qualidade da pesquisa efetivada.

À UNIOESTE, cuja estrutura utilizamos durante o curso, em especial a biblioteca universitária.

À secretária do programa Proletras, Cris, sempre à disposição para sanar dúvidas e encaminhar documentação necessária.

Aos Professores de todas as disciplinas do programa, que, com os direcionamentos propostos, também contribuíram para a efetivação deste trabalho.

Às colegas, que contribuíram com discussões em sala de aula, a respeito dos processos de ensino de língua e literatura, dando exemplos de suas práticas, de dificuldades encontradas e também sugeriram alternativas.

À diretora do colégio em que aplicamos as oficinas, pela abertura de espaço para as novas práticas, e também à professora titular da turma, que nos cedeu 20 aulas para a efetivação do projeto.

Aos familiares, que compreenderam a importância da dedicação à pesquisa e ao curso como um todo.

“[...] Imaginemos por um momento que estamos numa praia: o mar está ali, e continuamente aproxima-se em ondas sucessivas que chegam à costa. Pois bem, essas ondas, que avançam e não poderiam mover-se sem o mar que está por detrás delas, trazem uma pequena franja de espuma que avança em direção à praia onde vão acabar. Penso, continuando a usar essa metáfora marítima, que somos nós a espuma que é transportada nessa onda, essa onda é impelida pelo mar que é o tempo, todo o tempo que ficou atrás, todo o tempo vivido que nos leva e nos empurra. Convertidos numa apoteose de luz e de cor entre o espaço e o mar, somos, os seres humanos, essa espuma branca e brilhante, cintilante, que tem uma breve vida, que despede um breve fulgor, gerações e gerações que se vão sucedendo umas às outras transportadas pelo mar do tempo. E a história, onde fica? Sem dúvida a história preocupa-me, embora seja mais certo dizer que o que me preocupa é o Passado, e sobretudo o destino da onda que se quebra na praia, a humanidade empurrada pelo tempo que ao tempo sempre regressa, levando consigo, no refluxo, uma partitura, um quadro, um livro ou uma revolução. Por isso prefiro falar mais de vida que de literatura, sem esquecer que a literatura está na vida e que sempre teremos perante nós a ambição de fazer da literatura vida.”

José Saramago (2013).

OTTONELLI, Rosmere A. Vivian. **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar**: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). 2015. (150 páginas). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.  
Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

## RESUMO

Este estudo, realizado na perspectiva metodológica de uma Pesquisa-ação (FRANCO, 2005; FOGAÇA, 2013), apresenta reflexões sobre o papel social da escola na promoção da leitura do texto literário (GERALDI, 1997; PETIT, 1999; MONTES, 2001; ZILBERMANN, 2004; OSÓRIO, 2010; NIEVA, 2013). Apoiados pelas visões teóricas revisitadas, apresentamos uma proposta de intervenção didática no intuito de incentivar a leitura literária no Ensino Fundamental público. Tal propósito tem enfoque transdisciplinar (NICOLESCU, 1999; MORIN, 2007), considerando as relações entre Literatura e História, com discussões sobre as confluências entre estas duas áreas do conhecimento, mediadas pelas leituras da temática da Guerra do Paraguai (1864 – 1870). A implementação dessa proposta se organiza em oficinas, com base no Método Comparativo (FILLOLA, 1994), cujas bases são a Literatura Comparada e as teorias da recepção textual (BARTHES, 1976; TODOROV, 1976; ISER, 1979; LIMA, 1979; VARGAS LLOSA; 2002). As observações, registradas em forma de um Diário de Campo, permitem-nos refletir sobre a aplicação da proposta e tecer as respectivas análises, sob uma abordagem qualitativa (SADIN ESTEBAN, 2010; TEIS, 2013). As propostas estão fundamentadas também nos teóricos que estudam o gênero romance histórico em suas distintas modalidades: desde os romances históricos clássico e tradicional (LUKÁCS, 1977-2011), passando pelas modalidades críticas do gênero, como o novo romance histórico latino-americano (AÍNSA, 1988, 1991; MENTON, 1993; LARIOS, 1997; LAJOLO, 2004), a metaficção historiográfica (HUTCHEON, 1991; PULGARÍN, 1995; CEIA, 2013), e o romance histórico contemporâneo de mediação (FLECK, 2008, 2011). A fundamentação teórica deste estudo, sua transposição didática em oficinas, a aplicação das mesmas, além da análise dos resultados, objetivam constituir meios de fornecer, sistematicamente, subsídios ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental com ações transdisciplinares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de literatura, recepção textual, literatura e história, romance histórico, método comparativo, transdisciplinaridade.

OTTONELLI, Rosmere A. Vivian. **Lecturas entre la ficción y la historia en el contexto escolar:** caminos de la transdisciplinaridad con perspectivas de la Guerra del Paraguay (1864-1870). 2015. (150 páginas). Disertación (Maestría Profesional en Letras) - Universidad Estadual del Oeste del Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

## RESUMEN

Este estudio, realizado en la perspectiva metodológica de una Pesquisa Acción (FRANCO, 2005; FOGAÇA, 2013), presenta reflexiones sobre el papel social de la escuela en la promoción de la lectura del texto literario (GERALDI, 1997; PETIT, 1999; MONTES, 2001, ZILBERMANN, 2004; OSÓRIO, 2010; NIEVA, 2013). Apoyados por los planteamientos teóricos revisitados, presentamos una propuesta de intervención didáctica con el intuito de incentivar la lectura literaria en la Enseñanza Fundamental pública. Tal propósito se basa en un enfoque transdisciplinar (NICOLESCU, 1999; MORIN, 2007), considerando las relaciones entre Literatura e Historia (LE GOFF, 1978; BURKE, 1992; MIRANDA, 2000), con discusiones sobre estas dos fuentes de conocimiento, mediadas por las lecturas de la temática de la Guerra del Paraguay (1864 – 1870). La implementación de esta propuesta se compone de clases didácticamente organizadas, fundamentadas en el Método Comparativo (FILLOLA, 1994), cuyas bases son la Literatura Comparada y las teorías de la recepción textual (BARTHES, 1976; TODOROV, 1976; ISER, 1979, LIMA, 1979; VARGAS LLOSA, 2002). Las observaciones, registradas en forma de un Diario de Campo, nos permiten reflexionar sobre la aplicación de la propuesta y implementar las respectivas análisis, sob un abordaje qualitativo (SADIN ESTEBAN, 2010; TEIS, 2013). Las propuestas están fundamentadas también en los teóricos que estudian el género novela histórica en sus distintas modalidades: desde las novelas históricas clásica y tradicional (LUKÁCS, 1977-2011), pasando por las modalidades críticas del género, como la nueva novela histórica latino-americana (AÍNSA, 1988, 1991; MENTON, 1993; LARIOS, 1997; LAJOLO, 2004), la metaficción historiográfica (HUTCHEON, 1991; PULGARÍN, 1995; CEIA, 2013), y la novela histórica contemporánea de mediación (FLECK, 2008, 2011). La fundamentación teórica de este estudio, su transposición didáctica en clases, la aplicación de las mismas, además del análisis de los resultados, tienen como objetivo constituir medios de fornecer, sistemáticamente, subsidios al trabajo con Literatura en la Enseñanza Fundamental, con acciones transdisciplinares.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de Literatura, recepción textual, literatura e historia, novela histórica, método comparativo, transdisciplinaridad.

OTTONELLI, Rosmere A. Vivian. **Reading between fiction and history in the school context: transdisciplinary paths with perspectives of the Paraguayan War (1864-1870)**. 2015. (150 pages). Dissertation (Masters' in Letters- Profletras) – State University of West Paraná. Cascavel.  
Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

## ABSTRACT

This study, conducted by the methodological perspective of a Research-action (FRANCO, 2005; FOGAÇA, 2013), presents some reflections on the social role of the school system in promoting the reading of literary texts (GERALDI, 1997, PETIT, 1999, MONTES, 2001, ZILBERMANN, 2004, OSÓRIO, 2010, NIEVA, 2013). Supported by theoretical views which were revisited, we propose a didactic intervention in order to encourage literary reading in the public Elementary School. This purpose is based upon a transdisciplinary approach (NICOLESCU, 1999, MORIN, 2007), considering the relationship between Literature and History, with discussions on the confluences between these two areas of knowledge, mediated by readings about the thematic of the Paraguayan War (1864 – 1870). The implementation of this proposal is organized in the form of workshops, based on the Comparative Method (FILLOLA, 1994). The bases of this method are the Comparative Literature, and the theories of textual reception (BARTHES, 1976, TODOROV, 1976, ISER, 1979, LIMA, 1979, VARGAS LLOSA, 2002). The observations, recorded in the form of a Field Diary, let us reflect on the implementation of the proposal and enable us to get to their analysis, under a qualitative approach (SADIN ESTEBAN, 2010; TEIS, 2013). The proposals are also based on theoretical studies about the historical novel genre in its various forms: from the traditional historical novel (LUKÁCS, 1977-2011), through the critical genres modalities as the new Latin American historical novel (AÍNSA, 1988, 1991; MENTON, 1993; LARIOS, 1997; LAJOLO, 2004), the historiographic metafiction (HUTCHEON, 1991; PULGARÍN, 1995; CEIA, 2013), and the contemporary historical novel of mediation (FLECK, 2008, 2011). The theoretical basis of this study, its didactic transposition into workshops, their implementation, and analysis of some results, are constituted in means of providing systematically subsidies to Literature Teaching in Elementary Education with transdisciplinary actions.

**KEYWORDS:** Literature Teaching, textual reception, Literature and History, historical novel, comparative method, transdisciplinarity.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
<b>PRIMEIRA PARTE</b>	
1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO .....	20
<b>2 CONFLUÊNCIAS ENTRE A LITERATURA E A HISTÓRIA: DIÁLOGOS QUE BUSCAM TORNAR O PASSADO INTELIGÍVEL NO PRESENTE .....</b>	<b>30</b>
2.1 A ESCRITA HÍBRIDA DE HISTÓRIA E FICÇÃO – O GÊNERO ROMANCE HISTÓRICO EM SUAS DISTINTAS MODALIDADES.....	35
2.1.1 O romance histórico clássico – uma ambientação pretérita para as histórias de amor românticas .....	39
2.1.2 Romance histórico tradicional – inovações na estrutura para subjetivação do material histórico .....	41
2.1.3 Novo romance histórico latino-americano – releituras críticas da História com experimentalismo formal e linguístico .....	43
2.1.4 Metaficção historiográfica – escrituras sobre o passado são discursos, produtos de linguagem.....	48
2.1.5 O romance histórico contemporâneo de mediação – leituras críticas do passado entre a tradição e a inovação .....	51
2.2 DIALOGISMO, POLIFONIA, PARÓDIA E CARNAVALIZAÇÃO: ALGUNS COMPONENTES DO ROMANCE HISTÓRICO CRÍTICO CONTEMPORÂNEO.....	53
<b>3 O MÉTODO COMPARATIVO (FILLOLA (1994): TRANSDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DO TRABALHO ESCOLAR COM HISTÓRIA E LITERATURA.....</b>	<b>58</b>
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>4 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....</b>	<b>67</b>
4.1 ..... REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA: A REALIDADE NA QUAL SE INSERE A PROPOSTA DAS OFICINAS .....	69

4.2. DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE LEITURA: A SELEÇÃO DO MATERIAL CONCRETO PARA A PRÁTICA .....	72
4.3. OFICINAS COM ENFOQUE À LITERATURA E À HISTÓRIA SOB O MÉTODO COMPARATIVO: CAMINHOS POSSÍVEIS À TRANSDISCIPLINARIDADE .....	74
4.3.1 Oficina I – Ambientação para o início da temática de leitura .....	75
4.3.2 ..Oficina II – Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico .....	75
4.3.3 Oficina III - Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico .....	76
4.3.4 Oficina IV - Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870) .....	76
4.3.5 Oficina V - Objetivos da Literatura e objetivos da História .....	77
4.3.6 Oficina VI - O herói ficcionalizado e humanizado .....	77
4.3.7 Oficina VII – As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870) .....	78
4.3.8 Oficina VIII – As galopeiras na Literatura e na música .....	78
4.3.9 Oficina IX: A história dos heróis e dos anônimos por meio do documentário... ..	79
4.3.10 Oficina X: Balanço das oficinas .....	79

## **TERCEIRA PARTE**

<b>5 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS AÇÕES DE LEITURA EMPREENDIDAS .....</b>	<b>81</b>
5.1 DESCRIÇÃO DA OFICINA I: AMBIENTAÇÃO PARA O INÍCIO DA TEMÁTICA DE LEITURA .....	81
5.1.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina I .....	84
5.2 DESCRIÇÃO DA OFICINA II: ENFOQUE À PERSONAGEM HISTÓRICA ANA NÉRI – INTRODUÇÃO AO DISCURSO DO ROMANCE HISTÓRICO .....	85
5.2.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina II .....	87
5.3 .....	
DESCRIÇÃO DA OFICINA III: ÊNFASE À LINGUAGEM LITERÁRIA E À LINGUAGEM DO TEXTO HISTÓRICO.....	89
5.3.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina III .....	91
5.4 .....	
DESCRIÇÃO DA OFICINA IV: CONHECENDO DETALHES DA GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870) .....	92
5.4.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina IV .....	94
5.5 .	
DESCRIÇÃO DA OFICINA V: OBJETIVOS DA LITERATURA E OBJETIVOS DA HISTÓRIA .....	95

5.5.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina V .....	98
5.6 DESCRIÇÃO DA OFICINA VI: O HERÓI FICCIONALIZADO E HUMANIZADO.	99
5.6.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina VI .....	100
5.7 .. DESCRIÇÃO - OFICINA VII: AS MULHERES NA GUERRA DO PARAGUAI	100
5.7.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina VII .....	103
5.8 .....DESCRIÇÃO DA OFICINA VIII: AS GALOPEIRAS NA LITERATURA E NA MÚSICA .....	105
5.8.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina VIII .....	106
5.9 ....DESCRIÇÃO DA OFICINA IX: A HISTÓRIA DOS HERÓIS E DOS ANÔNIMOS POR MEIO DE DOCUMENTÁRIO .....	108
5.9.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina IX .....	110
5.10 DESCRIÇÃO DA OFICINA X: BALANÇO DAS OFICINAS .....	111
5.10.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina X .....	113

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>116</b>
-----------------------------------	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
-------------------------	------------

## **ANEXOS**

ANEXO A – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA I.....	131
ANEXO B – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA II .....	133
ANEXO C – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA III .....	134
ANEXO D – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA IV .....	136
ANEXO E – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA V .....	138
ANEXO F – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA VI .....	141
ANEXO G – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA VII.....	142
ANEXO H – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA VIII .....	145
ANEXO I – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA IX.....	146
ANEXO J – DIÁRIO DE CAMPO OFICINA X.....	148

## INTRODUÇÃO

Durante o período em que trabalhamos no ensino público, mais de 18 anos, percebemos um descaso crescente pela leitura do texto literário, e quando detectamos interesse pela mesma, são casos isolados, ou seja, a grande maioria dos estudantes e a comunidade escolar em geral não concebem a leitura literária como uma prática essencial à sua formação.

Tal situação ocorre, essencialmente, porque a escola, em grande parte, trata o texto literário equivocadamente, sem paixão e encantamento, mas como um trabalho massivo, cujo pretexto é a elaboração de textos de análise ou mesmo a elaboração de respostas a perguntas programadas para uma avaliação, como se todos os leitores recebessem da mesma forma a leitura proposta.

Entendemos que a leitura não se resume a romances, contos e crônicas literários, mas se estende a toda uma gama de textos, em inúmeros suportes, com os quais os adolescentes, na quase totalidade, tendo em vista razoável inclusão digital no Brasil, estão habituados.

Sob esse enfoque, não podemos afirmar que os adolescentes não leem. Na verdade, leem boa parte de seu dia, via celular, *tablet*, jornais, revistas, TV, rádio, entre outros suportes.

Conforme Ribeiro (2009), afirmar que o brasileiro não lê é generalizar uma visão cristalizada de leitura como aquela socialmente valorizada.

Salientamos, em especial, que não desconsideramos tais leituras, entretanto, tal dinâmica já se tornou comum e bastante difundida.

Assim, nossa preocupação reside na falta de familiaridade, por parte dos adolescentes, com a leitura de textos literários de qualidade, que levem ao desenvolvimento da sensibilidade estética, e os suportes digitais, com os quais os adolescentes lidam com tanta propriedade, podem ser utilizados como recurso.

Conforme Esteves,

Nessa imensa massa informativa das comunicações que tendem ao simulacro, de vez em quando o indivíduo se vê sozinho. Desesperado, tenta buscar no labirinto dos discursos um modelo de identidade, individual e coletiva, às vezes sem a consciência de que identidades são construções sociais e, sobretudo, discursivas.

Evidentemente, nessa situação apocalíptica há narrações que apontam para todas as direções: cabe ao leitor, dentro do pacto imposto pela obra, construir suas verdades particulares e desconstruir as verdades alheias que não lhe convencem. Ou que não lhe convém (ESTEVEZ, 2008, p. 63).

A responsabilidade atribuída ao leitor de entender o pacto imposto pela obra pode ser efetivada, sem auxílio, com um leitor proficiente, entretanto, enquanto o leitor está em construção, cabe proporcionar-lhe a ajuda necessária para se traçarem caminhos de leitura. Nesse contexto, a escola parece representar a única extensão social que ainda resiste às torrentes contrárias, num contexto em que grande parte das famílias delega a total responsabilidade pelo ensino à instituição escolar, quando deveria estimular a familiaridade de seus filhos com os livros antes mesmo da alfabetização.

Assim, a escola, apesar dos muitos esforços em busca da formação de leitores, não consegue atingir resultados satisfatórios. Ocorre, no processo de ensino, uma busca, por exemplo, pelos clássicos da Literatura e por obras indicadas para leitura por ocasião dos concursos vestibulares, quando se procuram resumos na internet, a leitura de obras condensadas, como se o objetivo da Literatura fosse levar o leitor a decorar os nomes dos autores, de suas personagens, os conflitos e os desfechos das histórias, para, assim que conseguir aprovação no curso almejado, livrar-se da leitura, encarada como um fardo. Isso se pode observar, inclusive, nas palavras de Giardinelli:

*[...] hoy la inmensa mayoría de los alumnos solamente lee lo necesario para aprobar, cuando no le queda más remedio y manteniéndose en la secreta espera del momento de terminar la escuela (o la universidad) para no tener que leer nunca más. Eso es terrible. Doloroso pero cierto. Y decirlo no significa echarles la culpa a los alumnos, como suelen acusar ligeramente algunos especialistas. Ni tampoco al docente.*<sup>1</sup> (GIARDINELLI, 2007, p. 90).

As colocações do autor vêm ao encontro de nossa proposta, pois o interesse por se trabalhar com um enfoque transdisciplinar sustenta-se na intenção por se fomentar um trabalho com a Literatura e discutir posturas arraigadas, que têm

---

<sup>1</sup> Tradução nossa: [...] hoje a imensa maioria dos alunos somente lê o necessário para aprovação, quando não lhe resta mais remédio e mantendo-se na secreta espera do momento de terminar o período escolar (ou a universidade) para não ter que ler nunca mais. Isto é terrível. Doloroso por certo. E dizê-lo não significa atribuir a culpa aos alunos, como costumam acusar superficialmente alguns especialistas. Tampouco ao docente.

origem histórica; não se trata, portanto, de atribuir aos educadores a culpa por deixar de lado a Literatura ou utilizá-la como suporte para questões da língua, tampouco responsabilizar os estudantes pela falta de leitura.

Na verdade, falta na escola um trabalho que esclareça sobre a importância da prática da leitura como uma extensão social importante para a formação do sujeito, que possibilite um diálogo entre aquilo que já se sabe e os saberes históricos; um trabalho que discuta sobre a importância destes dois pontos para a realidade presente, imprescindivelmente para o entendimento do indivíduo como sujeito social.

Nesse caminho, a Literatura cumpriria, além do incentivo à leitura, o papel de minimizar outra questão bastante problemática no Ensino Fundamental, encontrada quando se trabalham textos históricos didáticos na disciplina específica de História. Nesse contexto, a dinâmica predominante é a de ler e responder a questões específicas, a qual não atribui a devida significação ao conteúdo, visto que se resume a coletar dados, como datas, nomes, resultados e implicações dos resultados. Tais ações servem apenas para minimizar a importância do ensino de História, este, essencial para a construção e reconhecimento do indivíduo como sujeito que entenda as trajetórias que o antecederam para que ele assim o seja. Frente a isso, não podemos nos esquecer de que, conforme palavras de Giardinelli (2007, p. 66), [...] *somos lo que hemos leído. La ausencia o escasez de lectura es un camino seguro hacia la ignorancia y esa es una condena individual gravísima, pero es más cuando deviene colectiva.*<sup>2</sup>.

Nesse sentido, acrescentam-se, ainda, as palavras de Candido (2004, p. 245): “[...] Toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção”.

A escola, embora não seja a única responsável pela formação cultural e humana do sujeito, numa dinâmica que nega espaço ao texto literário como diálogo transdisciplinar, ou simplesmente nem o considera, colabora para a perpetuação da alienação, a qual se estende aos mais diversos contextos, carregada de preconceitos, dominada por uma visão estreita de mundo, uma visão estanque de disciplinas segmentadas, de caminhar sempre pela mesma via das disciplinas

---

<sup>2</sup>Tradução nossa: [...] somos o que lemos. A escassez ou ausência de leitura é um caminho seguro rumo à ignorância e essa é uma condenação individual gravíssima, no entanto é mais grave quando vem de forma coletiva.

fragmentadas, desprovidas de ligações com a vida real, que separam conhecimento de mundo.

Diante de tal problemática, o papel social da escola com relação à formação de leitores críticos deve fazer-se presente também no trabalho com as demais disciplinas, embora a dinâmica das mesmas direcione para um isolamento, pois há horário definido para cada aula, com carga horária e conteúdos pré-estabelecidos. Tal fato, quando analisado numa perspectiva transdisciplinar, revela que todas elas são essencialmente dependentes de que os estudantes tenham capacidade de compreensão leitora para manejar os diferentes conceitos e saberes que cada disciplina envolve, e isso leva à conclusão de que todos os profissionais da educação são responsáveis pela formação do leitor.

Nesse sentido, Montes (2001, p. 7) dirige a atenção para o papel social da escola ao mencionar:

*Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de 'lo que no se entiende' y, sobre todo, un ánimo constructor hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos.<sup>3</sup>*

A pesquisadora acrescenta ainda a estas suas observações que, se a escola aceitasse expressamente – institucionalmente – esse papel de auspício, estímulo e companhia, as consequências sociais seriam extraordinárias.

Acreditamos que não se promovam encaminhamentos efetivos de leitura, entre outros motivos, devido ao desconhecimento, por parte dos professores, de propostas que contemplem a Literatura sob uma perspectiva diferenciada daquela proposta nos livros didáticos, os quais se preocupam mais em delinear escolas literárias cronologicamente do que em estimular o envolvimento do leitor com o texto literário propriamente dito. Além disso, faltam relatos motivadores que estimulem iniciativas de apoio à leitura com engajamento de outras disciplinas que não seja só a de Português e, mais além, que abordem a prática de leitura para além do

---

<sup>3</sup> Tradução nossa: E a escola é a grande ocasião, quem duvida? A escola pode desempenhar o melhor papel na cena da atitude leitora, que inclui, entre outras coisas, uma ação de tomar um tempo para observar o mundo, uma aceitação daquilo que não se entende. E, sobretudo, um ânimo construtor feito de confiança e arrojo, para buscar indícios e construir sentidos.

conceito disciplinar estanque, mas como uma ponte para a análise do que somos, pensamos e sentimos.

Nesse contexto, cabe aos professores discutirem maneiras de trabalharem os conteúdos de forma transdisciplinar. Um exemplo é o enfoque à Literatura e à História como discursos complementares, o que pode vir a concretizar-se quando um dos pares der início a essa discussão, em projeto devidamente fundamentado e posto em prática, com as respectivas análises dos resultados, como a proposta que ora defendemos.

Assim, como uma forma de busca por assumir o papel social de estimular a leitura literária na escola é que delineamos esta pesquisa. Um dos fatores que a impulsionaram são os resultados positivos já alcançados por projeto semelhante, que aplicamos no ano de 2008, com uma turma de segundo ano do Ensino Médio, de um colégio público estadual do município de Medianeira - PR, na disciplina de Português, por ocasião dos estudos encaminhados no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), disponibilizado pela SEED do Paraná, e orientado pela UNIOESTE, Cascavel.

A escolha do tema “Perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870)” deve-se ao fato de que já contamos com os exemplares dos romances históricos e de extração histórica, além de filmes, adaptações das obras, para disponibilizar aos educandos; também por representar, nesse momento, uma possibilidade de ampliação de estudos e práticas anteriormente efetivadas, com resultados relevantes para a formação de leitores críticos. Direccionamos leituras de obras infanto-juvenis e, portanto, dentro desse novo contexto, alguns romances encaminhados no projeto anterior não foram, em primeiro plano, utilizados. Efetuamos um ajuste do *corpus* de leitura à realidade do grupo com o qual trabalhamos nessa etapa dos estudos.

Também consideramos, para elaboração da proposta, a necessidade de se construir uma memória coletiva mais crítica em relação ao fato histórico em questão, pois entendemos relevante o fato de Medianeira situar-se a menos de 70 quilômetros do Paraguai e com ele manter até hoje uma relação muito próxima ligada ao comércio e ao trabalho informal, além de conviver com muitos brasiguaios, inclusive no ambiente escolar.

Outro fator que suscitou a pesquisa e suas ações práticas com esse enfoque é a carência de estudos sobre as teorias do romance histórico como gênero literário

ligado ao processo de ensino. Em levantamento efetuado no Banco de Teses da Capes (2013) não encontramos pesquisas sobre a utilização do romance histórico como um meio de diálogo entre a Literatura e os textos didáticos de História no Ensino Fundamental.

Por conta da aproximação entre História e Literatura, entendemos que é possível um trabalho que as enfoque como complementares. Ao observarmos as particularidades e finalidades do discurso de cada uma, vislumbramos a possibilidade de criar caminhos de leitura e discussão que levem os educandos a interagirem com ambos os discursos com maior propriedade, não somente como receptores de versões únicas e indiscutíveis.

Ao considerarmos que por meio da poética foram relatados fatos históricos grandiosos e que em um tempo não muito distante, meados do século XIX, a História adquiriu *status* de ciência, enquanto a Literatura seguiu na área das artes, sendo, pois, relegada a um plano com menor credibilidade e, portanto, menor importância, inferimos que os discursos histórico e ficcional não estão tão distanciados.

Nesse sentido, Miranda (2000), sobre História e romance, afirma que o objeto da primeira é o passado, ao passo que o do segundo é a imaginação do homem; e que, entretanto, não há entre ambos uma fronteira definida. Literatura e História compartilharam o mesmo espaço no propósito de tornar o passado inteligível no presente até meados do século XIX, quando a Literatura e a História passaram a constituir campos distintos de saber, passando a História a ter caráter científico, com base positivista, ou seja, baseada, conforme aponta Fleck (2005, p. 27), no paradigma tradicional ou “História Rankeana, cujos princípios foram estabelecidos pelo historiador alemão Leopold Ranke (1795 – 1886), – a quem se atribui a ideia de que a História deve contar o que realmente aconteceu e que diz respeito essencialmente à política.”

No entanto, na década de 70 do século XX, os movimentos da Nova História começam a se desenvolver na França, associados diretamente à chamada *École de Annales*, que se agrega em torno da revista *Annales: économies, sociétés, civilisations*, a qual tem como um de seus principais representantes o historiador medievalista Jacques Le Goff (1978, p. 261), que propõe “fazer uma História não automática, mas problemática”. Na visão de Peter Burke (1992, p. 10), trata-se de uma reação em aberta oposição à história positivista, pois “a nova história é a

história escrita como uma reação deliberada contra o ‘paradigma’ tradicional ou ‘história rankeana’”. Neste sentido, a nova história vai contra os princípios estabelecidos pelo historiador alemão Leopold Ranke, com o fim de mostrar que nesta nova concepção “tudo tem uma história.” (BURKE, 1992, p. 11).

Desta proposição surge uma nova perspectiva que considera e valoriza o relativismo cultural. Segundo Burke (1992, p. 11), “[...] a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída.” Esta se aproxima de forma especial aos intuitos da Literatura. As fronteiras entre um e outro campo nunca foram muito rígidas, e o romance histórico, escritura híbrida em que se congregam a ficção e a História, é exemplo disso.

Entre os muitos princípios da Nova História<sup>4</sup>, destacamos, pela sua importante relação com o romance histórico, o fato de que a mesma busca, segundo Le Goff, (1978, p. 262), “[...] estar atenta às relações do presente e passado, isto é, compreender o presente pelo passado, mas, também, compreender o passado pelo presente”, bem como a busca de aproximação da Nova História com outras áreas, desejo expresso nas palavras do medievalista ao mencionar a importância que adquire, para o historiador, o “olhar lançado sobre o vizinho, na esperança de levar a dialogar os ‘irmãos que se ignoram.” Le Goff (1978, p. 263) destaca áreas como a Linguística, a Psicologia, a Literatura, a Filosofia, a Arte, as ciências em geral, como áreas essenciais neste “diálogo” que a Nova História propõe.

As considerações apresentadas nos levam a refletir sobre questões como a viabilidade de práticas transdisciplinares no atual contexto organizacional da escola pública. Para tanto, surgem como objetivos verificar se seria efetivo um trabalho com a Literatura, concomitantemente ao trabalho com a História, para levar os educandos a interagirem e dialogarem com gêneros informativos históricos e o gênero romance histórico e de extração histórica, além de leituras em outros suportes, como o cinema, e-books e os HQs, e se o mesmo colabora para a formação de educandos leitores. Assim, somos instigados a indagar: Como o discurso histórico didático e os textos literários de extração histórica podem ser trabalhados como complementares no processo de ensino?

---

<sup>4</sup> Com relação à nova história, seus objetivos e proposições, sugerimos consultar também: COLLINGWOOD, R.G. *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press, 1946.; BURKE, P. *The French Historical revolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.; HUNT, L. (Ed.) *The New Cultural History*, Berkeley, 1989.; WHITE, H. *Tropics of discourse*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

Este trabalho, portanto, firma-se na necessidade de se trabalhar com um enfoque à leitura do texto literário como forma de despertar a curiosidade pela leitura da História e da Literatura, num caminho de idas e voltas, num processo contínuo de busca pelo letramento, com o intuito de que os discursos de ambas as áreas suscitem questionamentos e reflexões.

Discutir e promover um trabalho transdisciplinar se faz necessário devido ao fato de que há, nos moldes atuais de ensino, uma compartimentação dos conhecimentos historicamente elaborados. Ao discutirmos as relações entre Literatura e História e efetivarmos oficinas com vistas à transdisciplinaridade, esperamos colher dados significativos de análise das práticas, e que estas, se apresentarem falhas, possam ser reconfiguradas e socializadas a outros docentes para implementação, de forma mais efetiva.

Acreditamos que a importância desta pesquisa reside no fato de que possibilitará a outros professores, por meio da fundamentação teórica, transposição didática, aplicação da proposta e análise dos resultados, uma alternativa de trabalho com a Literatura num processo transdisciplinar.

Por partir de uma preocupação com a Literatura no ensino, esta pesquisa oferece também base experimental, e este fator aproxima o conhecimento dos professores, os quais estão carentes de propostas, além de fundamentadas teoricamente, já experimentadas e que mostram possibilidades de trabalho no Ensino Fundamental, foco do Programa de Pós-graduação em Letras - Proletras.

E, nesse sentido, a proposta aqui apresentada está estruturada em três partes. Na primeira, efetuamos revisão bibliográfica que contempla o papel social da escola na formação do leitor, as confluências entre Literatura e História, teorias acerca do gênero romance histórico, com suas características, além de perspectivas sobre transdisciplinaridade e sobre o Método Comparativo.

Na segunda parte, explanamos sobre a metodologia, o planejamento das atividades de leitura, com a descrição do contexto de aplicação da proposta, num processo de transposição didática e, na terceira, colocamos a descrição das oficinas e análise dos resultados alcançados, por meio da leitura crítica do Diário de Campo.

Desse modo, na sequência, ressaltamos alguns dos pontos essenciais do processo de revisão bibliográfica empreendida.

## PRIMEIRA PARTE

### 1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA NA PROMOÇÃO DA LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Ao considerarmos que a escola é o espaço que abre os caminhos para o conhecimento, devemos pensá-la como uma oportunidade de promoção da leitura.

Para Montes (2001, p. 32), “[...] a história do leitor, que começa precocemente quando ainda não é alfabetizado, é uma história sem fim. Não se inicia na alfabetização nem termina na universidade; confunde-se com sua própria vida, num caminho de construção e descobrimento”.

Nesse caminho de construir e descobrir encontra-se a escola, na qual em geral se trabalha com a Literatura desvinculada dos contextos que a geraram e dos contextos em que é recebida. Isso soa como trabalhar com o abstrato, como se tudo o que está escrito nos contos, poemas ou romances não tivesse relação com o real, não tivesse sido determinado por um sujeito situado historicamente, que escreveu para outrem, o qual também possui uma história de vida, um conhecimento de mundo.

Considerando que a leitura da palavra, conforme Freire (1982), é precedida pela leitura do mundo, o trabalho com a leitura, na escola, precisa pautar-se nas relações sociais contidas nas obras e que despertam as conexões com as experiências dos leitores. Nesse sentido, Zilbermann (1986, p. 17) aponta: “[...] ler confunde-se com a aquisição de um hábito e tem como consequência o acesso a um patamar do qual não mais se consegue regredir [...]”. Na mesma direção, Fleck (2007, p. 14) menciona que

[...] o aprendizado da leitura é a chave que dá acesso às portas do mundo da Literatura, ainda desconhecida de muitos, dentre os quais figuram milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de ser iniciados nesta prática que conduz ao posicionamento crítico.

Tal processo pode ser atingido por meio de um trabalho com a Literatura sob um enfoque transdisciplinar, para o qual o professor dispõe de respaldo legal.

Conforme consta nas Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), sobre o ensino de Literatura, o mesmo deve levar em conta as diferenças e contradições do quadro complexo da contemporaneidade, conforme se observa no fragmento: “[...] quanto maior o contato com a linguagem na diversidade textual, mais possibilidades se tem de entender o texto como material verbal carregado de intenções e de visões de mundo” (PARANÁ, 2008, p. 23).

Montes (2001, p. 89), por sua vez, afirma, sobre a Literatura na escola: “[...] *a la escuela la sorprende y la sobressalta la literatura, no sabe bien donde ponerla, qué hacer con ella; a veces parece que la llevara en brazos como un paquete angorroso, trastabillando con él, dejándolo caer por cualquier sitio*”<sup>5</sup>.

Por conta de não haver um projeto de valorização da Literatura, ênfase à educação pública, a disciplina não consta na grade curricular do Ensino Fundamental II, 6.º ao 9.º ano. Ela divide espaço, na disciplina de Português, com os conteúdos relacionados à análise linguística, interpretação e produção textual. Assim, o espaço que se destina à mesma depende muito do professor titular; está condicionado ao que ele dará mais ênfase na efetivação das aulas. Nos livros didáticos em geral são contemplados textos literários, como contos, crônicas, poemas, mas quase sempre como pretexto para análise linguística.

Zilbermann (2004) chama atenção para a leitura literária como modalidade de educação e esclarece que, na trajetória do ensino da Literatura, por muitos séculos, o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado foram privilegiados, mas, nas últimas décadas, “[...] primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto”. (ZILBERMANN, 2004, p. 18). E acrescenta que

[...] essas opções decorreram de um processo, ele mesmo, histórico, relacionado à ascensão à escola pelas classes populares, que, assim, permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la (ZILBERMANN, 2004, p. 18).

---

<sup>5</sup>Tradução nossa: [...] à escola lhe surpreende e lhe sobressalta a literatura; não sabe onde colocá-la, o que fazer com ela, às vezes parece que a leva nos braços como um pacote incômodo, cambaleando com ele, deixando-o cair em qualquer lugar.

Nesse contexto, diante de tais dificuldades, a autora afirma que ainda se formam leitores, embora não na proporção esperada. O que é mais grave, segundo ela, e que ocorre na maioria das escolas, é a redução da Literatura como mecanismo de análise linguística, ou “[...] miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras” (ZILBERMANN, 2004, p. 18).

Nesse sentido, uma lacuna a ser preenchida no âmbito escolar, quanto ao trabalho com a Literatura, é compreender e explicitar o pacto de leitura, expressão utilizada por Geraldi (1997), que o leitor estabelece com o material a ser lido. O leitor, quando interage com o texto, percorre um caminho em uma relação de interesses entre ele mesmo e o autor, aquele que constrói o texto. Assim, o leitor interpreta e reconstrói, a partir de leituras prévias e também da leitura do mundo em que vive, o texto produzido pelo autor, dando-lhe, nesse processo, um significado particularizado que o torna valioso como mensagem.

E, para se firmar um pacto de leitura, certamente não é um caminho válido encaminhar as leituras como uma obrigação, cuja implementação se converta em questões direcionadas, às quais se atribuirá nota, dependendo do quanto o educando lembra sobre o texto ou se conseguiu fazer as relações linguísticas exigidas. Tratar o texto literário sob tal enfoque é reduzir o alcance deste como meio privilegiado de formação global, é deixar de discutir as relações da Literatura com outras áreas presentes nos textos literários como as paródias, as analogias, as remissões diretas e indiretas, as intertextualidades.

É preciso construir caminhos de interesse e familiarização com os textos, dos mais simples aos mais complexos, num processo de amadurecimento como leitor, oferecendo aos educandos o texto literário a princípio para uma familiarização e identificação, com a escolha de obras mais simples, para aos poucos acrescentar as mais elaboradas e que demandam operações linguísticas e relações intertextuais mais complexas; uma prática que requer uma sistemática, um planejamento, uma continuidade que conduza à satisfação e à realização pessoal, em primeira instância e, mais adiante, ao árduo trabalho da leitura crítica, do enfrentamento entre o lido e a realidade circundante em um grau mais consciente e profundo.

Tais caminhos devem ser promovidos no espaço escolar, visto que, fora dele, em raros casos isto ocorre. Numa sociedade de consumo, são poucas as famílias, num contexto de milhões de brasileiros, que atribuem à leitura a importância que lhe é devida. Conforme Osório (2010, p. 11), “[...] *el tema de la*

*promoción de la lectura se hace interesante a medida que comprendamos que es lo que verdaderamente estamos llamados a promover.*<sup>6</sup> E acrescenta: “*Se hace necesario creer en los libros, en su poder para hacer de nosotros seres más perceptivos, más reflexivos e incluso más sensibles, sin importarnos el tipo de soporte que abrace sus contenidos*”<sup>7</sup> (OSÓRIO, 2010, p. 11). Tal prática, efetuada na realidade brasileira, representa uma mudança de hábitos, uma transformação na base cultural da sociedade, um novo olhar para valores antes nunca consagrados.

Nessas colocações já temos a essência que justifica o trabalho com a leitura do texto literário na escola; temos a resposta à pergunta: o que somos chamados a promover?

Para Nieva,

*[...] enseñar literatura es mostrar algo que suscita en el otro una revelación que acaece justamente por el encuentro con lo esencial de la literatura, la diferencia de los textos literarios con los otros discursos sociales. El saber de la literatura solo puede ser saber de la diferencia y la posibilidad de encuentro con uno mismo y con una nueva forma de ver la vida*<sup>8</sup> (NIEVA, 2013, p. 14).

Quando a autora utiliza a expressão ensinar Literatura, entendemos que o gosto pela mesma não é uma questão desvinculada de um processo de aprendizagem; deve ser estimulado sistematicamente. O encontro individual com a Literatura, mesmo que promovido na coletividade, deve ser estimulado num processo pensado e organizado para tal.

Montes (2001, p. 84), em suas reflexões sobre a importância da leitura, estabelece uma série de questões sobre o ato de ler: “[...]¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo?”

<sup>6</sup> Tradução nossa: [...] tema da promoção da leitura se faz interessante à medida que compreendamos o que realmente somos chamados a promover.

<sup>7</sup> Tradução nossa: Faz-se necessário crer nos livros, no seu poder para fazer de nós seres mais perceptivos, mais reflexivos e inclusive mais sensíveis, sem nos importarmos com o tipo de suporte que abarque seus conteúdos.

<sup>8</sup> Tradução nossa: [...] ensinar Literatura é mostrar algo que suscita no outro uma revelação que sucede justamente pelo encontro com o essencial da literatura, a diferença dos textos literários dos outros discursos sociais. O saber da literatura só pode ser saber da diferença e a possibilidade de encontro consigo mesmo e com uma nova forma de ver a vida

*Precisamente, porque no es fácil, es que no es posible convertirse en lector sin la ‘codicia del texto’.*<sup>9</sup>

Quando pensamos sobre os questionamentos da autora, damos-nos conta de que há um discurso sobre o texto literário como aquele que deve desencadear o prazer, e este é visto como atividade agradável, de puro deleite e descanso, o que se estende à educação como um todo, não como o prazer estético defendido pelos teóricos da Estética da Recepção. Este, sim, é o prazer a ser desencadeado por meio da leitura. Se o professor tiver consciência disto, apresentará maior propriedade ao defender a Literatura como matéria de ensino, como mecanismo de aprendizagem pelo esforço, pela identificação ou estranhamento em relação ao contexto em que se vive e ao contexto apresentado na obra, para, a partir de experiências estéticas, crescer e amadurecer como leitor, até atingir autonomia. Esta autonomia não chega por encanto; chega se houver um trabalho sistematizado no espaço escolar, que firme bases para a continuidade do processo fora dela.

Montes (2001) acrescenta que se ler fosse só viver entre almofadas, os planos da leitura e outros desejos não teriam o menor sentido. Só a cobiça do texto justifica o esforço; a leitura é fator que possibilita o jogo de se deixar construir e de que nos construa; promete nos dizer algo.

Conforme Osório (2010, p. 14),

*La literatura abre todas las puertas, todos los deseos y todos los estilos de ver y obrar: la literatura contiene todas las expresiones del ser humano y tiene más permanencia que reyes y presidentes, a quienes tarde o temprano sepulta la historia, dejando en algunos apenas una remembranza, como no ha ocurrido por ejemplo a Don Quijote de La Mancha. La literatura, La buena, es perene y mantiene su influencia en todas las épocas*<sup>10</sup>.

O autor chama atenção para a Literatura de qualidade, pois a Literatura de consumo, promovida por uma indústria cultural, está bastante disseminada; não é esta a ser promovida no universo escolar. Não podemos negar que toda leitura é

<sup>9</sup> Tradução nossa: [...] quem disse que ler é fácil? Quem disse que ler é alegria sempre e não risco e esforço? Precisamente, porque não é fácil, é que não é possível transformar-se em leitor sem cobiçar o texto.

<sup>10</sup> Tradução nossa: A literatura abre todas as portas, todos os desejos e todos os estilos de ver e fazer: a literatura contém todas as expressões do ser humano e tem maior permanência que reis e presidentes, a quem cedo ou tarde a história sepulta, deixando para alguns apenas uma lembrança, como não ocorreu, por exemplo, a Dom Quixote de La Mancha. A literatura, a boa literatura, é perene e mantém sua influência em todas as épocas.

válida, no entanto, a escola deve apresentar ao educando a leitura do texto literário, para que esta o auxilie a sair do senso comum, que o leve ao crescimento como leitor. Assim, consideram-se as diversas fases pelas quais passa o leitor até atingir um nível mais elaborado de leitura.

Nesse sentido, Gonçalves (2009, p. 25) questiona:

Como é possível tantas pessoas passarem pela vida sem nunca terem tido contato com o mundo da literatura, sem nunca terem se identificado com essa ou aquela personagem, sem nunca terem sentido na própria alma a emoção de uma poesia e a irradiação de uma vida alternativa?

As questões levantadas pela autora consideram que, ao realizar a experiência estética, o sujeito sai do senso comum e atinge uma dimensão além do que é básico e biológico. No entanto, também sinalizam uma preocupação com o fato que se tornou normal, corriqueiro, aceitável: não ler Literatura, não interessar-se pela leitura literária, e ainda julgar quem o faz como o estranho, o diferente, é uma realidade que todos os dias se presencia na escola.

A mesma autora acrescenta que devemos “[...] pensar o elo palavra-literatura como presente na essência da nossa humanidade, no modo de sermos humanos como sujeitos históricos” (GONÇALVES, 2009 p. 25).

Assim, não podemos dissociar o ensino de Literatura do contexto em que se encontra a escola, que sujeitos atendemos, e quais mudanças positivas desejamos promover na formação desses sujeitos.

Nesse sentido, colaboram as palavras de Candido (2004, p. 176):

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto à literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes elegem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes.

Na mesma direção, conforme palavras de Petit (1999, p. 98):

*Leer es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres, de aquí y de otras partes, de nuestra época y de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros*

*mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar*<sup>11</sup>

Subsidiados pelas argumentações dos autores, entendemos que suscitar as relações possíveis entre o universo real e material com o universo da figuração literária parece um caminho acertado quando pensamos nas possibilidades de identificação entre ambos, ou mesmo quando fugimos da realidade pelo desejo de conhecer outros mundos, outras possibilidades de realização por meio das personagens. Neste sentido, salientamos as palavras de Osório (2010, p.16): “[...] *ese espacio íntimo, que instaura la lectura, no es solo un engaño o una huida. Puede serlo, a veces: uno se consuela de las vidas, de los amores, que no se vivieron, con las historias de los demás*”.<sup>12</sup>

Todos os conhecimentos práticos e científicos que recebemos advêm de uma história, o que nos é essencial. No mesmo caminho, o conhecimento da experiência de outros, sujeitos históricos ou inventados, contemplados pela Literatura, possibilitam-nos aprender a sentir e, pela identificação ou estranhamento, melhorar nossa condição como sujeitos históricos que somos.

Ainda sobre a Literatura como espaço de vivência do prazer estético, Lima (1979, p. 22) afirma: “[...] na experiência estética, o sujeito tem a possibilidade de se afastar de si, de seus hábitos e valores cotidianos, para se experimentar na alteridade da obra. É inegável, pois, o ganho da interpretação”.

Nesse sentido, Vargas Llosa (2002, p. 394) acrescenta:

*La literatura nos permite vivir en un mundo cuyas leyes transgreden las leyes inflexibles por las que transcurre nuestra vida real, emancipados de la cárcel del espacio y del tiempo, en la impunidad para el exceso y dueños de una soberanía que no conoce límites*<sup>13</sup>.

Sob esse aspecto, temos que reconhecer um processo em que o sujeito pode experimentar, por meio da Literatura, várias situações, vividas pelos mais

---

<sup>11</sup>Tradução nossa: Ler é ter um encontro com a experiência de homens e mulheres daqui e de outras partes, de nossa época e de tempos passados, transcrita em palavras que podem nos ensinar muito mais sobre nós mesmos, sobre certas regiões de nós mesmos que não havíamos explorado, ou que não soubéramos expressar.

<sup>12</sup> Tradução nossa: Esse espaço íntimo, que instaura a leitura, não é somente engano ou uma fuga. Pode ser, às vezes, que alguém se consola das vidas, dos amores, que não foram vividos, com as histórias de outros.

<sup>13</sup> Tradução nossa: A literatura nos permite viver em um mundo cujas leis transgridem as leis inflexíveis pelas quais transcorre nossa vida real, emancipados do cárcere do espaço e do tempo, na impiedade para o excesso e donos de uma soberania que não conhece limites.

diversos personagens, com os quais, de certa forma, se identifica ou aos quais nega, mas, nem por isso, a leitura lhe parece menos instigante. A Literatura, nesse caminho, leva o sujeito a se refinar, a reconhecer-se mais humano e, assim, mais sensível.

Ainda sobre tal faceta da Literatura, Vargas Llosa (2002), reafirmando o caráter da necessidade que o ser humano possui de viver a experiência estética, tanto do lado da produção, autor, quanto da recepção, leitor, esclarece:

*Los hombres no están contentos con su suerte y casi todos – ricos o pobres, geniales y mediocres, célebres u oscuros – quisieran una vida distinta de la que viven. Para aplacar – tramposamente – ese apetito nacieron las ficciones. Ellas se escriben y se leen para que los seres humanos tengan las vidas que no se resignan a no tener. En el embrión de toda novela bulle una inconformidad, late un deseo insatisfecho*<sup>14</sup> (VARGAS LLOSA, 2002, p. 16).

Na mesma direção, de acordo com Todorov (1976), não há outro motivo para a produção escrita senão o destinatário do texto, o leitor. Quando o escritor compõe sua obra, por mais subjetiva ou universal que se apresente, ela não será nada se alguém não a folhear, percorrer as linhas do texto, interpretá-la também com o filtro de sua bagagem cultural, e acrescentar-lhe aspectos que irão garantir um significado contextualizado, o que é reafirmado por Nieva (2013, p. 36):

*A su vez el texto es un producto de un autor que ha activado las mismas competencias con las intenciones de producir un texto. Este encuentro que se produce en el acto de lectura es – a diferencia de lo que sucede con la comunicación cara a cara – los participantes están ausentes en el momento en que se realiza el intercambio; el escritor debe prever lo que necesita su lector para comprender el texto y, el lector, reponer toda la información que no está explícita.*<sup>15</sup>

Essa perspectiva é defendida pelos teóricos da Estética da Recepção, a qual considera o leitor uma peça fundamental no jogo do discurso literário. Conforme

<sup>14</sup> Tradução nossa: Os homens não estão contentes com sua sorte e quase todos – ricos ou pobres, geniais ou mediocres, célebres ou anônimos – quiseram uma vida distinta da que vivem. Para aplacar – como uma armadilha – esse apetite nasceram as ficções. Elas são escritas e lidas para que os seres humanos tenham as vidas que não se resignam a não ter. No embrião de todo romance agita-se uma inconformidade, pulsa um desejo insatisfeito.

<sup>15</sup> Tradução nossa: Por sua vez o texto é um produto de um autor que ativou as mesmas competências com intenção de produzir um texto. Este encontro que se produz no ato de leitura – diferentemente do que ocorre na comunicação cara a cara – os participantes estão ausentes no momento em que se realiza o intercâmbio; o escritor deve prever o que necessita seu leitor para compreender o texto e, o leitor, repor toda a informação que não está explícita.

Barthes (1976), a obra literária só se completa quando em contato com o leitor. Se alguém produz um texto literário, certamente colocará suas inquietações frente ao mundo que o cerca, de tal forma que atingirá um leitor que também possui inúmeras inquietações; dois sujeitos históricos experimentando, por meio da Literatura, o prazer estético, este essencial a uma dimensão humana para além do que lhe é necessário materialmente.

Nesse processo de troca, não podemos nos esquecer de que a leitura de um bom romance, um conto, um poema, uma crônica ou ainda uma peça de teatro contribui para o desenvolvimento intelectual e a sensibilidade do ser humano. Essa pode ser uma leitura que leva o leitor a questionar, a dialogar com outras leituras, literárias ou não; acrescenta-lhe oportunidades de se ver no outro, também em outros tempos, passados ou futuros. Assim, a Literatura oferece ao ser humano a oportunidade de viver todas as experiências do mundo, visto que na vida real isto é impossível.

Segundo Montes, ao longo de sua poética, Aristóteles busca dar conta do porquê e como do poderoso efeito da arte sobre as pessoas:

*El arte era a la vez poiesis (o construcción ficcional) y mimesis (emulación de la vida). La palabra mimesis es tan difícil de traducir que en general se prefiere tomarla así, en crudo y en griego. La mimesis – o emulación de lo universal de la vida – es lo que, según Aristóteles, convierte lo artificial en artístico, el artificio en arte. ¿No es poco? Era natural que Aristóteles definiera así el arte de su tiempo porque así se veía entonces la tragedia – tenida por la más valiosa de las artes –: como una imitación – más pura, más intensa, más perfilada – de las pasiones y las acciones de los hombres, porque buscaba dar cuenta de esa doble dimensión – indisoluble – de ficción y profunda verdad que hay en el arte<sup>16</sup> (MONTES, 2001, p. 23).*

Nesse sentido, as experiências por meio da leitura do texto literário podem oferecer ao leitor seu reconhecimento no mundo. Se não é possível viver fisicamente incontáveis experiências, como fazê-lo? Uma alternativa é oferecida por meio da leitura do texto literário, o qual, além do prazer estético, essencial à formação de

---

<sup>16</sup> Tradução nossa: A arte era por sua vez “poiesis” (ou construção fictícia) e “mimesis” (emulação da vida). A palavra mimesis é tão difícil de traduzir que em geral se prefere tomá-la da mesma forma, em grego. A mimesis – ou emulação do universal da vida – é o que, segundo Aristóteles, converte o artificial em artístico, E o artificio em arte. Não é pouco? Era natural que Aristóteles definisse assim a arte de seu tempo porque assim se via então a tragédia - tida como a mais valiosa das artes -: como uma imitação – mais pura, mais intensa, mais perfilada – das paixões e das ações dos homens, porque buscava dar conta dessa dupla dimensão – indissolúvel – de ficção e profunda verdade que há na arte.

seres humanos sensíveis, contribui para que o leitor aprenda sobre realidades que o antecederam, que dizem respeito a seu presente, ou seja, junto com a leitura de textos históricos oficiais, didáticos e da História crítica, além de leituras de hipertextos, a Literatura contribui para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos. Nesse sentido, colaboram as palavras de Gonçalves (2009, p. 17), que menciona:

A leitura literária constitui, através do prazer e da descoberta que pode proporcionar, um caminho de aprendizagem da língua que contribui para a formação integral do ser humano. O Ensino da Literatura legitima-se na convicção de que a leitura de textos literários constitui um componente relevante na formação cultural do leitor e no seu reconhecimento do mundo, dos outros e de si mesmo.

A Literatura é colocada, mais uma vez, como um recurso de aprendizagem e formação integral do sujeito, o qual necessita conhecer-se e também aos que o rodeiam, visto que as relações sociais são imprescindíveis e constituem a essência de ser humano.

Ainda de acordo com Gonçalves (2009, p.18),

[...] a literatura é um poderoso transporte na travessia dos tempos, dada a necessidade do conhecimento de sua perspectiva histórica. A escrita-leitura da obra literária implica em pensar que a obra de arte literária permanece viva, é histórica e transhistórica. [...] Tradições, diálogos, apropriações e reconfigurações são processos e procedimentos, acontecimentos e artefatos históricos.

A autora coloca o texto literário num patamar compatível com os textos históricos, dada a sua característica de refletir a realidade na travessia dos tempos, como uma possibilidade de diálogo entre estas duas fontes do conhecimento humano, o que explanamos, de forma mais específica, no capítulo que segue.

## **2 CONFLUÊNCIAS ENTRE A LITERATURA E A HISTÓRIA: DIÁLOGOS QUE BUSCAM TORNAR O PASSADO INTELIGÍVEL NO PRESENTE**

Ao considerarmos que Literatura e História não prescindem do discurso para sua efetivação enquanto fontes de manifestação sobre o mundo que nos cerca, é possível inferir que ambas possuem certo grau de subjetividade, ou seja, a arte ou a ciência não independem das intenções e limitações do sujeito no momento da escritura. Com maior ou menor grau de intenção ao manipular os fatos, ambas se aproximam no aspecto do discurso, seja pela necessidade de organizar os dados históricos numa sequência lógica, o que se faz pela manipulação da linguagem, seja pela intenção de ficcionalizar em maior ou menor grau a realidade.

Hutcheon (1991, p. 182) afirma, sobre a Literatura e a História, que “[...] ambas fazem parte dos sistemas de significação de nossa cultura, e aí está o seu sentido de valor”. Assim, no trabalho escolar, devemos considerar tais sistemas de significação, utilizando os recursos oferecidos pelos mesmos, numa dinâmica que os valorize e leve à discussão e à aprendizagem, sempre considerando que são discursos, cada qual com suas particularidades e objetivos.

Para Souza Júnior (2000, p. 28), História e ficção dialogam, pois “[...] tanto a escrita da História apresenta aspectos performáticos, quanto a obra ficcional explicita um certo caráter documental”; visto que “[...] a verdade não é única e o sujeito está sempre submetido pela linguagem, qualquer que seja o discurso que essa mesma linguagem venha a articular”. O mesmo autor acrescenta: “[...] a narrativa literária, às vezes, parece explicitar um desejo de dar uma palavra final (ainda que ficcional) sobre determinada verdade”. (SOUZA JÚNIOR, 2000, p. 39).

A expressão “verdade” até nossos dias está muito relacionada à História como ciência e, por isso mesmo, a Literatura é vista com certo descrédito. Fomos ensinados a pensar que o texto histórico oficial é incontestável, pois consta nas enciclopédias e livros didáticos como fiéis enunciadores da “verdade”, que, nesse sentido, é sempre única. Esse preceito configura na construção da nossa identidade. Quando a Nova História, conforme aludimos na introdução, e a Literatura propõem discussão sobre os fatos históricos relatados, ocorre certo desconforto em relação ao que se pode dar crédito, como se isto fosse o mais importante, quando importantes são as discussões sobre as consequências de tais fatos para a vida

atual e para a compreensão dos sujeitos sobre si mesmos enquanto partes de uma sociedade.

Na contemporaneidade, a História é avaliada não somente como um discurso que apresenta características particulares, mas, fundamentalmente, como uma forma de inteligibilidade, como uma estrutura sem a qual seria impossível apreender o caráter temporal da existência humana, nem compreender a ação dos indivíduos, configurados também sob formas narrativas. Estabelecem-se, portanto, pontos de aproximação entre História e Literatura, que se podem comprovar nas seguintes palavras da teórica espanhola Fernández Prieto (2003, p. 148):

*[...] el hecho de que la historia se configure en estructuras narrativas implica que los hechos realmente sucedidos han sido seleccionados por el historiador e inscritos en una trama que los ordena, los jerarquiza y les confiere un sentido (ideológico, político, moral). La narración no copia la realidad, sino que la vuelve inteligible. De este modo la narración histórica y la narración ficcional obedecen a los mismos mecanismos estructurales y sólo se diferencian pragmáticamente. En los dos casos estamos ante construcciones de realidad, elaboraciones discursivas, cuya definición no se plantea ya en el nivel ontológico sino pragmático, es decir, en los territorios de los pactos y de las funciones atribuidas culturalmente a los discursos.<sup>17</sup>*

Ao considerarmos a aproximação entre os discursos histórico e ficcional, o fazemos também em relação à seguinte particularidade do texto literário: a presença de vazios, lacunas a serem preenchidas pelo leitor, considerado peça fundamental no jogo literário, conceito defendido por Iser (1979) e que se aplica às leituras literárias em geral. No trabalho com o romance histórico e com romances cuja narrativa é de extração histórica, tais vazios se apresentam para além dos já previstos pelo autor. Trata-se de despertar a curiosidade por se pesquisar nos textos históricos oficiais informações suscitadas pelo gênero ficcional em questão.

Nesse contexto de leitura, é possível que o leitor passe a dialogar com os textos literários e históricos, num caminho de idas e voltas; levado ao

---

<sup>17</sup> Tradução nossa: [...] o fato de que a história se configure em estruturas narrativas implica que os fatos realmente ocorridos foram selecionados pelo historiador e escritos em uma trama que os ordena, os hierarquiza e lhes confere um sentido (ideológico, político, moral). A narração não copia a realidade, senão que a torna inteligível. Deste modo a narração histórica e a narração ficcional obedecem aos mesmos mecanismos estruturais e somente se diferenciam pragmaticamente. Nos dois casos estamos diante de construções de realidade, elaborações discursivas, cuja definição não se sustenta já no nível ontológico senão pragmático, é dizer, nos territórios dos pactos e das funções culturalmente atribuídas aos discursos.

questionamento sobre os fatos e personagens arrolados na diegese: Existiram? Viveram tais experiências? Seus atos de certa forma influenciaram meu presente? E, na procura por respostas, busca outras leituras que tratem do mesmo tema, num processo de “Leituras Cruzadas”, expressão utilizada por Fleck (2007) quando se refere às relações texto-autor-leitor no processo de leitura do gênero romance histórico, cuja escrita e leitura envolvem, segundo seu ponto de vista, diferentes camadas de (re)conhecimento para que se possa chegar a significações mais profundas.

Na mesma direção, segundo Esteves (2008, p. 58),

Embora possam parecer opostas, a ficção e a história vêm realizando, ao longo do tempo, uma trajetória comum. E ainda que Aristóteles tenha fixado que cabe ao historiador tratar daquilo que realmente aconteceu e ao literato daquilo que poderia ter acontecido, ficando o primeiro circunscrito à verdade e o segundo à verossimilhança, foi apenas no século XIX que a separação parece ter ocorrido de fato. E, mesmo assim, tal divórcio nem sempre foi muito claro, nem de longa duração.

Desse modo, vemos que o diálogo entre a História e a Literatura transcende barreiras separatistas, e a comunicação, pelo uso comum da linguagem e a construção de discursos, impede, de fato, uma separação absoluta entre as áreas.

De acordo com Albuquerque (2013, p. 31), “[...] os textos ficcionais parecem ser meios eficientes para a demonstração de que as histórias de um mesmo evento são variadas e jamais podem ser pretensiosas versões definitivas”. E acrescenta que, quando lemos um texto ficcional ou um histórico, comumente aceitamos suas distinções arraigadas e não nos damos conta de que ambos obedecem a processos de produção subordinados à linguagem, que é plural.

Nesse sentido, ao se considerar que tanto o historiador quanto o literato lidam com a linguagem, não se pode garantir total veracidade ao discurso histórico, assim como não é possível afirmar que os romances sejam totalmente inverossímeis, principalmente os que se propõem à produção de narrativas de extração histórica. Com a leitura de ambos os gêneros, o leitor é convidado a refletir sobre os fatos apresentados.

Jenkins (2001, p. 24) refere-se à escritura do texto histórico como um constructo linguístico e intertextual. Para o autor, o mesmo objeto de investigação “[...] pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas, ao

mesmo tempo em que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço.”

A Literatura, nesse contexto, cumpre o papel de mostrar a humanidade por trás dos heróis, mártires ou vilões da nossa história, além de contar a história de anônimos, sem os quais a História, tal como ela foi e continua a ser construída, não seria possível. Seu objetivo é revelar a possibilidade de que um fato pode ser narrado desde diferentes perspectivas e que cada uma delas constitui uma possibilidade de reler o passado.

Para Albuquerque (2013, p. 36), “[...] as condições de produção e a linguagem verbal comum tanto à História como à Literatura as colocam num mesmo plano discursivo passível de interpretações várias e todas aceitáveis”.

Num contexto de diálogo entre textos históricos e literários, ênfase ao trabalho na educação, ambos podem colaborar para a construção da identidade, pois, conforme observamos nas palavras de Fleck (2005, p. 225),

[...] há grande semelhança entre a tarefa do historiador e do romancista histórico na recuperação dos fatos e personagens do passado, uma vez que a matéria que utilizam – embora de maneiras diferenciadas –, são os feitos que aí se produziram e que geraram consequências que se estendem até nossos dias. Suas investigações podem levá-los a visões diferentes, mas ambos procuram refletir sobre a natureza do homem, sobre o passado que o conduziu ao nosso presente. Por mais distintas que sejam as suas interpretações, os dois acabam produzindo a narração de uma história, uma reconstrução do passado que não está alicerçada somente nas fontes históricas, mas também no modo subjetivo de selecionar e ordenar as informações adotadas tanto pelo historiador como pelo romancista.

O mais importante, conforme as palavras do autor, são as leituras possíveis dos fatos históricos e sua discussão. Escritor e historiador, embora com marcadas diferenças quanto aos objetivos de sua escritura, compartilham do caráter subjetivo, do qual também depende o texto produzido, seja ele histórico ou literário.

A respeito da Literatura, sob esse enfoque, Weinhardt (2004, p. 225) afirma:

Se, por um lado, a existência de registros documentais é significativa dos modos de compreensão da época, de outro, a maneira de resgatá-los e o aproveitamento ficcional dizem sobre a época do escritor e dos leitores, suas procuras e inquietações, tanto no plano individual como no coletivo.

Tal prerrogativa é também arrolada por Esteves (2008, p. 61), ao afirmar que o romance histórico constitui, para o leitor, uma possibilidade de compreender “[...] que as ações humanas no tempo e no espaço podem ser registradas sob diferentes formas, corroborando o ponto de vista contemporâneo de enxergar a própria história como um conjunto de verdades diferentes e não necessariamente excludentes”.

Sob esse aspecto, entendemos relevante considerarmos as colocações de Ricoeur (1994) acerca do processo narrativo. Conforme o autor, na dinâmica das narrativas delinea-se um caminho sem fim, que faz a mediação passar várias vezes pelo mesmo ponto, com atitudes diferentes, um círculo hermenêutico entre a narrativa e o tempo, em espiral. Conforme Ricoeur (1994), há três etapas na construção da narrativa. A primeira é a Mimese I, na qual há uma pré-compreensão do mundo, este pré-configurado, o que possibilita identificar acontecimentos e ações por seus traços estruturais, simbólicos e temporais. A Mimese II é o reino do "como-se", a composição poética, em que se extrai a inteligibilidade dos acontecimentos por meio de uma faculdade de mediação; é a ficção, a configuração, a composição e o agenciamento dos fatos, uma tessitura mediadora entre os acontecimentos e uma história, que extrai uma história de uma pluralidade de acontecimentos ou transforma acontecimentos em histórias. Para completar, a Mimese III é o espaço do leitor, considerado o operador que assume, na sua leitura, a unidade do percurso da mimese I à mimese III, por meio da mimese II. A composição desta tem seu sentido pleno quando é restituída ao campo do leitor, operação que marca a interseção entre o mundo do texto e o do leitor.

Assim, considerando o papel do leitor no processo de efetivação da obra literária, e diante das possibilidades oferecidas pelo diálogo entre Literatura e História e sua importância na formação de leitores críticos, é mister um trabalho que as promova no espaço escolar e, nesse caminho, o romance histórico oferece uma gama de conteúdos cujas abordagens podem auxiliar no interesse pela leitura como um todo e como interesse pelo conhecimento histórico, em um diálogo transdisciplinar.

Para melhor compreendermos como o gênero romance histórico, assim como as demais narrativas de extração histórica podem contribuir para um trabalho de leitura com ênfase à prática transdisciplinar, é necessário compreendermos que tal escrita híbrida não é uniforme, mas sim, bastante variada. Assim, cabe colocarmos brevemente informações sobre as diferentes modalidades de romance

histórico que surgiram ao longo do tempo, as teorias acerca de cada uma delas, assim como os principais recursos escriturais que as diferenciam. Tal será o assunto que, a seguir, explanamos.

## 2.1 A ESCRITA HÍBRIDA DE HISTÓRIA E FICÇÃO – O GÊNERO ROMANCE HISTÓRICO EM SUAS DISTINTAS MODALIDADES

O romance, gênero textual disseminado nas mais variadas culturas, constitui patrimônio sociocultural, pois abarca incontáveis estilos e construções, que, por sua vez, contemplam visões sobre o mundo, por meio de personagens menos ou mais verossímeis, situações comuns ou inusitadas, ou seja, constitui possibilidade de mergulho na ficção, tanto do lado da produção, autor, quanto da recepção, leitor, numa dinâmica de complementaridade.

Experimentar outras realidades por meio da ficção é intrínseco ao ser humano, seja por meio da contação oral ou escrita, ou ainda por meio da linguagem fílmica e tantas outras formas de linguagem que o homem desenvolveu ao longo de seu processo de evolução histórica e cultural.

O romance constitui-se numa narrativa ficcional que se desenvolve em diegeses com os mais variados recursos, dependendo do estilo adotado pelo autor.

Nesse contexto ficcional encontra-se um gênero pouco trabalhado no ensino, o romance histórico, sobre o qual traçamos um breve relato das origens e alterações no decorrer da história.

Como o próprio gênero romanesco, o romance híbrido de História e ficção teve, desde o ano de 1814, – quando surgiu na Inglaterra pelo trabalho do escocês Walter Scott – uma trajetória que tem passado por várias e diferentes fases. Com as obras *Waverly* (1814) e *Ivanhoé* (1819), Scott é considerado o precursor do gênero romance histórico e sua produção influenciou grandes escritores de todo o mundo.

Sobre a obra de Scott e sua importância para a Literatura, enquanto reconstrução do passado histórico e relação com o presente, Mata Induráin (1995, p. 23) afirma:

*En sus novelas históricas, destaca en primer lugar la exactitud y la minuciosidad en las descripciones de usos y costumbres de tiempos ya pasados, pero no muertos; su pluma consigue hacer revivir ante nuestros ojos el pasado, mostrándonoslo como algo que tuvo una*

*actualidad; y no sólo eso, sino también como un pasado que influye de alguna manera en nuestro presente, es decir, muestra el pasado como 'prehistoria del presente' según la terminología de Lukács*<sup>18</sup>.

Conforme observamos, a importância da obra de Scott, que dominou o panorama da narrativa europeia entre 1815 e 1850, permanece até nossos dias e continua a ser referência, o que nos leva a entender o quanto o gênero é importante como memória, embora dentro do âmbito da ficção.

De acordo com Mata Induráin (1995), o romance histórico é um gênero genuinamente romântico, tanto que se pode inferir que a imaginação romântica transformou os ficcionistas em historiadores, e, aos historiadores, em ficcionistas. Na historiografia da primeira metade do século XIX, as ideias românticas exerceram grande influência e se acreditava possível aprender a História da Inglaterra por meio dos romances de Walter Scott.

Ainda segundo o autor, há críticos que condenam o romance histórico, pois seriam um fracasso enquanto história, por suas características romanescas, e também um fracasso como romance, por conta de seu aspecto histórico. Entretanto, para Alonso (1984), de qualquer ponto que se observe a História, não é possível negar a qualidade de material poético que a compõe, o que é avaliado por Mata Induráin (1995, p. 51): *“La infidelidad histórica no es un defecto, sino un carácter constitutivo del género; e indica que no hay novela histórica de alguna importancia a la que no se hayan reprochado fallas eruditas”*<sup>19</sup>, pois é impossível o autor situar-se no passado, tampouco abandonar sua perspectiva atual.

Para definir o romance histórico, Mata Induráin (1995, p. 20) coloca o seguinte conceito: *“[...] lo que hace histórica a una novela es una cuestión de contenido, de tema o argumento”*<sup>20</sup>, e acrescenta que, na contemporaneidade, o gênero carece de uma organização estrutural bem definida. De acordo com o autor, para que a obra literária se constitua como romance histórico, deve organizar-se

<sup>18</sup> Tradução nossa: Em seus romances históricos, destaca em primeiro lugar a exatidão e minuciosidade nas descrições de usos e costumes de tempos já passados, mas não mortos; sua pluma consegue fazer reviver ante nossos olhos o passado, mostrando-nos como algo que teve uma atualidade; e não somente isso, também como um passado que influencia de alguma maneira em nosso presente, é dizer, mostra o passado como “pré-história do presente”, segundo a terminologia de Lukács.

<sup>19</sup> Tradução nossa: A infidelidade histórica não é um defeito, senão um caráter constitutivo do gênero e indica que não há romance histórico de alguma importância a que não se tenham feito críticas a falhas eruditas.

<sup>20</sup> Tradução nossa: [...] o que faz com que seja considerado histórico um romance é uma questão de conteúdo, de tema ou argumento.

obedecendo aos seguintes critérios: recolher elementos da Literatura e da História; colocá-los na trama com equilíbrio, visto que, se exagerar no caráter documental, destruirá o romance, ao passo que, se esquecer de fundamentar historicamente os fatos, o romance perderá o direito de ser nomeado histórico, pois a História só será pano de fundo, suplantada pela aventura e a intriga romanesca. E acrescenta: “[...] *la novela puede no ser cierta en los detalles, pero sí en el espíritu, respetando el marco y alterando el cuadro*”<sup>21</sup> (MATA INDURÁIN, 1995, p. 46).

Outra questão ligada ao romance histórico como gênero híbrido é citada por Alonso (1984), o qual defende que o fato histórico contemplado no romance deve ser distante do tempo do autor, o qual oferecerá ao leitor a realidade reconstruída pela Literatura, por meio do discurso do narrador, conforme se observa no fragmento:

[...] *la novela histórica no es sin más la que narra o describe hechos y cosas ocurridos o existentes, ni siquiera – como se suele aceptar convencionalmente – la que narra cosas referentes a la vida pública de un pueblo, sino específicamente aquella que se propone reconstruir un modo de vida pretérito y ofrecerlo como pretérito, en su lejanía, con sus especiales sentimientos que despierta en nosotros la monumentalidad*<sup>22</sup> (ALONSO, 1984, p. 80.)

Já Márquez Rodríguez (1990, p. 22) posiciona-se criticamente em relação ao critério distância cronológica, defendendo que o caráter histórico a um acontecimento não é dado pela distância entre narrador e autor, mas sua condição intrínseca de fato que, de alguma maneira, interfere no desenvolvimento dos acontecimentos posteriores a ele e com os quais tem alguma relação. A esse respeito, Alonso (1984, *apud* Santos, 1996, p. 63), toma “[...] como categoria de romance histórico apenas as narrativas cuja ação corresponda, predominantemente, a um passado não experimentado de modo direto pelo escritor”. Já Márquez Rodríguez (1990, p. 22) considera:

<sup>21</sup> Tradução nossa: [...] o romance pode não ser certo nos detalhes, mas sim no espírito, respeitando o marco e alterando o quadro.

<sup>22</sup> Tradução nossa: [...] o romance histórico não é mais o que narra ou descreve fatos e coisas ocorridos ou existentes, nem sequer – como se costuma aceitar convencionalmente – o que narra coisas referentes à vida pública de um povo, senão especificamente aquela que se propõe reconstruir um modo de vida passado e oferecê-lo, em sua distância temporal, como passado, com seus especiais sentimentos que desperta em nós a monumentalidade.

*Tal criterio nos parece inadmisibile, puesto que lo que da carácter histórico a un suceso no es su distancia en el tiempo respecto de quien lo narra después, sino su condición intrínseca de hecho que, de una u otra medida, ha influido en el desarrollo de los acontecimientos posteriores a él y con los cuales ha tenido alguna relación.*<sup>23</sup>

Spang (1995) coloca que Müller<sup>24</sup> também defende uma distância de uma geração entre o tempo do autor e o fato histórico. Afirma ainda que o próprio Scott considerava essencial uma distância temporal de 60 anos. Para Spang (1995, p. 83), “[...] *Lo importante parece ser que el autor no haya vivido personalmente la época y los acontecimientos que evoca en la narración*”.<sup>25</sup>

Menton (1993) cita o crítico Avron Fleischmann<sup>26</sup>, que defende a distância cronológica entre o autor e o fato histórico narrado, indicando um período equivalente a duas gerações, excluindo todas as obras que não atendam a esta prerrogativa, da qual Menton (1995, p. 33) discorda, pois, segundo ele, “[...] *la definición más apropiada es la de Anderson Imbert, que data de 1951: llamamos novelas históricas a las que cuentan una acción ocurrida en una época anterior a la del novelista*.”<sup>27</sup>

O gênero em questão, conforme podemos observar, possui pontos de caracterização com os quais os críticos, em sua maioria, concordam. Há, no entanto, alguns que divergem quanto a classificar ou não uma obra como romance histórico diante das características que apresenta.

Entretanto, mesmo que alguns critérios quanto à classificação do gênero romance histórico não coadunem, é indiscutível que o mesmo possui a qualidade de mesclar a liberdade da ficção, com seus elementos diegéticos e discursivos, à pesquisa histórica, fonte de conhecimento sobre o mundo em que vivemos, o que

<sup>23</sup> Tradução nossa: Tal critério nos parece inadmissível, posto que o que dá caráter histórico a um sucesso não é sua distância no tempo a respeito de quem o narra depois, senão sua condição intrínseca de fato que, de uma ou outra medida, tem influenciado no desenvolvimento dos acontecimentos posteriores a ele e com os quais tenha alguma relação.

<sup>24</sup> Müller, H. *Geschichte wischen Kairos und Katastrophe, Historischer Roman in 20. Jahrhundert*, Frankfurt/M, 1988.

<sup>25</sup> Tradução Nossa: [...] O importante parece ser que o autor no tenha vivido pessoalmente a época e os acontecimentos que evoca a narração.

<sup>26</sup> Fleischmann Avrom, *The English Historical Novel. Walter Scott to Virginia Wolf*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1971.

<sup>27</sup> Tradução nossa: [...] a definição mais apropriada é a de Anderson Imbert, que data de 1951: denominamos novelas históricas as que contam uma ação ocorrida em uma época anterior à do romancista.

fica claro pelo número e importância de estudiosos que voltam sua atenção aos romances do gênero, e denota seu valor no contexto da literatura ficcional.

Para entendermos melhor o gênero romance histórico, a seguir tratamos das cinco modalidades em que se divide: clássico, tradicional, novo romance histórico latino-americano, metaficção historiográfica e romance histórico contemporâneo de mediação, cada qual constituindo um subcapítulo.

### 2.1.1 O romance histórico clássico – uma ambientação pretérita para as histórias de amor românticas

De acordo com Lukács (1977) – primeiro estudioso do gênero híbrido de História e ficção –, o romance histórico surgiu na Inglaterra no início do século XIX, contemporâneo das rápidas transformações pelas quais passava a Europa. A influência do pensamento iluminista e a Revolução Francesa modificaram as relações sociais, evidenciando a figura do sujeito histórico, ou seja, aquele indivíduo que transforma a História, aquele que pode perceber “[...] sua própria existência como algo historicamente condicionado na história, algo que determina profundamente sua existência cotidiana, algo que lhe diz respeito diretamente.” (LUKÁCS, 1977, p. 40).

A respeito de o romance histórico clássico reconstruir, pela ficção, um período histórico, Lukács (1977) afirma que não se trata de reviver pura e simplesmente o passado pelo único fato de revivê-lo, mas, sim, no sentido de recriar o comportamento dos seres humanos que atuaram nos fatos que configuram esse passado, sem perder de vista o contínuo da história e a possível relação que esses comportamentos tenham com o presente.

Conforme Alonso (1984), na primeira modalidade do romance histórico, denominada fase romântica ou clássica, o material histórico era apenas “pano-de-fundo” da escrita de romances em que as ações de jovens apaixonados voltavam-se à realização de seus sonhos de união, como é evidente nas produções de Walter Scott, inaugurador do gênero, com as obras *Waverley* (1814) e *Ivanhoé* (1819), entre outras. Em suas obras, o autor escocês trabalhou as tensões da vida intelectual moderna e tradicional da Escócia, além de importantes acontecimentos da história britânica, influenciando escritores de vários países:

*El modelo de Walter Scott, pues, se impone rápidamente por toda Europa y América. En Francia, en Alemania, en Italia, los caracteres de Walter Scott se aceptan como cánones, y Walter Scott será para la crítica de todas partes la medida absoluta con que justipreciar los méritos relativos de los demás novelistas. Al norteamericano Fenimore Cooper se llama el Walter Scott americano; al poeta polaco Alexander Bronikovski, el Walter Scott de Polonia [...].*<sup>28</sup> (ALONSO, 1984, p. 32).

Alonso (1984) acrescenta em seu texto os traços distintivos do romance histórico clássico, característicos das obras de Scott, enumerados por Maigrón (1912)<sup>29</sup>:

*[...] información histórica, color local, exotismo, atención a lo exterior, sacrificando algo de lo interior, evocación de civilizaciones lejanas y de sociedades diferentes o desaparecidas, presentando lo pasado como caducado, sentimientos no individuales, sino genéricos de la colectividad y representativos; tipos, no individuos; la historia central, al revés que en la tragedia y en la epopeya, el arte es inventada.*<sup>30</sup> (ALONSO, 1984, p. 32).

Nesse sentido, conforme Mata Induráin (1995), no romance histórico clássico os personagens históricos devem estar relegados a um segundo plano, pois eles não exercem importância determinante para o desenvolvimento da trama. Os personagens de extração histórica, nessa primeira modalidade de romance histórico, constituem-se como elementos de reconstrução do passado, isto porque não se pode correr o risco de se manter muito fiel à História, desequilibrando o romance e o transformando em história romanceada, mesmo porque o caráter dos personagens históricos está fixado de antemão, e a tensão do romance se volta mais para a história de amor entre as personagens unicamente ficcionais presentes na diegese.

Lukács (2011) acrescenta que Scott debruçou-se sobre a época representada e selecionou as figuras que melhor a representavam, além de jamais ter modernizado a psicologia de suas personagens, daí o seu mérito.

<sup>28</sup> Tradução nossa: O modelo de Walter Scott, pois, se impõe rapidamente por toda a Europa e América. Na França, na Alemanha, na Itália, os caracteres de Walter Scott se aceitam como cânones, e Walter Scott será para a crítica de todas as partes a medida absoluta com a qual apreciar os méritos relativos dos demais romancistas. Ao norte-americano Fenimore Cooper se denomina o Walter Scott americano; ao poeta polonês Alexander Bronikovski, o Walter Scott da Polônia.

<sup>29</sup> Louis Maigrón. *Le Roman historique à l'époque romantique*. 2.ed, Librairie Ancienne Honoré Champion Éditeur, Paris, 1912.

<sup>30</sup> Tradução nossa: [...] informação histórica, cor local, exotismo, atenção ao exterior, sacrificando algo do interior, evocação de civilizações longínquas e de sociedades diferentes o desaparecidas, apresentando o passado como caducado, sentimentos não individuais, senão genéricos da coletividade e representativos; tipos, não indivíduos; a história central, ao revés da tragédia e da epopeia, a arte é inventada.

Conforme observamos, a importância das obras de Scott marcou uma época e fixou as bases para as transformações do gênero, que se disseminou pelo mundo, sempre com o intuito de focalizar fatos históricos, na figura de heróis ou anônimos, construindo-os ou desconstruindo-os, mas sempre em diálogo entre Literatura e História.

No subcapítulo que segue, tratamos sobre a segunda modalidade do romance histórico que deriva dessa escrita híbrida primeira de Walter Scott: o romance histórico tradicional.

### 2.1.2 Romance histórico tradicional – inovações na estrutura para subjetivação do material histórico

A segunda modalidade do romance histórico, denominada tradicional, difere do romance histórico clássico por colocar, ao construir a trama, em primeiro plano os personagens históricos, quando anteriormente eram colocados em segundo. Em relação aos fatos históricos abordados, não estão mais como pano de fundo. Assim, ambos os elementos são a razão do romance. Também a figura do narrador, antes em nível extradiegético, passa para a primeira pessoa, nível intradiegético. Embora este fator contribua para a ficcionalização, não há, na grande maioria das produções dessa modalidade, contestação do relato histórico, portanto não há criticidade em relação ao mesmo.

Fernández Prieto, ao comentar as características estruturais do romance histórico tradicional, menciona que essas narrativas

*[...] mantienen el respeto a los datos de las versiones historiográficas en que se basan, la verosimilitud en la configuración de la diégesis, y intención de enseñar historia al lector. Pero aportan interesantes innovaciones formales y temáticas que las separan del modelo clásico*<sup>31</sup> (FERNÁNDEZ PRIETO, 2003, p. 150).

Conforme observamos, essa modalidade não critica a visão histórica em sua grande maioria de produção, ao contrário, segue em vigor até hoje e é usada,

<sup>31</sup>Tradução nossa: [...] mantêm o respeito aos dados das versões historiográficas em que se baseiam, a verossimilhança na configuração da diegese, e a intenção de ensinar a história ao leitor. Mas relacionam interessantes inovações formais e temáticas que as separam do modelo clássico e que se concretizam na subjetivação da história e na dissolução das fronteiras temporais entre o passado da história e o presente da enunciação. Todo ele se manifesta no abandono e o narrador onisciente a favor de perspectivas parciais, individualizadas, sustentadas na primeira pessoa.

intencionalmente, por certos autores para preservar a visão hegemônica da História que, por esse meio, será avalizada pela ficção. Não é, desta forma, na sua maioria, uma escrita híbrida crítica.

A estas considerações, Frighetto (2010, p. 02) acrescenta:

[...] a eficácia do romance histórico tradicional assentava-se na crença de que esse gênero guardava, pelo menos em parte, o pressuposto documental e verídico atribuído à historiografia. Essa crença tem sido colocada em cheque diante da ênfase no caráter instável da representação, o que causou mudanças na forma do romance histórico no século XX, operando com estratégias de convicção, de verossimilhança, de credibilidade e de autoridade da fala. Nesse sentido, o romance histórico contribui para a atribuição de uma identidade social e individual.

Com tais perspectivas, o romance histórico tradicional propunha contar a história oficial, acrescentando ao fato uma diegese ficcional, sem, no entanto, proporcionar uma análise crítica das ações ou das personagens que as moveram.

Albuquerque (2013, p. 40) afirma que, ao “[...] subjetivar o material histórico por uma perspectiva individualizada, essa modalidade rompe a distância épica e, além disso, promove a participação de personagens históricas como figuras centrais da construção romanesca”.

Tais mudanças encaminham-se para uma possível escrita crítica mais marcada no próprio discurso. Contudo, isso só ocorrerá, de fato, com o surgimento, mais adiante, de uma nova modalidade.

O romance histórico tradicional, apesar de em alguns casos alterar mais a estrutura que o discurso, pois, em ideologia, segue avalizando o ponto de vista da História tradicional, tem, em muitas obras, na subjetivação, os reflexos do sujeito comum como agente histórico, ou seja, quando se revela que a História é também a vivência individualizada de cada um e que a massa, ao vivenciar uma história comum, tem o poder de alterá-la, se o fizer com união. Esse traço de criticidade que surge no romance tradicional, entretanto, depende muito mais da interpretação que da ótica adotada, ou seja, depende mais da interpretação que faz o leitor a respeito do próprio discurso romanesco.

Trata-se de uma transformação ideológica bastante significativa que surge nessa modalidade, como, por exemplo, o caso de *Xicoténcatl* (1826) – o primeiro romance histórico latino-americano –, escrito de forma anônima no México e

publicado na Califórnia, no mesmo ano em que surge o primeiro modelo que altera o clássico na Europa, ou seja, o romance *Cinq Mars* (1826), de Alfred de Vigni.

Assim, *Xicoténcatl* (1826) é considerado um romance histórico de cunho tradicional, porque em sua época de produção não havia ainda outra possível modalidade e ele não teve a força necessária para, naquela época, instituir uma categoria unicamente crítica de releitura da História. Todavia, como uma exceção, revela um discurso aferradamente anti-hispanista, que se desenvolverá intensamente depois da metade do século XX.

Nesse sentido, observamos que a conquista do México pelos espanhóis é relatada sob o ponto de vista dos conquistados, ou seja, ao revés da versão oficial. Percebe-se que já a primeira das produções latino-americanas nesse gênero rompe com os padrões europeus pré-estabelecidos.

Já a partir da segunda metade do século XX surge, na América Latina, uma nova modalidade do gênero romance histórico, denominada por Aínsa (1988 - 1991) e Menton (1993) como novo romance histórico latino-americano, o que relatamos no subcapítulo que segue.

### 2.1.3 Novo romance histórico latino-americano – releituras críticas da História com experimentalismo formal e linguístico

Conforme Fernando Aínsa (1991), primeiro teórico a fazer estudos sobre a modalidade novo romance histórico, muitos dos parâmetros estabelecidos pelas criações de Scott, precursor do romance histórico, foram rompidos ainda no Romantismo e mais ainda no Realismo/Naturalismo. Além das transformações comuns do gênero ocorridas na Europa, na América o romance histórico sofreu outras que fizeram surgir, a partir de 1949, com a obra do cubano Alejo Carpentier, *El reino de este Mundo*, um modelo completamente diferente do defendido por Scott, e que se denomina como novo romance histórico latino-americano.

Em seus artigos (1988-1991), o pesquisador destaca essa nova modalidade e suas especificidades, elencando uma lista de 10 características diferenciais, as quais, segundo Albuquerque (2013, p. 40), assim estão resumidas:

[...] releitura da história pela ficção, objetivando dar um sentido e uma coerência à atualidade desde uma visão crítica do passado; impugnação ao discurso legitimador instaurado pelas versões oficiais da história; multiplicidade de perspectivas, a qual impossibilita o

acesso a uma só verdade histórica; abolição do distanciamento épico; ironia e paródia, às vezes irreverência ao reescrever histórias conhecidas, sempre com pitadas hiperbólicas e grotescas, jogando com a criação linguística do anacronismo e do pastiche, dinamitando crenças e valores estabelecidos; superposição de tempos históricos diferentes; uso de documentação como respaldo à historicidade textual; variedade de modalidades expressivas; releitura distanciada, “pesadelesca” ou anacrônica da história, refletida numa escrita paródica; manejo da linguagem como ferramenta fundamental.

Ao registrar essas profundas transformações que o gênero passou a sofrer a partir da metade do século XX nas produções de romancistas hispano-americanos, em especial, Aínsa (1991, p. 83) afirma, ainda, que essa nova modalidade não se constitui em um modelo único, pois tal escrita cedeu a uma polifonia de estilos e modalidades expressivas, segundo ele:

*[...] el estallido formal y de intenciones se traduce en una multiplicidad de estilos y, sobre todo, en la fragmentación de los signos de identidad nacionales a partir de la desconstrucción de valores y procesos no siempre impugnados con la misma intensidad en otros géneros como el ensayo político y filosófico o los estudios de las ciencias sociales.*<sup>32</sup>

O teórico acrescenta que o novo romance histórico “[...] *embarcó, así, en la aventura de leer la historia, especialmente crónicas y relaciones, ejercitándose en modalidades anacrónicas de la escrita, en el pastiche, la parodia y el grotesco, con la finalidad de desconstruir la historia oficial*”<sup>33</sup>(AÍNSA, 1991, P. 82)

Seguindo nessa linha de estudo e resumindo as 10 características elencadas por Aínsa (1988 – 1991), Menton (1993) afirma que o novo romance histórico é um gênero que apresenta, em oposição aos modelos mais tradicionais, e que estão presentes em uma grande variedade de romances latinos, seis traços distintivos:

*1. La subordinación, en distintos grados, de la reproducción mimética de cierto periodo histórico a la presentación de algunas ideas filosóficas, difundidas en los cuentos de Borges y aplicables a todos*

<sup>32</sup> Tradução nossa: [...] A arquitetura formal e de intenções se traduz em uma multiplicidade de estilos e, sobretudo, na fragmentação dos signos de identidade nacionais, a partir de desconstrução de valores e processos não sempre impugnados com a mesma intensidade em outros gêneros como o ensaio político e filosófico ou nos estudos das ciências sociais.

<sup>33</sup> Tradução nossa: [...] embarcou, assim, na aventura de ler a história, especialmente crônicas e relações, exercitando-se em modalidades anacrônicas da escrita, no pastiche, a paródia e o grotesco, com a finalidade de desconstruir a história oficial.

*los periódicos del pasado, del presente y del futuro. [...] las ideas que se destacan son la imposibilidad de conocer la verdad histórica o la realidad: el carácter cíclico de la historia y, paradójicamente, el carácter imprevisible de ésta, o sea, que los sucesos más inesperados y más asombrosos pueden ocurrir. 2. La distorsión consciente de la historia mediante omisiones, exageraciones o anacronismos. 3. La ficcionalización de personajes históricos [...] 4. La metaficción y los comentarios del narrador sobre el proceso de creación [...] 5. La intertextualidad [...] 6. Los conceptos bajtinianos de lo diálogo, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosía. De acuerdo con la idea borgeana de que la realidad y la verdad históricas son inconocibles, varias de las NNH proyectan visiones dialógicas al estilo de Dostoiewski (tal como lo interpreta Bajtín), es decir, que proyectan dos interpretaciones o más de los sucesos, los personajes y la visión del mundo.<sup>34</sup> (MENTON, 1993, p. 42-4).*

Conforme observamos, as considerações de Aínsa (1991) e as de Menton (1993), sobre o novo romance histórico, são complementares.

Na mesma direção, Larios (1997, p. 135) afirma que o romance histórico mais recente tem facilitado a criação de novas linguagens fundadas em paradoxos, na ironia, na impugnação da História, na alteridade, na simultaneidade, nos anacronismos, que acabam por construir discursos inovadores dos tipos religioso-místico, filológico, de aventura, pseudo-realista, pseudo-cotidiano, etc.

Uma das vertentes do romance histórico atual, conforme Fernández Prieto (2003, p. 150), é a que mantém em suas características os traços básicos e essenciais do modelo genérico tradicional, agregando a ele uma série de mudanças (modalidade tradicional); a outra é a que altera radicalmente esses traços (modelos desconstrucionistas), pois, conforme Larios (1997, p. 150-163), “[...] *de esta manera descreyendo en la forma literaria de la vieja novela, atributada por el costumbrismo y el realismo, se descree también en la legitimación del metarrelato llamado historia.*”<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Tradução nossa: 1.a subordinação, em distintos graus, da reprodução mimética de certo período histórico, a apresentação de algumas ideias filosóficas, difundidas nos contos de Borges y aplicáveis a todos os jornais do passado, do presente e do futuro. [...] as ideias que se destacam são a impossibilidade de conhecer a verdade histórica ou a realidade: o caráter cíclico da história e, paradoxalmente, o caráter imprevisível desta, ou seja, que os feitos mais inesperados e mais assombrosos podem ocorrer. 2. A distorção consciente da história mediante omissões, exageros ou anacronismos. 3. A ficcionalização de personagens históricos [...] 4. A metaficção e os comentários do narrador sobre o processo de criação [...] 5. A intertextualidade [...] 6. Os conceitos bakhtinianos do diálogo, o carnavalesco, a paródia e a heteroglosia. De acordo com a ideia borgeana de que a realidade e a verdade históricas são desconhecidas, várias das NNH projetam visões dialógicas ao estilo de Dostoiewski (tal como o interpreta Bakhtin), é dizer, que projetam duas interpretações ou mais dos fatos, os personagens e a visão do mundo.

<sup>35</sup> Tradução nossa: desta maneira descrendo, na forma literária, do velho romance, tributado pelo costume e o realismo; se descrê também da legitimação do arcabouço chamado história.

Assim, não mais se teme estabelecer dissensões com a História oficial, pois, segundo o crítico, o romance histórico atualmente

*[...] se vuelve crítica del presente e intenta, en el orden consciente de su generación, a través de la impugnación, la parodia, la ironía, la deconstrucción, el anacronismo, la simultaneidad de un pasado alterno, una visión totalizadora del mundo. Instauro en su nuevo saber narrativo lenguajes especializados, exclusivos, intertextualizados, con los que se disputa el saber científico de la historia la tarea final con el pasado histórico: su comprensión.*<sup>36</sup> (LARIOS, 1997, p. 133).

Inserido no contexto da pós-modernidade, o gênero romance histórico, conforme acrescenta Larios (1997), se mostra descrente sobre o passado histórico oficial, abandonando e condenando, de forma ainda mais contundente, os procedimentos comuns de exaltação e legitimação adotados pela História tradicional, reelaborando o passado com personagens menos heroicos e mais humanizados, conforme observamos no fragmento:

*[...] este abandono de la historiografía moderna, legitimadora de un único relato sobre la historia se realiza con la disensión, el redescubrimiento, la humanización que trascienda a tales personajes de la historia inmortal a la que parecían condenados sin rescate. La nueva novela histórica los rescata y les otorga la existencia imaginativa, el diálogo, la humanidad que el relato de legitimación nacional o latinoamericano les negó para encubrir el pasado histórico de una retórica maniquea de buenos y malos, de héroes y antihéroes, de grandes y pequeños hombres. La novela histórica los recupera en una multitud de relatos [...]*<sup>37</sup>(LARIOS, 1997, p. 134).

Sobre as modalidades contemporâneas de romance histórico, Weinhardt (1998), que direciona seus estudos para o romance histórico brasileiro, afirma ser uma forma diferenciada de narrar a História, que não segue os padrões do ensaísmo

---

<sup>36</sup> Tradução nossa: [...] transforma-se em crítica do presente e tenta, em ordem consciente de sua geração, por meio da impugnação, da paródia, da ironia, da desconstrução, do anacronismo, da simultaneidade de um passado alternativo, uma visão totalizadora do mundo. Instauro em seu novo saber narrativo linguagens especializadas, exclusivas, intertextualizadas, com as quais disputa o saber científico da história a tarefa final com o passado histórico: sua compreensão.

<sup>37</sup> Tradução nossa: este abandono da historiografia moderna, legitimadora de um único relato sobre a história se realiza com a dissensão, o redescobrimiento, a humanização que transcenda a tais personagens da história imortal à qual pareciam condenados sem resgate. O novo romance histórico os resgata e lhes outorga a existência imaginativa, o diálogo, a humanidade que o relato de legitimação nacional ou latino-americano lhes negou para encobrir o passado histórico de uma retórica maniqueísta de bons e maus, de heróis e anti-heróis, de grandes e pequenos homens. O romance histórico os recupera em uma multiplicidade de relatos [...].

convencional. A autora acrescenta a ideia de particularidade do romance histórico contemporâneo e afirma que, no caso do romance histórico brasileiro, essa particularidade ainda é acrescida de diferenças. Coloca exemplos de obras nas quais autores se transformaram em personagens da ficção histórica, como Graciliano Ramos, autor de *Memórias do Cárcere*<sup>38</sup> (1996), personagem de *Em liberdade*<sup>39</sup> (1994), de Silviano Santiago. Também cita a obra *Memorial do fim*<sup>40</sup> (1991), de Haroldo Maranhão, em homenagem a Machado de Assis, o qual, na obra, se funde com os diversos narradores machadianos.

Lajolo (2004), cujos estudos também se voltam para o romance brasileiro, sobre o gênero romance histórico, na mesma direção de Larios (1997), tece a seguinte consideração:

Talvez um dos segredos do sucesso dos romances que se inspiram na história seja que eles dão dimensão cotidiana a personagens heroicas (sic). Os grandes vultos nacionais – para além da aura de heroísmo que os distingue – geralmente têm um perfil magro e seco esculpido por sisudos livros escolares. Nomes de ruas e estátuas de praças públicas, quando emigram para enredos de romances, retocam este perfil descarnado, permitindo ao leitor momentos de aproximação com heróis e figuras célebres. (LAJOLO, 2004, p. 116)

Pela afirmação de Lajolo (2004), em diálogo com as proposições de Larios (1997), é possível identificar várias particularidades do romance histórico, e sobre uma delas chamamos especial atenção: desmitificar personagens da História que sempre foram colocados, pelo discurso oficial, como detentores de uma aura inumana. Por meio da leitura do romance histórico, em particular do novo romance histórico, o leitor é levado a perceber que as personagens da História também tiveram dúvidas, paixões, inveja, medos, ambições, e todos os demais sentimentos inerentes ao ser humano. Assim, a figura do herói, embora não lhe sejam negados seus feitos heroicos, é colocada com a perspectiva de humanidade – nem tanto o mal ou o bem, o errado ou o certo, a mentira ou a verdade.

Conforme observamos, a modalidade em questão difere profundamente do romance histórico clássico e também do tradicional, tanto no que diz respeito à estrutura quanto ao discurso adotado, o que confere uma modificação na escritura e,

<sup>38</sup> RAMOS, G. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro: Record, 1996. (Obra póstuma, publicada originalmente em 1953). V. 2.

<sup>39</sup> SANTIAGO, S. *Em liberdade: uma ficção de Silviano Santiago*. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

<sup>40</sup> MARANHÃO, H. *Memorial do fim: a morte de Machado de Assis*. São Paulo: Marco Zero, 1991.

por conseguinte, também na leitura, tendo em vista as novas perspectivas que oferece, tais como a ironia, a carnavalização, o dialogismo e a paródia.

Estas características também se fazem presentes numa modalidade denominada metaficção historiográfica, conforme apontamos a seguir.

#### 2.1.4 Metaficção historiográfica – escrituras sobre o passado são discursos, produtos de linguagem

Na trajetória do gênero romance histórico, outras modificações foram implementadas, o que resultou numa modalidade denominada por Hutcheon (1991) como metaficção historiográfica.

Para Hutcheon (1991, p. 151), tanto a afirmação como o rompimento das fronteiras entre História e ficção são declarados e simultaneamente promovidos no pós-modernismo, por isso essa ficção pós-moderna é mais adequadamente chamada de metaficção historiográfica, visto que trabalha com uma intensa autoconsciência em relação à maneira de narrar o passado ou, de maneira mais acertada, de como é realizada a narração do passado.

Ainda de acordo com a autora, a metaficção historiográfica não reserva espaço para o herói, que, ao mesmo tempo, resulta em síntese entre o geral e o particular, entretanto para aquele declaradamente específico, individual, condicionado cultural e familiarmente. Os protagonistas do gênero, fundamentado na ideologia pós-moderna de reconhecimento e aspectos de pluralidade da diferença, são os marginalizados, as figuras periféricas de história ficcional e, ainda, os personagens históricos que assumem uma posição particularizada, “ex-cêntrica” (que já não está no centro), em última instância, o que o diferencia do novo romance histórico latino-americano, o qual optava, em sua escritura, pelo enfoque nos grandes heróis.

Pulgarín (1995, p. 16) afirma: “[...] as diferenças econômicas ou sociais não impediram que o movimento pós-moderno encontrasse suas vias de expressão e expansão em um diálogo entre História e Literatura”, o que se caracteriza nas obras literárias de metaficção historiográfica, que, diferentemente do romance histórico tradicional, “[...] não reconhece o paradoxo da realidade do passado, mas sua acessibilidade para nós atualmente.” (HUTCHEON, 1991, p. 152).

Para Hutcheon (1991), a paródia é uma das formas de incorporar o passado textualizado ao texto do presente, assim como a intertextualidade pós-moderna seria a expressão de um duplo desejo: encurtar a distância entre o passado e o presente do leitor e reescrever o passado dentro de um novo contexto. E acrescenta: “[...] a novela pós-moderna faz parte da postura pós-modernista de confrontar os paradoxos da representação fictícia/histórica, do particular/geral e do presente e do passado.” (HUTCHEON, 1991, p.142).

Segundo a autora, a metaficção historiográfica constitui-se, em parte, nas obras pós-modernas que fccionam e reinterpretam um acontecimento histórico problematizando-o, numa dinâmica em que há relação entre os personagens e o eixo entre o presente e o passado. Nesse sentido, quando conhecem e discutem esse passado no momento presente, o fato histórico é repensado criticamente.

E acrescenta que, quando se narra uma metaficção historiográfica, ocorre uma contaminação recíproca entre elementos de ambos os campos do conhecimento, porque são questionadas a impessoalidade, a neutralidade e a transparência dos fatos da historiografia na superfície textual mesmo. Na metaficção, desconsidera-se o senso comum, pois o fato histórico e a ficção relacionam-se por meio do discurso. Assim, a História e a Literatura valem-se dos mesmos mecanismos e da mesma base: a linguagem, o que impede que Literatura e História sejam conclusivas e teleológicas; vale dizer: a relação da escritura com o fato narrado sempre é questionável.

Nesse sentido, Santos (1996, p. 65) salienta:

Essa é precisamente a direção dos estudos formulados por Linda Hutcheon. A autora, com base na revisão de modelos semiológicos de cunho pós-estruturalista, muitos deles inspirados em noções propostas por Bakhtin, além de focalizar as implicações trazidas por essa renovação conceitual para a abordagem do cruzamento entre ficção e História, também se mostra interessada na caracterização dos romances históricos, tendo em vista sua expressiva presença na produção literária contemporânea.

Como têm em comum a narrativa, segundo Santos (1996), o discurso da História e o discurso literário são colocados nos estudos sobre metaficção historiográfica e novo romance histórico de forma relativizada, com o intuito de mostrar que não constituem campos distintos, mas sim confluentes.

Hutcheon (1991) cita as particularidades da metaficção historiográfica: a autorreflexividade intensa e, de maneira paradoxal, referências explícitas a eventos e personagens históricos; a imbricação de reflexões literárias, históricas e teóricas; o trabalho que realiza a partir das convenções com o objetivo de subvertê-las; e a defesa de que só é possível o acesso ao passado por meio da textualidade, seja o texto que se pretende histórico ou o ficcional.

Segundo Ceia (2013), a metaficção historiográfica assenta-se sobre a ideia primordial de que qualquer situação histórica implica uma multidão de possibilidades divergentes que excedem o curso efetivo dos acontecimentos. “Sob esse ângulo, o progresso da História apresenta-se como um desgaste não só de vidas humanas, mas de opções e oportunidades, uma vez que a escolha de uma única possibilidade supõe necessariamente a eliminação das outras alternativas.” (CEIA, 2013, p. 2).

Nesse sentido, acrescenta que a metaficção historiográfica representa uma das tentativas de recuperar as possibilidades perdidas e a história no seu todo (real e potencial) “[...] apresenta-se como um labirinto de sendas que se bifurcam”. (CEIA, 2013, p. 2).

Fleck (2008, p. 66) acrescenta que

[...] as metaficções historiográficas constituem-se, então, em obras nas quais o narrador busca evidenciar os mecanismos de caráter ficcional que sustentam sua própria narração, seus artifícios, estratégias e procedimentos. Estes, ao serem revelados ao leitor, objetivam mantê-lo consciente de que está diante de um mundo de construção discursiva, impedindo-lhe, assim, de evadir-se para um espaço ilusório que o leve a crer na ficção como se esta pudesse constituir um mundo real – objetivo perseguido pelos romances históricos de cunho mais tradicional. Uma obra literária, ao empregar as mais diversas estratégias metanarrativas a ponto de torná-las o centro mesmo de sua organização, deixa de ser apenas uma ficção que relê a história e passa a ser uma metaficção historiográfica plena.

Observamos que a modalidade em questão implica na desconstrução da história que se pretende verdadeira, num processo questionador sobre o discurso oficial, enfocando personagens periféricos e abandonando a preocupação com a fidelidade à verdade histórica e mesmo a verossimilhança.

Conforme Wanderley (2008, p. 03),

[...] é preciso lembrar que a história do passado é sempre uma criação do presente e que dessa maneira é vítima de sua própria historicidade, isto é, será marcada pelas circunstâncias e ideologias de quem a constrói e de seu tempo. E esta criação pode também ser vista como uma ficção. Ver a história como ficção sobre a qual se constrói uma outra não seria totalmente inadequado, dadas as semelhanças e inter-relações existentes entre as formas de narrar de ambas. As características da Nova História, inaugurada pela Escola dos Anais, aproximam-na do pensamento pós-moderno principalmente em suas defesas de descontinuidade, descentramento (sic) e fragmentação do objeto construído, animando um ressurgimento da problemática histórica que será tratada com uma liberdade nunca antes conhecida, no campo da ficção.

Nesse sentido, a metaficção historiográfica propõe um diálogo desmitificador em relação à História oficial, pois defende que sobre o passado só há versões, ou seja, discursos, produtos de linguagem, que é manipulável.

A seguir, conceituamos uma modalidade de romance histórico cujos estudos são recentes: o romance histórico contemporâneo de mediação.

#### 2.1.5 O romance histórico contemporâneo de mediação – leituras críticas do passado entre a tradição e a inovação

A conceituação da modalidade romance histórico contemporâneo de mediação é recente e refere-se à produção mais atual do gênero. Em seus estudos, Fleck (2008) analisa as características de romances históricos produzidos, dentro da temática do descobrimento da América, a partir da década de 1980. Nessas narrativas o pesquisador percebe que muitos romances contêm uma mescla de pontos em comum com o romance histórico tradicional e com os recursos experimentalistas do novo romance histórico e da metaficção historiográfica, não sendo possível, assim, classificá-los em nenhuma dessas modalidades. Suas muitas leituras o levaram a estabelecer parâmetros para criar a mais recente das modalidades de escrita híbrida de História e ficção, a qual denominou romance histórico contemporâneo de mediação.

Fleck (2008) chama atenção para o fato de que a modalidade em questão apresenta, como o novo romance histórico, a intertextualidade, a paródia e a polifonia como constituintes de seu discurso. Como na metaficção historiográfica, contempla o questionamento quanto ao conhecimento do passado e da constituição do discurso. Entretanto, difere de ambas as modalidades por priorizar a verossimilhança e a narrativa linear, sem tempos sobrepostos ou anacronias, além

de um uso da linguagem sempre muito próximo do cotidiano dos leitores atuais, ou seja, uma linguagem que busca aproximar-se do senso comum do leitor contemporâneo, em uma narrativa cujo protagonismo é dado a um personagem periférico.

Ainda de acordo com Fleck (2008), o romance que inaugura a modalidade, dentro da temática do descobrimento da América por ele estudada, é *Crónica del descubrimiento*, de 1980, do escritor uruguaio Alejandro Paternain. O pesquisador também menciona que essa tendência conciliadora das modalidades anteriores é a mais presente em todas as temáticas desde a década de 80 do século XX. E acrescenta que essa conciliação ocorre entre os romances históricos ditos tradicionais e a modalidade dos romances históricos metaficcionalis, nos quais se enquadram, conforme Fleck (2011, p. 45), “[...] os romances classificados por Aínsa (1991) e por Menton (1993) como modelos do ‘novo romance histórico’, assim como as metaficções historiográficas, conceito criado por Linda Hutcheon”.

De acordo com Albuquerque (2013), as características do romance histórico contemporâneo de mediação, expostas nas pesquisas e produções de Fleck (2008),

[...] são: a construção da verossimilhança, em grande medida abandonada pelas narrativas do novo romance histórico hispano-americano, para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos narrados no romance; a linearidade cronológica dos eventos recriados, fixando-se neles, sem deixar de manipular o tempo da narrativa; privilegiar visões periféricas em relação aos grandes eventos e personagens históricos, como o fazem muitos novos romances históricos e metaficções historiográficas; linguagem amena e fluida em oposição ao barroquismo e o experimentalismo linguístico dos novos romances históricos; utilização de recursos como a paródia e a intertextualidade assim como de recursos metanarrativos, ou comentários do narrador sobre o processo de produção da obra, sem que estes se constituam no sentido global do texto (ALBUQUERQUE, 2013, p. 42).

A modalidade em questão difere das demais em alguns aspectos, entretanto, segue propondo o diálogo entre o relato histórico e sua releitura pela ficção.

O gênero romance histórico, conforme constatamos no decorrer dos capítulos sobre suas diversas modalidades, é um gênero vivo e dinâmico, que se altera conforme as intenções do autor, influenciado pelas demandas sociais. Nesse sentido, o romance histórico de mediação constitui uma modalidade que, além de

inovar, recupera características de outras modalidades do gênero, constituindo uma nova escritura, mas cujas bases não se perderam.

No capítulo que segue, abordamos alguns elementos constitutivos mais relevantes do gênero romance histórico contemporâneo, que, em parte ou na totalidade, apresentam-se nas distintas modalidades críticas, em maior ou menor grau de aplicação.

## 2.2 DIALOGISMO, POLIFONIA, PARÓDIA E CARNAVALIZAÇÃO: ALGUNS COMPONENTES DO ROMANCE HISTÓRICO CRÍTICO CONTEMPORÂNEO

Quando o texto literário entra em contato com o leitor já se faz diverso, porque diversa é a individualidade. Embora a visão de mundo do indivíduo não exerça papel determinante na interpretação e reconstrução de sentido da obra, pois a criação e a recepção participam de uma dinâmica, as experiências individuais são únicas, e a elas serão acrescidas aquelas de que trata a diegese construída e o discurso que a constitui. É fundamental que o leitor, para atingir a catarse, conforme Jauss (1979), apreenda, muito além da história em si, o arcabouço de elementos só suscitados pelo discurso. A essa questão também se aplica o conceito bakhtiniano de dialogismo, ou seja, a presença de discursos opostos que convivem num mesmo texto, aos quais o leitor pode reconhecer, dependendo de sua capacidade leitora.

O discurso literário como instrumento gerador de significações quando em construção e em processo de leitura está contemplado pela Estética da Recepção, de maneira mais contundente quando analisa o papel do leitor e seu conhecimento de mundo, suas práticas sociais. O gênero romance histórico participa dessa dinâmica, pois busca dar conta das inquietações sociais, tanto por parte do autor quanto do receptor, numa dinâmica que envolve os mais variados discursos.

Conforme Bakhtin (1981), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso.

Todorov (1992), no prefácio à obra *Estética da criação verbal*, de Bakhtin, busca resumir a complexidade das reflexões bakhtinianas a este respeito, estabelecendo uma distinção entre romance “monológico” e romance “dialógico”.

O romance ‘monológico’ conhece apenas dois casos: ou as idéias (sic) são assumidas por seu conteúdo, e então são verdadeiras ou

falsas, ou são tidas por indícios da psicologia das personagens. A arte dialógica tem acesso a um terceiro estado, acima do verdadeiro e do falso, do bem e do mal assim como no segundo, sem que por isso se reduza a ele: cada ideia (sic) é a ideia (sic) de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa. No lugar do absoluto encontramos uma multiplicidade de pontos de vista: os das personagens e o do autor que lhes é assimilado; e eles não conhecem privilégios nem hierarquia. (TODOROV 1992, p. 08).

Pela colocação de Todorov (1992), é possível perceber o quanto é mais complexo e, portanto, mais estimulante, o romance dialógico. O mesmo rompe com a ideia maniqueísta e leva o leitor a buscar compreender, dialogar com os vários discursos aí colocados, sentir, já que não existe verdade absoluta e, dessa forma, ninguém está totalmente certo ou errado, livre do bem ou do mal. No caso da Literatura que se volta para os fatos históricos, essa relação se torna ainda mais clara, pois faz uma releitura com vistas a criticar, a recuperar, a reinventar, a desmitificar, a levar a pensar sobre o que nos antecedeu.

Barros (1999, p. 3), nesse contexto de definições, acrescenta:

Concebe-se o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro, no texto. Explicam-se as frequentes referências que faz Bakhtin ao papel do 'outro' na constituição do sentido ou sua insistência em afirmar que nenhuma palavra é nossa, mas traz em si a perspectiva de outra voz.

O diálogo proposto pelo gênero evidencia as relações sociais presentes nos textos, reflexos dos contextos de produção, e, ao ser lido, se completa com as influências dos contextos de recepção.

Outra característica presente no gênero novo romance histórico, conforme Menton (1993), e também nas metaficções historiográficas, é a polifonia. Sobre este termo, Silva (1978, p. 311) tece a seguinte consideração:

[...] o enredo linear e de progressão dramática é abolido em favor de uma acção (sic) de múltiplos vetores, lenta, difusa e algumas vezes caótica. Não se pretende apenas captar a duração e a textura de uma experiência individual, mas a duração, sobretudo, de uma experiência coletiva, quer de uma família ou de um grupo social, quer de uma época. Do entrelaçamento e da concomitância de numerosos factos (sic), acontecimentos, vivências individuais, etc., resulta a pintura poderosa, ampla e minudente da totalidade da vida.

Sobre o romance polifônico, Barros (1999, p. 6) comenta que o termo se refere a certo tipo de “[...] texto em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem”. Assim como o dialogismo, a polifonia também, segundo o autor, é princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso. No entanto, nem sempre um romance polifônico é também dialógico, visto que as múltiplas vozes podem proferir o mesmo discurso.

A carnavalização, outro conceito bakhtiniano, também é recurso escritural característico do gênero novo romance histórico, segundo aponta Menton (1993), e da metaficção historiográfica, de acordo com os estudos de Hutcheon (1991).

Nesse sentido, Barros (1999, p. 7) esclarece que a carnavalização consiste em um “[...] mundo colocado do avesso, no qual se vive uma vida pelo contrário, revogam-se as leis, as restrições e proibições da vida normal, inverte-se a hierarquia e, por conseguinte, perde-se o medo resultante das desigualdades sociais”.

À carnavalização, de acordo com Barros (1999), aplicam-se os conceitos de duplicidade, ambiguidade, ambivalência, elementos possíveis na construção do novo romance histórico e na metaficção historiográfica, nos quais se utiliza como instrumento a subversão, com intuito de criação, análise e crítica. Salientamos aqui o fato histórico como fonte de reconstrução, por meio da Literatura, a qual suscita o desejo à crítica e à análise, propósitos que são atingidos pelo uso de recursos escriturais como a carnavalização, entre outros já mencionados.

Já a paródia, elemento fundamental na construção literária crítica, como é o caso dos romances históricos atuais, de acordo com Bakhtin (1981), consiste no emprego, por parte do autor, da fala de um outro:

[...] o autor fala a linguagem do outro [...], reveste essa linguagem de orientação significativa diametralmente oposta à orientação do outro. A Segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes. Por isso é impossível a fusão de vozes na paródia, [...] aqui as vozes não são apenas isoladas, separadas pela distância, mas estão em oposição hostil. Por isto a deliberada perceptibilidade da palavra do outro na paródia deve ser especialmente patente e precisa. [...] O estilo do outro pode ser parodiado em diversos sentidos e revestido de novos acentos. (BAKHTIN, 1981, p. 168).

E acrescenta que “[...] a introdução do elemento parodístico e polêmico na narração torna-a mais polifônica, dissonante, que não se basta a si e ao seu objeto. Por outro lado, a paródia literária reforça o elemento da convencionalidade literária no discurso do narrador” (BAKHTIN, 1981, p. 198). A paródia, nesse sentido, oferece ao leitor uma gama maior de reconhecimentos.

Fávero (1999, p. 53) acrescenta que, na paródia, a linguagem torna-se dupla, sendo impossível a fusão de vozes “[...] é uma escrita transgressora que engole e transforma o texto primitivo: articula-se sobre ele, reestrutura-o, mas, ao mesmo tempo, o nega”.

Com alta carga desconstrucionista, o dialogismo se relaciona com o elemento parodístico, numa dinâmica em que é possível, na mesma diegese, a presença de discursos opostos. De maneira intencional por parte do escritor literário, a inclusão dos dois elementos propicia ao texto uma maior carga crítica, sem, no entanto, direcionar para um ponto de vista cristalizado, como em narrações em que prevalece o maniqueísmo.

Fleck (2008) esclarece que, assim, as vozes heterogêneas ficam separadas: estamos lidando com uma mistura não no sentido de fusão, mas no de justaposição. Bakhtin (1990, p. 110-111) menciona que “[...] as construções híbridas têm uma importância capital para o estilo romanesco”, uma vez que esta construção, no romance, “pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas ‘linguagens’, duas perspectivas semânticas e axiológicas”. Uma escritura híbrida, na concepção bakhtiniana (1990, p. 110), consiste, pois, num pluridiscorso no qual não há qualquer fronteira formal, sintática ou composicional entre os componentes díspares: “[...] a divisão das vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático: [...] as duas perspectivas se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, têm dois sentidos divergentes, dois tons”. (BAKHTIN, 1990, p. 110).

Esses elementos, presentes no romance histórico crítico contemporâneo, colaboram para uma revisão, uma releitura do passado histórico sob um viés desconsiderado pela narração histórica. Enfatizamos as denúncias, a construção da diegese contextualizando o fato histórico, a atribuição de humanidade aos personagens históricos, a inclusão dos anônimos na História.

Fleck acrescenta:

[...] O discurso paródico empenha-se, nesse sentido, em explorar as falhas, erros, esquecimentos, omissões e deformações muitas vezes presentes nos registros sobre a personagem histórica. Essa ação subversiva do discurso ficcional se baseia no pacto de leitura do ato autobiográfico, que prevê e admite tais ocorrências. (FLECK, 2008, p. 221).

Percebemos que muitas das características dos romances históricos refletem o caráter de questionamento ao comodismo do discurso oficial, e suscitam a discussão dos fatos, num entrelaçamento complexo entre as figuras do autor, narrador, pontos de vista, vozes e discursos presentes, o que se reflete na leitura, em igual proporção de complexidade. Tais relações são suscitadas pela escritura e também afetadas pelo leitor no momento da recepção textual, no qual são acionadas as leituras prévias, o texto ora posto, as intenções de quem escreveu e as de quem lê, e todos os demais elementos do arcabouço passível de representação e elaboração pela linguagem.

As modalidades críticas do romance histórico contemporâneo, dada sua complexidade quanto aos elementos aqui elencados, em um trabalho de valorização da leitura do texto literário na escola, requerem uma análise quanto às possíveis leituras e encaminhamentos das mesmas. Cabe ao professor selecionar um *corpus* que entenda adequado, considerando a caminhada de leitura dos educandos e a falta de familiaridade com o gênero, e, a partir deste ponto, elaborar um caminho de recepção textual da forma mais didática possível.

No capítulo que segue, apontamos fundamentação que delineia um caminho possível de trabalho com o gênero romance histórico na escola, em especial as obras críticas contemporâneas, com vistas à comparação entre os mesmos e a narrativa histórica didática, com ênfase ao Método Comparativo (FILLOLA, 1994), com abordagem transdisciplinar.

### **3 O MÉTODO COMPARATIVO (FILLOLA (1994): TRANSDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DO TRABALHO ESCOLAR COM HISTÓRIA E LITERATURA**

Com a divisão do conhecimento em disciplinas específicas, no ensino, ainda hoje, a palavra ciência denota o conhecimento mensurável, passível de descoberta por meio de experiências físicas ou químicas, em laboratórios bem caracterizados, com frascos, balanças e esqueletos. Nesse contexto, o conhecimento da área denominada humana possui menor valor social e não é relacionado, pela maioria, como ciência. Assim, em especial a Literatura, uma das formas mais complexas da arte e objeto desta pesquisa, está relegada a uma condição menor, como se não fizesse parte da história humana e não houvesse representado o humano durante os milênios de nossa história.

Conforme já abordamos nos capítulos anteriores, História e Literatura possuem pontos confluentes e, mesmo que tenham marcadas diferenças quanto aos objetivos de cada campo do conhecimento, ambas são discursos e, como tal, na escola, indicam uma possibilidade de serem trabalhadas como complementares, mesmo que em disciplinas delimitadas na grade de conteúdos, com carga horária específica e professores habilitados também em campos específicos.

De acordo com Queiroz (2008), as disciplinas escolares são o reflexo de teorias científicas, nas quais foi trabalhada uma visão racionalista do mundo, e que, para se descobrir a verdade, era preciso dividir cada uma das dificuldades para examiná-las adequadamente. Assim, o homem desenvolveu, sobre o conhecimento, uma visão racional e fragmentada, conforme se observa no fragmento:

A crença na supremacia da ciência foi responsável pela cisão entre as disciplinas, dando origem à visão disciplinar e disciplinada que ainda mantemos. Mudanças radicais na maneira de o homem conceber a si mesmo, à realidade e ao mundo que o cercava consolidaram a ciência como sendo verdade absoluta em detrimento da filosofia, da arte e da religião, gerando um processo de divisão cada vez maior do conhecimento em inúmeras disciplinas científicas. (QUEIROZ, 2008, p. 24)

Assim, ao dividir o conhecimento em disciplinas, modelo vigente na escola pública brasileira, há um fechamento, um isolamento em relação aos conhecimentos globais. O sujeito, nesse processo, aprende a conceber o ensino como segmentado,

e, em certa medida, aprende a analisar o mundo, suas relações, também de forma segmentada.

Para Moreno (1998, p. 25), a origem das disciplinas ocorreu na Grécia clássica (VI a IV a.C.): “[...] o berço da disciplinarização remonta aos interesses intelectuais que ocupavam os pensadores gregos”, os quais “[...] determinaram os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia a pena concentrar os esforços intelectuais, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos.”

Sobre a divisão das ciências, Dufour, Fourez e Maigain (2002, p. 10) afirmam que “[...] a especialização crescente das práticas científicas contribuiu para aumentar a distância entre as disciplinas e os conhecimentos globais necessários para apreender cada situação”. Tal distância está configurada, na escola, também na organização do tempo: cada aula, de determinada disciplina, tem um tempo específico, em torno de 50 minutos, para dar conta de conteúdo específico. Concluído esse tempo, fecha-se a aula, e o educando, inserido nessa proposta, já sabe que a próxima aula não tem relação alguma com a anterior.

Conforme Nicolescu (1999, p. 16), “[...] as causas do big-bang disciplinar são várias e poderiam ser objeto de diversos tratados eruditos. Mas a causa fundamental pode facilmente ser descoberta: o big-bang disciplinar responde às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que a eficácia pela eficácia.” Nesse cenário, acentuam-se os preconceitos, as visões imediatistas, a falta de capacidade de diálogo e de discutir os papéis sociais e as relações sociais, em suma, a capacidade de entender o mundo e sobre como intervir para modificá-lo, mesmo num circuito mais próximo.

Como proposta de recuperação da leitura do texto literário de forma a auxiliar no reconhecimento de mundo do sujeito, não vemos outra maneira possível senão a de relacioná-la aos demais conhecimentos.

Nessa busca pelo conhecimento global, não podemos desconsiderar o arcabouço das disciplinas científicas, que, conforme expressam Dufour, Fourez e Maigain (2002, p. 10), “[...] constituem parte importante do patrimônio da nossa civilização”, e não se pode esquecer de que contribuíram, e muito, para o desenvolvimento das sociedades, uma complementando a outra. Assim, podemos afirmar que nenhuma ciência independe do todo e, quanto ao aspecto do ensino do conhecimento historicamente acumulado, as ciências também devem ser vistas

como complementares, daí a necessidade de serem tratadas com um enfoque transdisciplinar.

Como proposta para trabalhar o conhecimento de forma mais ampla, Nicolescu (1999, p. 46) defende a transdisciplinaridade, afirmando: “[...] como o prefixo “trans” indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento.” Entendemos a unidade do conhecimento não como uma especificidade de cada área, humana, exata, biológica, mas como a capacidade de, utilizando-se dos conhecimentos oferecidos pelas mesmas, relacionar o contexto presente aos contextos que o geraram e, para além, entender como o futuro pode ser configurado.

Segundo Santos (1995, p. 7), a transdisciplinaridade “[...] é complementar da aproximação disciplinar; ela faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade.” A leitura literária na escola, nesse caminho de busca pela transdisciplinaridade, representa um elemento essencial, pois abarca as mais diferentes histórias, as mais diversas abordagens, relacionando a realidade factual à figuração literária, numa busca pela formação do sujeito social crítico.

Nesse processo de troca entre as fontes do conhecimento e sua recepção e ressignificação por parte dos educandos é que se justifica o enfoque transdisciplinar, ao qual buscamos para a realização de nossa prática de leitura, que, segundo cremos, é bom rumo à construção do conhecimento, e, conforme Morin (2007, p. 27), “[...] uma aspiração a um saber menos particular”.

Ao considerarmos esse aspecto, podemos ultrapassar as fronteiras entre as disciplinas, embora estejamos inseridos em disciplina específica: o ensino de Português, pois nossa proposta não apresenta um caráter de ensino de conteúdo específico e fechado, mas as possíveis discussões, interpretações, ligações que as diversas leituras possam proporcionar, num processo de troca.

Para Guedes (2010, p. 8),

[...] a unificação do conhecimento é objetivo do pensamento transdisciplinar, por meio da compreensão do mundo, por meio de diversas culturas, formando pontes entre elas e suas educações. Ela

não elimina a pesquisa disciplinar e interdisciplinar, procura, na verdade, ultrapassá-las, expandindo o horizonte das mesmas.

Como se observa, o saber, embora na escola esteja compartimentado em disciplinas, deve ser visto de forma mais ampla, por isso a necessidade de diálogo entre as disciplinas. No caso desta pesquisa, o enfoque, como já colocamos, são os conhecimentos de História e de Literatura, entretanto, são contemplados outros saberes, das artes, por exemplo, ou mesmo de Geografia, fotografia, cinema e música, necessários para a efetivação dos propósitos da pesquisa.

Nesse propósito de uma ação transdisciplinar, é interessante também observarmos o que menciona Santos (2008, p. 03):

O conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apóia-se (sic) no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam.

Nesse sentido, para a construção da prática desta pesquisa, buscamos os princípios da Literatura Comparada, defendidos por Fillola (1994), que, a partir dos mesmos, elabora o Método Comparativo com fins didáticos, aproximando textos Literários em contexto bilíngue, ou seja, utiliza obras em línguas diferentes com o fim de comparação e aprendizado discente.

Sobre o Método Comparativo, a respeito do qual tecemos um maior detalhamento ainda neste capítulo, Fillola (1994) o utiliza, sob os princípios da Literatura Comparada, em trabalho com textos literários em contexto bilíngue. De nossa parte, entendemos possível utilizar alguns dos princípios que orientam esse método para atividades didáticas de ensino de Literatura, confrontando obras literárias e textos não literários, no caso textos didáticos de História, releituras fílmicas, entre outras possibilidades.

Ao planejarmos atividades didáticas com enfoque à leitura do texto literário, consideramos que devemos nos basear em alguma metodologia já testada e sobre a qual haja publicação, pois precisamos de uma base para delinear um caminho com as respectivas adaptações. No caso, a adaptação à intertextualidade e à transdisciplinaridade dos conteúdos de Literatura e História no Ensino Fundamental

público, ancoradas na experiência realizada por Fillola (1994), descrita em sua obra *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura*.

Nesse sentido, encontramos no Método Comparativo, defendido por Fillola (1994), uma alternativa possível de adaptação à transdisciplinaridade a partir de conhecimentos de História e Literatura. O método em questão – segundo a experiência realizada por Fillola – aproxima, por meio das intertextualidades, literaturas em línguas distintas, e promove uma análise comparativa crítica por parte do leitor, levando-o a fazer relações entre o que já conhece e o que lhe vai sendo apresentado. Em nossa proposta, a comparação reside na aproximação e análise dos discursos literário e histórico, com apoio de outros recursos, como hipertextos, em variados suportes.

Outro ponto que nos levou à escolha do Método Comparativo foi o fato de que Fillola leva em consideração as teorias da Estética da Recepção, pois, segundo ele,

*[...] la teoría de la Recepción ha puesto de manifiesto la importancia de la participación del lector en la co-producción del significado del texto y ha destacado la activa implicación del individuo receptor en la atribución de significados durante el acto de lectura. Esta orientación ha servido para precisar que leer no es sólo decodificar los signos del sistema de lengua, sino construir significados.<sup>41</sup> (FILLOLA, 1994, p. 27).*

Assim, consideramos que o educando, para se tornar um leitor com capacidade suficiente para entender os mecanismos das intertextualidades, com vistas à proficiência leitora, precisa ser estimulado e orientado sobre seu essencial papel no ato da leitura e complementação da obra literária, e esta é uma grande responsabilidade da educação escolar, ênfase à escola pública.

Conforme Fillola,

*[...] las competencias esenciales de una educación literaria (educación en la lectura literaria) se perfilarían en dos direcciones: por una parte se ha de hacer comprender las formas específicas de organizar y comunicar la experiencia que tiene la literatura, y,*

---

<sup>41</sup> Tradução nossa [...] a teoria da Recepção coloca em evidência a importância da participação do leitor na coprodução do significado do texto e destaca a ativa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados durante o ato de leitura. Esta orientação tem servido para precisar que ler não é somente decodificar os signos do sistema da língua, senão de construir significados.

*consecuentemente, dotar de una elemental poética y retórica literarias; por otra parte, es necesario atender la historicidad que atraviese un texto, para poder descubrir nuestra verdad no de una manera ingenuamente proyectiva, sino, sobre todo, con la preocupación de la distancia que nos separa de él, en una tensión de pensamiento hermenéutico entre lo similar y lo distinto.*<sup>42</sup> (FILLOLA, 1994, p. 20)

Nesse processo de estímulo e orientação, levamos em conta também as colocações do autor sobre a formação do leitor contemporâneo, ao enfatizar a troca de experiências e a diversidade de interpretações como possibilidades de ampliação e enriquecimento da realidade (auxilia na formação cultural do sujeito), pois o leva à reflexão crítica sobre a existência humana.

Com relação à prática de leitura proposta nesse método, Fillola (1994, p. 30) acrescenta:

*[...] en el proceso de recepción literaria es preciso tener en cuenta la necesidad de activar conocimientos metaliterarios, de los convencionalismos propios de la expresividad artística del sistema, de establecer correlaciones de diverso signo cultural. Es decir, en el proceso lector hay un continuo contraste entre el texto que se escribe y los reconocimientos que ya se poseen, como una especie de comparación continua que permite la identificación de datos y la subsiguiente valoración comprensivo-interpretativa del texto.*<sup>43</sup>

Observamos, nessa proposta de prática de leitura comparada, a importância dada ao nível de leitura dos educandos. Por conta deste pressuposto, é necessário que conheçamos, mesmo que parcialmente, os educandos com os quais trabalharemos o Método Comparativo, ou seja, que já tenhamos trabalhado um período considerável com os mesmos. Tal aspecto, em nosso caso, será possível, pois já trabalhamos cerca de 40 aulas com a turma durante os meses de fevereiro e março de 2014, além de alguns deles terem sido nossos educandos na série

<sup>42</sup> Tradução nossa: [...] as competências essenciais de uma educação literária (educação em leitura literária) se perfilariam em duas direções: por uma parte se há de levar a compreender as formas específicas de organizar e comunicar a experiência que tem a literatura, e, conseqüentemente, dotar de uma elemental poética e retórica literárias; por outra parte, é necessário atender a historicidade que atravessa um texto, para poder descobrir nossa verdade não de uma maneira ingenuamente projetiva, senão, sobretudo, com a preocupação sobre a distância que nos separa dele, numa tensão de pensamento hermenéutico entre o similar e o distinto.

<sup>43</sup> Tradução nossa: [...] no processo de recepção literária é preciso ter em conta a necessidade de ativar conhecimentos metaliterários, dos convencionalismos próprios da expressividade artística do sistema, de estabelecer correlações de diverso signo cultural. É dizer, no processo leitor há um contínuo contraste entre o texto que se escreve e os conhecimentos prévios, como uma espécie de comparação contínua que permite a identificação de dados e a subsequente valoração compreensivo-interpretativa do texto.

anterior, e planejamos as oficinas para aplicação em setembro e outubro desse mesmo ano.

Com relação à dinâmica desse método, são explicitados nele os cinco tipos e/ou métodos de comparação, defendidos por Schmeling (1984)<sup>44</sup> e resumidos por Fillola, que são:

*El primer tipo de comparación se refiere a la comparación monocausal, que se basa en una relación directa genética entre dos o más miembros de la comparación [...] buscan más bien el Canon de lectura del autor recipiente y el grado de parentesco espiritual de todos aquellos factores que colocan esta binariedad en un contexto de leyes [...].*

*En el segundo tipo [...] existe primeramente una relación causal entre dos o varias obras de nacionalidad diferente. Pero a esto se agrega una dimensión extraliteraria, el proceso histórico en el que se insertan los miembros de la comparación. Para este [...] es metodologicamente competente y en especial medida la investigación de la recepción [...]*

*El tercer tipo [...] se basa en analogías de contextos [...] no lo proveen contextos primariamente intra-literarios [...] sino el transfondo extraliterario común a los diversos miembros de la comparación.*

*El cuarto tipo de comparación se diferencia de los otros, ante todo, por el punto de vista ahistórico. En el domina un interese estructuralista, en sentido amplio, por el producto literario.[...]*

*El quinto tipo [...], el de la crítica literaria comparada. La comparación como procedimiento heurístico tiende, en este caso, a la confrontación de diversas atitudes críticas [...]*<sup>45</sup>(FILLOLA, 1984, p. 55)

Para Fillola (1994, p. 55), os tipos que servem à adaptação ao Método Comparativo são o segundo e o terceiro, pois são “[...] aspectos de recepción y

<sup>44</sup> SCHMELING, M. *Teoría y praxis de la Literatura Comparada*. Alfa: Madrid, 1984.

<sup>45</sup> Tradução nossa: O primeiro tipo de comparação se refere à comparação monocausal, que se baseia em uma relação direta genética entre dois ou mais membros da comparação [...] buscam mais o Canon de leitura do autor recipiente e o grau de parentesco espiritual de todos aqueles fatores que colocam esta binariedade em um contexto de leis [...]. No segundo tipo [...] existe primeiramente uma relação causal entre duas ou várias obras de nacionalidade diferente. Pero a isto se agrega uma dimensão extraliterária, o processo histórico em que se inserem os membros da comparação. Para este [...] é metodologicamente competente e em especial medida a investigação da recepção [...] O terceiro tipo [...] se baseia em analogias de contextos [...] não o proveem contextos primariamente intra-literários [...] senão o arcabouço extraliterário comum aos diversos membros da comparação. O quarto tipo de comparação se diferencia dos outros, pelo ponto de vista anti-histórico. Nele domina um interesse estruturalista, em sentido amplo, pelo produto literário.[...] O quinto tipo [...], o da crítica literária comparada. A comparação como procedimento heurístico tende, neste caso, a confrontação de diversas atitudes críticas.

*analogía de contextos y, ocasionalmente, a lo que se explica como comparación de interés estructuralista*<sup>46</sup>.

Dos cinco tipos de comparação, acreditamos que são efetivos para abordagem em nossa proposta o segundo e o terceiro, assim como Fillola (1994) também o faz, pois consideram o leitor, o lado da recepção, e a questão histórica de produção, contemplando também fatores extraliterários.

Fillola (1994) acrescenta a suas explicações sobre o Método Comparativo que este se trata de um processo que parte da reflexão teórica para se chegar a uma proposta efetiva de aplicação prática. Assim, o professor trabalhará com maior segurança, sustentado por teorias que deem conta dos seus objetivos. O autor indica quatro fases que estabelecem o modelo da sua proposta:

- A primeira é a fase de seleção e apreciação de conceitos e referências teóricas, que possam incidir sobre e fundamentar a adaptação à didática do texto literário;

- A segunda indica que devemos fixar bases para um paradigma didático específico com os fundamentos psicopedagógicos atuais e as necessidades e interesses dos educandos a respeito dos conteúdos;

- A fase de elaboração e aplicação constitui o terceiro passo, e considera que devemos elaborar uma metodologia adequada com um conjunto de obras com fins didáticos específicos;

- Como última fase, o autor indica a necessidade de avaliação do trabalho proposto e efetivado, por meio do acompanhamento e observação da aplicação, com o intuito de obter dados conclusivos a respeito do trabalho empreendido.

Conforme o teórico, dependendo da turma com a qual se trabalha o método em questão, é necessário fazer adaptações concernentes às séries, tanto da primeira fase do fundamental (1.º ao 5.º ano), quanto do fundamental II (6.º ao 9.º ano), [...] *de tal forma que no sea siempre necesario recurrir a la acumulación de datos y fuentes eruditas para establecer una identificación de conexiones que sean de interés y funcionalidad formativa para el alumno*<sup>47</sup>. (FILLOLA, 1994, p. 39).

---

<sup>46</sup> Tradução nossa: aspectos de recepção e analogias de contextos e, ocasionalmente, ao que se explica como comparação de interesse estruturalista.

<sup>47</sup> Tradução nossa: [...] de tal forma que não seja sempre necessário recorrer à acumulação de dados e fontes eruditas para estabelecer uma identificação de conexões que sejam de interesse e funcionalidade formativa para o aluno.

Nesse sentido, para trabalhar um projeto de inclusão do texto literário no Ensino Fundamental, com enfoque transdisciplinar e comparativo, elaboramos oficinas, num processo de transposição didática baseado em Fillola (1994), dirigidas para aplicação com uma turma de 9.º ano, num total de 20 horas/aula, a serem implementadas em um colégio estadual de Medianeira – PR, no segundo semestre de 2014, o que explanamos na segunda parte deste trabalho, a seguir.

## SEGUNDA PARTE: CONTEXTO DA PESQUISA, METODOLOGIA E PLANEJAMENTO DAS OFICINAS DE LEITURA

### 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Ao planejarmos uma pesquisa para aplicação em formato de oficinas, com o objetivo geral de discutir sobre a viabilidade de práticas transdisciplinares no ensino de Literatura, e com os objetivos específicos de estimular a leitura do texto literário em discussão ao texto didático de História, para também buscar construir uma memória coletiva mais crítica sobre o fato histórico Guerra do Paraguai (1864-1870), propomos o presente estudo, que se constitui como uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, e que atende à linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Para tanto, elaboramos, para aplicação com uma turma de 34 educandos do 9.º ano do ensino fundamental, de um colégio público do município de Medianeira - PR, com base em fundamentação teórica pertinente, seguindo um processo de transposição didática, oficinas de leitura, as quais contemplam interpretação e análise a partir de um *corpus* constituído de narrativas de extração histórica e de textos históricos didáticos, filmes adaptados de obras literárias, poemas e músicas, todos voltados a revelar diferentes perspectivas do passado, para envolver os estudantes numa proposta transdisciplinar.

Optamos pela Pesquisa-ação como perspectiva metodológica, porque, conforme Fogaça (2013), ela constitui uma metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa educacional, por meio da qual os pesquisadores em educação encontram condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que promove condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Por meio da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que o pesquisador efetiva um trabalho orientado por um projeto devidamente fundamentado, colhe os dados gerados, possibilitando-lhe participar do processo a ser analisado. Colaboram, nesse sentido, as palavras de Franco (2005, p. 485): “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”.

O fato de a presente pesquisa constituir-se como aplicada justifica-se pela necessidade de que o Mestrado Profissional em Letras, do Programa Federal Proletras, prevê intervenção na prática pedagógica, o que implementamos em forma de oficinas de leitura, pois o objetivo fundamental do mesmo é a melhoria dos encaminhamentos efetivados na escola, com vistas à melhoria da educação.

Sobre a abordagem qualitativa, a mesma se identifica com o trabalho, pois constitui base para uma análise da qualidade do processo efetivado por meio das oficinas. De acordo com Sadin Esteban (2010, p. 127),

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Na mesma direção, consoante Teis (2013), a expressão qualitativa define que o foco se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente); defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Com suas raízes na fenomenologia, a abordagem qualitativa possibilita metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão de mundo dos sujeitos estudados.

Como meio de registro da pesquisa, optamos pelo Diário de Campo, pois o mesmo possibilita realizar anotações sobre os passos da aplicação do material elaborado, dos acertos e erros no processo, constituindo material efetivo para análise.

Os dados posteriores à aplicação das oficinas recebem tratamento qualitativo, visto que se trata de uma pesquisa-ação que visa a incentivar projetos futuros, oferecendo-lhes base teórica, por meio da revisão bibliográfica, além de sua base experimental.

#### 4.1 REFLEXÕES SOBRE O CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA PESQUISA: A REALIDADE NA QUAL SE INSERE A PROPOSTA DAS OFICINAS

O colégio foco da pesquisa se situa no centro de Medianeira, Estado do Paraná. O município fica a 70 quilômetros de Foz do Iguaçu – PR, fronteira com o Paraguai. Há uma relação muito próxima dos habitantes em relação ao vizinho país, seja na compra de produtos importados para o próprio consumo, direta ou indiretamente, seja pelo grande número de pessoas que dependem desse comércio para sobreviverem. Muitos são pais de educandos do colégio, e mesmo alguns destes trabalham na área em questão. Embora a relação com o comércio seja muito próxima, há uma fronteira muito grande quanto a considerar os paraguaios como essenciais participantes desse contexto. Para grande parte dos moradores de Medianeira, os mesmos são somente os facilitadores desse processo. Há uma visão de que é ótimo comprar no Paraguai, mas, se possível, com o mínimo contato com os moradores ou trabalhadores de lá. Quanto aos brasileiros que dependem desse comércio, são conhecidos como “muambeiros”, também socialmente desvalorizados.

Os dados aqui apontados referem-se ao ano de 2014, quando da aplicação da proposta. O colégio conta com 1.494 educandos. Destes, 422 distribuídos em 15 turmas das quatro séries do ensino fundamental (6.º ao 9.º ano); 549 no ensino médio, em 17 turmas, e 523 educandos em 20 turmas do ensino profissionalizante (Técnico em Administração, Técnico em Informática e Magistério - Normal). Há ainda 05 turmas do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas, de Espanhol, com um total de 109 educandos.

O colégio oferece aulas regulares nos três turnos, além de aulas de reforço em Português e Matemática para educandos de sextos e nonos anos, no contraturno. Possui oficinas de teatro e fanfarra, custeadas pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários. Também implementa projetos da Secretaria de Estado da Educação: futsal, vôlei feminino e vôlei masculino, e fanfarra.

O ensino fundamental concentra a maior parte das turmas no período da tarde e recebe, principalmente, educandos do centro da cidade e de alguns bairros próximos, os quais pertencem tanto à classe média quanto à média baixa e muitos à classe baixa.

O espaço físico do colégio, conforme informações colhidas junto à secretaria escolar, organiza-se da seguinte forma: vinte e uma salas de aula equipadas com

quadro branco, “tv pen-drive”, ar condicionado e sistema de som, além do mobiliário; secretaria; sala de supervisão, sala de orientação, sala de direção, sala de reuniões equipada com lousa eletrônica, saguão amplo, cozinha, cantina, refeitório, ginásio de esportes, quadra coberta, 14 sanitários femininos e 14 masculinos, 02 laboratórios de informática, 01 laboratório de Física, Química e Biologia, sala de Matemática, biblioteca, estacionamento, depósito de materiais de manutenção, depósito de alimentos, lavanderia, sala para guardar material didático-pedagógico, mecanografia, sala para supervisores de educandos e sala do grêmio estudantil.

O quadro de pessoal contempla: 01 diretora geral e 03 diretoras auxiliares; 74 professores do quadro próprio do magistério, ou seja, efetivos, 46 Professores contratados por processo de seleção simplificado, sem vínculo efetivo, ou seja, temporários; 08 pedagogas, das quais 7 são efetivas; 18 Agentes Educacionais I (Serviços Gerais), dos quais 11 são concursados; 10 Agentes educacionais II (Administrativo), 06 deles concursados; 01 secretária geral.

Atuamos no ensino público estadual há 20 anos, e, especificamente no colégio selecionado para aplicação da proposta, no Ensino Fundamental, há 17 anos. Nesse tempo, pudemos perceber e vivenciar as dificuldades na promoção da leitura em geral e ainda mais da leitura do texto literário, tanto por desconhecimento, de nossa parte, de teorias e metodologias sobre o ensino de Literatura, quanto pela questão cultural generalizada que desvaloriza a leitura.

Muitas tentativas para valorizar e promover a leitura já foram efetuadas no colégio em que trabalhamos. Por exemplo, trabalhamos com festivais de teatro com base nas obras de Machado de Assis, no ano do centenário de sua morte. Tal ação foi muito positiva, no entanto, demandou muito trabalho fora do horário de aula, o que para muitos profissionais é inviável. Já trabalhamos projeto de teatro baseado em peças nacionais e estrangeiras, mas não houve continuidade.

Também há um projeto de parada para leitura: um dia por semana, durante 50 minutos, substituímos a aula das disciplinas para lermos, o que se estende inclusive a diretores e funcionários. Nesse projeto, percebemos que grande parte não lê; muitos atrapalham aos que querem silêncio para leitura. Mesmo por parte de professores, ouvimos reclamações por perder aula para ler, ou por não terem tempo de organizar material para leitura. Os educandos reclamam muito quando param para ler e teriam, no horário, aula de Educação Física. Ou seja, para a grande maioria, parar para ler é perder aula.

Outra iniciativa do colégio, a contação de histórias, é promovida uma vez ao ano, durante três dias, por educandos do Curso de Formação de Docentes, mas abrange, do colégio, somente educandos do sexto ano. Um ponto positivo é que tal iniciativa envolve crianças das escolas municipais.

Quanto à disponibilidade de horário de atendimento na biblioteca, cujo acervo é amplo, há um espaço, durante as aulas de Português, para visita à mesma, além de horários alternativos antes do horário das aulas e no intervalo.

Já tivemos bons resultados com a prática da leitura, no entanto não são regra; são, infelizmente, no cômputo geral, uma pequena parte. Constituem alternativas para as quais não se dá continuidade, pois não são devidamente fundamentadas e estruturadas. São ações que partem da vontade e da iniciativa do professor, que se envolve para além da sala de aula; são efetivadas com uma ou mais turmas de educandos das quais o professor é titular. Os resultados são apresentados a outras turmas e professores, mas não há a intenção dos pedagogos, por exemplo, de abraçar a proposta, levar à discussão e encontrar alternativas de estendê-la, com as devidas adaptações, a outras turmas, como um projeto de leitura do colégio, para mais de um ano escolar.

Nesse sentido, e por conhecer a realidade de trabalho diário na disciplina de Português no Ensino Fundamental, é que, agora, por meio do conhecimento de teorias sobre a leitura, sobre as confluências entre Literatura e História e adaptação de metodologia com enfoque intertextual e transdisciplinar, vemos como possível a aplicação de uma proposta de transposição didática, por meio de oficinas, e esperamos influenciar, positivamente, educandos e demais professores quanto à leitura do texto literário, oferecendo-lhes um encaminhamento didático.

Tal possibilidade já tem uma base, conforme já mencionamos, em um projeto com a mesma temática: Leituras sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870), efetivado como resultado de estudos quando participamos do Plano de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE 2007/2008), no ano de 2008, com resultados positivos, o que nos dá mais segurança na efetivação da proposta ora configurada.

Salientamos que nossa pesquisa parte de uma reflexão da própria prática, sobre a qual temos consciência quanto à ineficácia no ensino de Literatura, pois participamos de uma trajetória de poucos acertos e muitos erros nessa questão.

Entendemos que nosso tempo de trabalho no ensino público já é o suficiente para conhecer a problemática ora apontada e para interferir na mesma com maior propriedade, com o suporte dos estudos sobre as confluências entre Literatura e História, arrolados nesta pesquisa, além do foco transdisciplinar promovido pela leitura do gênero romance histórico e por narrativas de extração histórica.

#### 4.2. DELIMITAÇÃO DO CORPUS DE LEITURA: A SELEÇÃO DO MATERIAL CONCRETO PARA A PRÁTICA

Ao propormos atividades com enfoque à leitura do texto literário, levamos em conta que os adolescentes, focos de nossa proposta, possuem extrema familiaridade com as novas tecnologias e, a seu modo, exercem diariamente inúmeras leituras, estas disponibilizadas pelas variadas mídias, da TV ao celular.

Com maior ou menor grau de envolvimento, no contexto de nossa pesquisa, não há sequer um educando que não tenha acesso à internet, seja ela na residência ou na escola, ou de forma itinerante, via celular ou tablet, conectando-se a redes abertas.

Nesse sentido, não poderíamos esperar que somente com os textos literários no suporte convencional, livro impresso, conseguiríamos nos aproximar do contexto adolescente.

Ao partirmos da realidade dos educandos, do seu contexto, é necessário considerarmos as formas com que se comunicam e os instrumentos que utilizam para tal e, sempre que possível, lançar mão desses recursos para a prática educativa.

Assim, o *corpus* da nossa proposta didática é composto de romances; um conto e uma história ilustrada em formato convencional (impressos); uma letra de música, com a proposta de cantá-la, além de analisar seu conteúdo; um romance em quadrinhos, impresso e em e-book; capítulos de livros em e-book; dois filmes, dentre eles duas leituras de romances, e dois documentários. Destes, um produzido por cineasta reconhecido, e um por educandos e a professora responsável pelo presente estudo. Também, no desenvolvimento das oficinas, consideramos a produção de slides e a conversão de vídeos baixados da internet para enriquecer as apresentações das pesquisas. Consideramos também algumas imagens, como fotos

sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870), as quais selecionamos com a ajuda da professora de História, por ocasião de uma das oficinas.

Todas as obras do *corpus*, independentemente do suporte em que são disponibilizadas, cumprem o papel de oferecer leituras, subsídios, para a promoção da leitura do texto literário, num processo de reconhecimento das intertextualidades sobre a temática Guerra do Paraguai (1864-1870).

Cada produção, a seu modo e com os seus recursos, encerra uma leitura possível sobre o evento histórico em questão e, de nenhuma forma, procuramos desvalorizar ou sobrepor qualquer uma delas.

Buscamos, sim, uma valorização da leitura do texto literário, no entanto, sem desmerecer o trabalho efetivado pela pesquisa histórica, por exemplo, mesmo porque, na construção do romance histórico, gênero para o qual chamamos atenção em nossa proposta, o escritor passa por processo semelhante ao do historiador.

Esclarecemos que todas as obras do *corpus* foram utilizadas em atividades práticas de sala de aula, com adolescentes em um processo inicial de construção como leitores e, nesse sentido, não efetuamos fundamentação teórica sobre as relações intersemióticas, visto que o nosso intuito foi encontrar recursos que possibilitassem uma maior riqueza para as oficinas, estratégias de motivação à leitura. Portanto, o uso de imagens, letras de música e outros recursos produzidos no âmbito de diversos campos de conhecimento utilizados nas oficinas objetivou, nesse momento da formação dos leitores, a possibilidade de proporcionar-lhes variadas leituras de uma mesma temática; uma maneira de estender o tema abordado na Literatura e na História também a outros âmbitos. Consideramos passo fundamental desse momento da formação como leitor o fato de os educandos começarem a perceber que um tema lido na Literatura pode ser encontrado em outros espaços de representação ou conhecimento. Para estudos mais densamente comparativos, em um estágio mais avançado na formação de leitores, o conhecimento intersemiótico por parte do professor é fundamental para, de fato, explorar toda a potencialidade dos objetos de estudo e, assim, progredir, também, no processo de formação de um leitor crítico.

Sobre a utilização desse material em oficinas de leitura, discorreremos a seguir.

#### 4.3. OFICINAS COM ENFOQUE À LITERATURA E À HISTÓRIA SOB O MÉTODO COMPARATIVO: CAMINHOS POSSÍVEIS À TRANSDISCIPLINARIDADE

Orientados pelos passos mencionados por Fillola (1994), a seguir, colocamos os itens das oficinas planejadas para a prática de leitura integrante desse projeto, com atividades que adaptam o Método Comparativo para a relação entre História e Literatura, ou seja, com o intuito de aproximar os discursos de ambas as áreas e mostrar que eles podem ser complementares, por meio das intertextualidades que os aproximam, para um processo de leitura mais eficiente e crítico sobre um assunto específico.

Os resumos das oficinas constam nos Anexos A a J para melhor visualização das atividades propostas; sua distribuição e sequência lógica ficam, assim, explicitadas de forma sintética e, ao mesmo tempo, prática. As oficinas resumidas – também nosso Diário de Campo – constituíram a forma de coleta de dados constantes ao longo de todo o processo. Os apontamentos nelas realizados no decorrer de cada etapa da prática proposta são os subsídios para análise crítica e avaliação dos resultados alcançados por meio das atividades desenvolvidas, bem como sinais que podem indicar para possíveis alterações em busca de uma maior eficiência na execução da proposta.

As oficinas, num total de 20 aulas, foram planejadas para aplicação nos meses de setembro e outubro de 2014, e contemplam tema da prática e textos/recursos utilizados, expectativas com a prática, atividades pré-leitura e pré-exibição de vídeo, atividades pós-leitura/pós-vídeo, e registro para análise dos resultados.

As mesmas foram organizadas de modo que incluíssem, além do texto histórico oficial, narrativas de extração histórica e romances históricos, filmes e documentários baseados nos romances (impressos e em suporte digital) e textos históricos sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870), conto, romance em quadrinhos (impresso e em suporte digital), fotografias, música, numa dinâmica de leitura, apresentação de pesquisas, discussão e retomada dos pontos pertinentes, o que constituiu material de análise da pesquisa para posterior adaptação ao processo de ensino.

As anotações do Diário de Campo constam no capítulo V desta dissertação, e contêm dados sobre o andamento das práticas, observações sobre a recepção

das atividades, o envolvimento dos educandos, ou a falta dele, além do atendimento às solicitações de pesquisas e respectivas apresentações.

Nesse sentido, na sequência, expomos o planejamento e as atividades organizadas para cada momento das oficinas.

#### 4.3.1 Oficina I – Ambientação para o início da temática de leitura

- **Tema da prática e textos/recursos:** A importância da leitura;

- **Obra:** É um livro, de Lane Smith (2010);

**Expectativas com a prática:** Levar os educandos a perceberem o quanto os eletrônicos ocupam espaço na vida da maioria dos adolescentes e o quanto a leitura é deixada de lado e por quê.

- **Atividades pré-leitura:** Discussão sobre a valorização dos eletrônicos e a desvalorização da leitura. Visualização das ilustrações do livro;

- **Atividades pós-leitura:** Cada educando será estimulado a expressar-se sobre se há identificação entre ele mesmo e um dos personagens, ou ambos;

- Relação, no contexto presente, entre os educandos e o povo paraguaio;

- Criação de expectativas a respeito da próxima oficina, imaginando a possibilidade de o nosso país estar em Guerra;

- Comentários sobre guerras das quais o Brasil participou.

#### 4.3.2 Oficina II – Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico

- **Tema da prática e textos/recursos:** Relação entre a ficção e a História – Filme “Brava Gente: Ana Néri, a enfermeira que venceu a guerra” (2002);

- **Expectativas com a prática:** Levar os educandos a perceberem a relação entre a ficção e a História;

- **Atividades pré-apresentação do vídeo:** - efetuada na oficina anterior, com um diálogo sobre quais as possíveis atitudes de sujeitos em guerra;

- **Atividades pós-apresentação do vídeo:** - diálogo sobre as percepções de cada um sobre o filme, a qualidade do mesmo, os fatos apresentados, o que eles imaginam que é fato histórico e o que é ficção, e encaminhamento de pesquisa sobre personagens arrolados no filme e da leitura dos romances *Adeus, chamigo*

*brasileiro* (1999), de André Toral, e *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* (2002)<sup>48</sup>, de José Louzeiro.

#### 4.3.3 Oficina III - Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico

- **Tema da prática e textos/recursos:** as confluências entre Literatura e História (O romance histórico) - Obra: romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de José Louzeiro (2002);
- **Expectativas com a prática:** Conduzir uma discussão acerca das fronteiras permeáveis entre a ciência (História) e a Literatura (arte);
- **Atividades pré-leitura:** apresentações sobre personagens do filme “Brava gente - Ana Néri” (2002);
- **Atividades pós-leitura:** análise dos caminhos percorridos pelo escritor para compor a obra literária, e encaminhamento de leitura do romance em questão; encaminhamento de pesquisas sobre mulheres que participaram da Guerra do Paraguai para apresentação na Oficina VII.

#### 4.3.4 Oficina IV - Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)

**Tema da prática e textos/recursos:** o discurso histórico sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870) - Slides com o conteúdo e explicações da professora de História;

- **Expectativas com a prática:** levar os educandos a questionarem qual a versão da História sobre a guerra em questão e perguntarem sobre personagens já arrolados no filme e nos textos literários;
- **Atividades pré-palestra:** Conversa com os educandos para esclarecer a participação da professora de História e sua importância nas oficinas;
- Atividades pós-palestra:** encaminhamento de leitura dos romances *Avante soldados para trás* (1991), de Deonísio da Silva, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini.

---

<sup>48</sup> Gênero: cinema nacional; ano de produção: 2002; elenco: Marília Pera, Lima Duarte, Antônio Grassi, Angelo Antônio, Elias Gleiser, Henrique Pagnoncellis. Direção: Roberto Farias. Produtora: ALL NTSC; duração: 61 min; classificação: 10 anos; idioma: português.

#### 4.3.5 Oficina V - Objetivos da Literatura e objetivos da História

**Tema da prática e textos/recursos:** as diferenças formais e de linguagem no discurso histórico e no literário; - Obras: fragmento selecionado de *A retirada da Laguna* (2003), capítulo XVIII, de Alfredo D'Escragnolle Taunay, e capítulo II do livro *Projeto Araribá: História*<sup>49</sup>, organizado por Apolinario (2010);

**Expectativas com a prática:** orientar a percepção dos discursos em questão também em nível formal, indicando as diferenças, inclusive na leitura, quanto à entonação, ritmo, etc., e questionar se uma das formas de narrar poderia ser desvalorizada, relegada ao esquecimento, e por quê.

**Atividades pré-leitura do dia:** fala dos educandos que leram as duas obras encaminhadas *Adeus, chamigo brasileiro*, de André Toral (1999) e *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de José Louzeiro (2002);

**Atividades pós-leitura:** encaminhamento de pesquisa, para apresentação em oficina posterior, sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas.

#### 4.3.6 Oficina VI - O herói ficcionalizado e humanizado

- **Tema da prática e textos/recursos:** o romance na linguagem do cinema - Filme: "Netto perde sua alma"<sup>50</sup> (2001), de Beto Souza e Tabajara Ruas;

- **Expectativas com a prática:** promover diálogo entre as leituras do texto literário com a linguagem fílmica, para que analisem como o filme lê o texto literário;

- **Atividades pré-apresentação do vídeo:** Apresentação da pesquisa sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas, e comentários a respeito;

- **Atividades pós-apresentação do vídeo:** comentários sobre o filme e relações com os dados de pesquisa apresentados no início da oficina, e encaminhamento de

<sup>49</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/site/professoranelcihasper/guerra-do-paraguai>. Acesso em 23 ago. 2014.

<sup>50</sup> Drama (102 min., idioma: português, estúdio: Piedra Sola Produções) - Dirigido por Tabajara Ruas e Beto Souza (2001), roteiro adaptado por Fernando Marés de Souza, Lígia Walper, Beto Souza e Rogério Brasil Ferrari; direção de fotografia: Roberto Henkin; direção de arte: Adriana Nascimento Borba; trilha sonora: Celau Moreira. As locações foram realizadas no Rio Grande do Sul e no Uruguai, principalmente nos Pampas. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Netto\\_Perde\\_Sua\\_Alma](http://pt.wikipedia.org/wiki/Netto_Perde_Sua_Alma). Acesso em: 26 abr. 2014.

apresentações sobre as obras *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini.

#### 4.3.7 Oficina VII – As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)

- **Tema da prática e textos/recursos:** a participação das mulheres na guerra, e o herói histórico visto pela ficção - conto: “O chasque do imperador” (1998), de Simões Lopes Neto, retirado da obra *Contos gauchescos*, e fragmento sobre a personagem histórica Jovita Feitosa, extraída da obra *A donzela guerreira*, de Walnice Nogueira Galvão (1998);
- **Expectativas com a prática:** despertar a curiosidade pela pesquisa em fonte histórica sobre os personagens arrolados nos textos, num processo de leituras cruzadas;
- **Atividades pré-leitura do dia:** Apresentação das propagandas sobre as obras: *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini.
- **Atividades pós-leitura:** Socialização das pesquisas e comentários sobre a leitura do texto sobre Jovita Feitosa, extraída da obra *A donzela guerreira*, de Walnice Nogueira Galvão (1998); ênfase à participação das mulheres nas batalhas da guerra em questão. Também o encaminhamento para leitura em casa do conto de Simões Lopes Neto e sugestão de pesquisa sobre o imperador do Brasil na época da guerra. E sobre o Duque de Caxias.

#### 4.3.8 Oficina VIII – As galopeiras na Literatura e na música

- **Tema da prática e textos/recursos:** as galopeiras na Literatura e na música - letra da música “Galopeira”, de Mauricio Cardozo Ocampo<sup>51</sup>, e pesquisa sobre as galopeiras na internet.
- **Expectativas com a prática:** Dinamizar a aula e desmitificar a música em questão por meio da discussão das leituras e dos filmes já implementados;

---

<sup>51</sup> Músico paraguaio, reconhecido principalmente pela autoria de Galopeira. Realizou seus estudos no povoado onde nasceu (Ybicuí) e ali também se iniciou na música (primeiramente no violão e flauta). Como compositor, costumava descrever as paisagens e costumes do povo paraguaio. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio\\_Cardozo\\_Ocampo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mauricio_Cardozo_Ocampo). Acesso em: 23 abr. 2014.

- **Atividades pré-leitura do dia:** Conversa sobre a participação das galopeiras na guerra em questão e solicitação de exemplos das menções a elas nas obras lidas;
- **Atividades pós-leitura:** Analisar o conteúdo dos textos e depois cantar a música com acompanhamento de violão.

#### 4.3.9 Oficina IX: A história dos heróis e dos anônimos por meio do documentário

- **Tema da prática e textos/recursos:** a história dos heróis e dos anônimos por meio de documentário - documentário *A Guerra do Brasil* (1987), de Sylvio Back<sup>52</sup>;
- **Expectativas com a prática:** levar os educandos a cruzarem informações sobre a fonte histórica do livro didático, as leituras já efetuadas e as denúncias constantes no vídeo; ênfase à participação dos anônimos (principalmente escravos) na guerra;
- **Atividades pré-apresentação do vídeo:** explicação sobre o gênero documentário e sobre Sylvio Back, além da polêmica que causou seu vídeo na Mostra Paranaense em 1987;
- **Atividades pós-apresentação do vídeo:** análise dos objetivos dessa produção fílmica, as linguagens utilizadas, e lembrar sobre os filmes passados anteriormente para compararmos a linguagem e os objetivos. Observação da importância dos pesquisadores no resgate de nossa história. Nesse ponto, chamar a atenção novamente para as relações entre História e Literatura.

#### 4.3.10 Oficina X: Balanço das oficinas

- **Tema da prática e textos/recursos:** balanço das oficinas, e vídeo *Literatura e história, discursos que se completam* (2008);
- **Expectativas com a prática:** levar os educandos a avaliarem o processo que vivenciaram, se foi interessante e em que pontos, o que poderia ser melhorado ou acrescentado, se a leitura passou a ser vista de maneira diversa da anterior;

---

<sup>52</sup> Sílvio Back dirigiu “Guerra do Brasil”, que foi alvo de muita polêmica durante a I Mostra de Cinema Latino Americano do Paraná (1987), quando retirou sua obra da mostra; é um documentário que desmitifica a guerra ocorrida no cone sul entre os anos 1864 a 1870, quando a América do Sul tornou-se palco do maior e mais sangrento conflito armado do século, conhecido como a Guerra do Paraguai, ou Guerra Grande, para os paraguaios. O documentário abre o debate sobre estes acontecimentos que envolveram Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, vitimando cerca de um milhão de pessoas. Informações em <http://ebooksgratis.com.br/filmes-e-documentarios/documentario-guerra-do-brasil-toda-a-verdade-sobre-a-guerra-do-paraguai-sylvio-back> Acesso em: 02 maio 2014.

- **Atividade pré-apresentação do vídeo:** Conversa com os educandos e explicação sobre o projeto anterior e seus resultados;
- **Atividades pós-apresentação do vídeo:** Discussão sobre a participação dos educandos que montaram o vídeo, sua qualidade e o que acrescenta na temática, além de abrir espaço para avaliação das oficinas como um todo.

Na terceira parte deste trabalho, a seguir, descrevemos a aplicação das oficinas de maneira detalhada e as analisamos criticamente com base nas teorias utilizadas na fundamentação da proposta, e também sob nosso ponto de vista enquanto educadores.

## **TERCEIRA PARTE: EFETIVAÇÃO DAS ATIVIDADES E SUA ANÁLISE**

### **5 DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS: ANÁLISE CRÍTICA DAS AÇÕES DE LEITURA EMPREENDIDAS**

Procuramos aplicar as dez oficinas planejadas de modo que constituíssem um trabalho contínuo, nas aulas de Português, utilizando 20 aulas, cada qual com 50 minutos. Para tanto, combinamos, com prévia autorização da direção, que utilizaríamos todas as aulas da disciplina no período de 16 de setembro a 17 de outubro de 2014.

Salientamos que as descrições que seguem não contêm os dados do andamento das oficinas em sua totalidade, visto que, inseridos no encaminhamento das mesmas, não foi possível registrar cada oficina detalhadamente. Como o meio de geração de dados escolhido é o diário de campo, no final de cada oficina, imediatamente, anotamos o essencial. Durante as aulas, em alguns momentos, enquanto os educandos apresentavam suas pesquisas ou davam suas opiniões, registramos o que foi possível.

Como em cada semana são 5 aulas de Português, e o número de oficinas é 10 (perfazendo 20 aulas), algumas oficinas, planejadas para duas aulas, foram aplicadas em duas partes, o que é descrito e devidamente identificado nos subcapítulos que seguem.

#### **5.1 DESCRIÇÃO DA OFICINA I: AMBIENTAÇÃO PARA O INÍCIO DA TEMÁTICA DE LEITURA**

A data de implementação da oficina I foi 16 de setembro de 2014, foram usadas 2 aulas para a realização das atividades propostas e contamos com a presença de 34 educandos.

O objetivo da primeira oficina, conforme planejado, foi gerar discussões sobre a valorização dos equipamentos eletrônicos, a frequência e familiaridade com que são manuseados, enquanto o livro, principalmente o texto literário, é deixado de lado.

Começamos a oficina explicando sobre a proposta de leitura. Não foi necessária uma apresentação pessoal, pois a turma já nos conhecia. Alguns educandos perguntaram se seriam obrigados a lerem as obras, se valeria nota. Explicamos que se tratava de uma proposta de leitura diferente, sem atribuição de nota, e que, à medida que encaminhássemos as atividades sobre os textos, eles decidiriam se os leriam ou não.

A obra utilizada como impulso à discussão sobre a importância da leitura, *É um livro*, de Lane Smith (2010), brinca com o fato de que os adolescentes e crianças de hoje estão mais familiarizados com os equipamentos eletrônicos como “tablets”, celulares do que com o próprio livro, a ponto de não saberem virar suas páginas, e entenderem que é só clicar que as páginas descem, ou ao ponto de perguntarem se após a leitura deve-se recarregá-lo.

No momento da leitura, além de os educandos ouvirem a história, puderam visualizar as ilustrações, estas bem chamativas. No decorrer da narrativa, que à primeira vista parece um tanto infantil, os educandos identificaram a linguagem específica da internet, com suas abreviações e onomatopéias (utilizaram a expressão barulhos), além de verificar o quanto ela é econômica em relação a outros textos de que têm conhecimento.

Em seguida, iniciamos uma conversa descontraída sobre leitura, sobre os motivos de a leitura ser tão valorizada pela escola, que motivos levam muitos adolescentes a preferirem outras ocupações. Os mesmos comentaram que ler dá sono, que os livros são muito longos, às vezes com linguagem difícil. Disseram que foram obrigados a ler alguns livros para fazer resumo, valendo nota.

Ainda como atividade pós-leitura, os educandos foram levados a outro ponto importante: a identificação dos próprios adolescentes com os personagens. Nesse momento, eles puderam falar como se sentem em relação à prática de leitura frente aos colegas, professores e mesmo à família, e como valorizam os eletrônicos. Comentaram que os pais, assim como os professores, cobram que leiam, mas que eles, como adolescentes que são, não veem a leitura literária como algo prazeroso.

Houve bastante discussão, pois alguns defenderam que ler é importante, melhora a produção escrita, distrai, leva o leitor a outros mundos. Citaram ainda que gostam de assistir a filmes baseados em livros, mas que sempre os filmes são menos legais que os livros.

Utilizando-nos do fato de que os educandos mencionaram filmes baseados em livros, os levamos a pensar sobre filmes aos quais tenham assistido, principalmente os baseados em grandes fatos históricos da humanidade; perguntamos quais fontes de informação subsidiaram seus diretores. Conduzimos a discussão para a Literatura também como fonte histórica. Muitos colocaram que o professor de História já utilizou filmes para complementar o conteúdo, como exemplo *A vida é bela*<sup>53</sup> (1997), sobre o Nazismo, *Tempos Modernos*<sup>54</sup> (1936), sobre a Revolução Industrial. Nesse momento, alguns disseram ter lido *O menino do pijama listrado* (2013), de John Boyne, e, outros, que assistiram à adaptação do mesmo ao cinema.

Utilizamos a menção dos estudantes sobre guerra para perguntar-lhes se eles têm conhecimento de alguma guerra de que o Brasil tenha participado em seu território. Alguns comentaram que achavam que seus bisavôs foram lutar em uma guerra, de cujo nome não se lembravam, mas sabiam que não era uma guerra no território brasileiro, e sim uma que o Brasil apoiava. Quando questionamos se sabiam de algum conflito entre o Brasil e o Paraguai, citaram a questão do combate ao contrabando e ao tráfico de drogas.

Então questionamos sobre quantos estão usando material que tenham adquirido por meio do comércio com o Paraguai, direta ou indiretamente. Eles acharam graça, pois não havia nenhum que não estivesse com tênis, mochila ou algum material escolar comprado no Paraguai, principalmente celulares. Alguns disseram que não compraram no Paraguai, mas no “Paraguaizinho”, nome popular que se dá a uma feira permanente, existente no município de Medianeira, de produtos trazidos do vizinho país.

Perguntamos qual sua visão sobre os paraguaios. Os educandos colocaram que os veem como um povo pobre, atrasado, que se envolve na criminalidade, como enganadores, falsificadores. Fizemos um breve levantamento entre os adolescentes

---

<sup>53</sup> Filme italiano de 1997, do gênero comédia dramática, dirigido e protagonizado por Roberto Benigni. O filme foi produzido pelo estúdio Melampo Cinematográfica, com música de Nicola Piovani, direção de fotografia de Torino Delli Colli; desenho de produção, direção de arte e o figurino de Danilo Donati; e edição de Simona Paggi. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Vida\\_%C3%89\\_Bela](http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Vida_%C3%89_Bela). Acesso em: 02 dez. 2014.

<sup>54</sup> Filme de 1936, Estados Unidos, do cineasta Charles Chaplin, em que o seu famoso personagem, “*O Vagabundo*”, tenta sobreviver em meio ao mundo moderno e industrializado. É considerado uma forte crítica ao capitalismo, stalinismo, nazifascismo, fordismo e ao imperialismo, bem como uma crítica aos maus tratos que os empregados passaram a receber durante da Revolução Industrial. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Tempos\\_Modernos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Tempos_Modernos). Acesso em: 02 nov. 2014.

para verificar se eles sabiam de estudantes do colégio ou amigos que são brasiguaios ou que moraram no Paraguai. Questionamos se sabiam os motivos pelos quais foram morar no vizinho país e por que voltaram. Muitos exemplos foram citados, inclusive um dos educandos disse ter dupla cidadania, e que encontrou dificuldade para se adaptar à escola no Brasil, pois no Paraguai o ensino era bem diferente, inclusive pela questão da língua.

Para criar um horizonte de expectativas, questionamos sobre como se sentiriam se fosse deflagrada uma guerra em nosso território; o que fariam; o que teriam a perder; se sua casa fosse saqueada, se alguém da família fosse militar, obrigado, portanto, a combater, se perdessem um ente querido na guerra, se fossem feridos, etc. Quase todos foram unânimes quanto a acreditarem que isto nunca aconteceria no Brasil, pois, segundo eles, é um país pacífico.

Citaram também várias alternativas para fugir de algum confronto. Nenhum deles afirmou que gostaria de participar de uma luta armada real, e que nos jogos eletrônicos as lutas, inclusive com mortes, são bem diferentes.

#### 5.1.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina I

A aplicação da oficina em questão correu no tempo planejado e atendeu em parte as expectativas quanto ao envolvimento dos educandos.

Percebemos que, ao explicar a proposta, muitos se preocuparam com cobranças relativas à nota, o que aponta para uma visão de trabalho com a leitura sob caráter utilitário. Conforme já salientamos, as práticas de leitura do texto literário implementadas no colégio, em sua maioria, assim como também ficou claro nas colocações dos educandos, estão ligadas à utilização do texto literário como pretexto para interpretação, análise linguística e produção de texto, no caso, o gênero resumo.

Como partimos de uma realidade já conhecida pelos educandos, no caso a familiarização com os eletrônicos e a relação com produtos advindos do comércio com o Paraguai, ficou mais fácil ligar o contexto à prática de leitura proposta. Percebemos um interesse por compartilhar o que sabiam, suas experiências com leitura, positivas ou negativas.

Ao mostrarem uma visão negativa a respeito do país vizinho, entendemos que a mesma coaduna com a visão generalizada e preconceituosa, a qual considera

os paraguaios como pobres e desonestos. Tal alusão já justifica um trabalho de análise do fato histórico para entender a trajetória que, de certa forma, influenciou no contexto atual do Paraguai, e também por que existe certa resistência em relação aos seus habitantes, e, de forma recíproca, deles em relação a nós.

O fato de valorizar o que os educandos tinham a dizer nos levou a reafirmar o que já delineávamos antes da aplicação da pesquisa: que as práticas didático-pedagógicas com leitura estão, no contexto analisado, bastante equivocadas. Embora alguns tenham afirmado que gostam de ler, a maioria colocou que a leitura é vivida como algo obrigatório e que o fazem somente para cumprir com a tarefa e, como consequência, receber nota.

Tal situação, conforme aludimos anteriormente, nos leva a considerar as colocações de Zilbermann (2004), que afirma sobre a formação de leitores: ainda se formam leitores, embora não na proporção esperada. O que é mais grave, segundo ela, e que ocorre na maioria das escolas, é a redução da Literatura como mecanismo de análise linguística, ou “[...] miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras”. (ZILBERMANN, 2004, p. 18).

O fato de se criar um horizonte de expectativas sobre o fato de o Brasil ter participado de alguma guerra em seu território gerou discussão, o que foi positivo.

## 5.2 DESCRIÇÃO DA OFICINA II: ENFOQUE À PERSONAGEM HISTÓRICA ANA NÉRI – INTRODUÇÃO AO DISCURSO DO ROMANCE HISTÓRICO

A data de implementação da oficina II foi 17 de setembro de 2014, e foram utilizadas 2 aulas para a realização das atividades propostas; contamos com a presença de 34 educandos.

Na oficina II entramos no conteúdo principal proposto no projeto: leituras sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870), mas não de maneira direta. O material utilizado nessa oficina foi o filme “Brava gente: Ana Néri” (2002), adaptação do romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* (2002), de José Louzeiro. O vídeo, de 64 minutos, é adaptação do romance para a TV, programa “Brava Gente”, da Rede Globo.

Depois de assistirmos ao filme, colocamos questões orais sobre os personagens, suas atitudes. Solicitamos opiniões dos educandos sobre a qualidade

do filme, e esclarecemos que a personagem apresentada realmente existiu, e que, no romance de Louzeiro (2002), adaptado para o cinema, ela é ficcionalizada, ou seja, preservam-se algumas características essenciais da personagem histórica e se lhe acrescentam outras, ficcionais, e que tudo isto demanda um trabalho do escritor para pesquisar e criar. Também explicamos que alguns fatos retratados no filme têm registro histórico, outros não, assim também ocorre com alguns personagens.

Os educandos demonstraram entender essa relação ao comentarem sobre como muitas coisas da vida real são discutidas pela ficção, por exemplo, em minisséries, e como este fator colabora para aprender sobre História; também como é interessante aprender de forma mais agradável do que só com a leitura e explicações oferecidas por um professor.

Para a oficina seguinte, encaminhamos, para 4 educandos, pesquisas sobre 4 personagens que aparecem no filme: Ana Néri, General Bruguez, Duque de Caxias e Ramón. Cada educando escolheu uma das personagens para fazer, em livros de História ou nas enciclopédias eletrônicas, um levantamento a respeito para confirmar ou não sua existência histórica, além de comparar as informações do texto histórico com as informações colocadas pelo filme.

Combinamos que as pesquisas seriam apresentadas na oficina seguinte (atividade pós-leitura), e o modo como cada educando o faria seria à sua escolha. No entanto, para que tivessem uma ideia de como fazê-lo, sugerimos montagem de slides, vídeos explicativos, que poderiam ser baixados da Internet, explanação oral. Para um educando foi solicitada pesquisa sobre o autor José Louzeiro, sua obra como um todo, e em especial a obra abordada na oficina; também para apresentação na oficina seguinte.

No final da oficina estimulamos a leitura do romance em questão, do qual temos dois exemplares, e também do romance em quadrinhos *Adeus, amigo brasileiro* (1999), de André Toral. Entregamos as obras aos primeiros interessados e fizemos uma ficha de controle, para que um educando anotasse os empréstimos e controlasse as datas. Estipulamos, juntamente com os educandos, um prazo máximo de uma semana para leitura a fim de cumprir as etapas das oficinas.

Escolhemos a obra *Adeus, amigo brasileiro* (1999), de André Toral, por se tratar de um romance em quadrinhos, que reúne histórias de anônimos na Guerra do Paraguai, com uma linguagem simples e dinâmica, além de conter ilustrações bastante chamativas.

Passamos também para os educandos o endereço eletrônico no qual encontrariam a obra de Toral<sup>55</sup>, na íntegra, a fim de que acessassem a mesma em um suporte com o qual estão bastante familiarizados.

O romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* (2002), de José Louzeiro, foi escolhido, porque, além de ser um romance histórico de uma personagem importante e sempre lembrada, apresenta adaptação em filme, o que complementa o trabalho com a leitura, além de conter uma leitura acessível a educandos de 9º ano.

### 5.2.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina II

Observamos que na oficina II houve uma maior interação dos educandos e acreditamos que foi devido aos esclarecimentos, já na primeira oficina, sobre a não atribuição de nota às leituras e atividades programadas. Sentimos que eles se apresentaram menos apreensivos em relação ao primeiro dia.

Outro fator que os levou a um maior envolvimento, conforme verificamos, foi que valorizamos suas opiniões a respeito dos itens discutidos, ou seja, que partimos do que eles já sabiam para acrescentar informações e encaminhar leituras e análises. A maneira descontraída de comentar pontos com os quais estão familiarizados possibilitou uma aproximação, ou seja, de certa forma conseguimos adentrar um pouco em seu território.

Ao englobarmos fatos comuns de seu dia a dia e ao seu universo adolescente, configuramos um elo entre o contexto presente e a introdução da temática pretendida.

Sobre esse aspecto, alcançamos certo êxito quanto ao pensar transdisciplinar, defendido por Santos (2008), que o define como “[...] a busca do sentido da vida através de relações entre os diversos saberes (ciências exatas, humanas e artes) numa democracia cognitiva. Nenhum saber é mais importante que outro. Todos são igualmente importantes” (SANTOS, 2008, p. 02).

Fillola (1994) também salienta, nessa dinâmica, a importância de se valorizar o que o leitor já conhece para relacionar ao que lhe vai sendo apresentado.

---

<sup>55</sup> TORAL, A. Adeus, amigo brasileiro – versão em e-book. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/194112524/HQ-Guerra-Do-Paraguai-Adeus-Chamigo-Brasileiro>. Acesso em: 26 ago. 2014.

Quanto à exibição do filme, todos se mostraram bastante compenetrados, o que demonstra que a linguagem do cinema pode ser utilizada como recurso de estímulo à leitura.

Como na primeira oficina alguns comentaram que gostam de ler obras adaptadas ao cinema, entendemos que foi acertada a escolha do vídeo antes de encaminhar a leitura.

Ao retomarmos o que preconizam as DCEs do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006, p. 23): “[...] quanto maior o contato com a linguagem na diversidade textual, mais possibilidades se tem de entender o texto como material verbal carregado de intenções e de visões de mundo”, compreendemos a importância de oferecer aos educandos diversos discursos, inclusive por meio da linguagem fílmica, para enriquecer seu horizonte de expectativas e promover um diálogo sobre a temática definida.

O romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* (2002) atende aos requisitos da modalidade romance histórico de mediação, nomenclatura atribuída por Fleck (2007-2008-2011), pois busca sustentar a ficção com dados históricos, organiza a diegese de forma linear, seguindo um fluxo narrativo cronológico, enfoca personagens secundários e se utiliza de uma linguagem acessível, possui criticidade, entre outros aspectos.

A obra *Adeus, amigo brasileiro* (1999), de André Toral, um romance em quadrinhos, com histórias de anônimos na Guerra do Paraguai (1864-1870), quanto à classificação de gênero, também pode ser considerada como romance histórico de mediação, embora se diferencie quanto a acrescentar a linguagem visual. Na verdade, a diferença reside na forma de apresentação da história. Da mesma forma que no romance histórico de mediação, conforme explicita Fleck (2007-2011), a obra em questão contém linguagem simples, presença de narrador em nível extradiegético, criticidade, além dos elementos intertextualidade e dialogismo.

Um fator importante a salientar é que as duas obras utilizadas na oficina atendem ao requisito defendido por Fillola (1994), que alerta para a escolha das obras com base na adaptação à turma com a qual se trabalha o Método Comparativo, ou seja, as leituras devem ser acessíveis à série escolar. Porque a turma não é homogênea, não se pode exigir um nível baseado naqueles leitores com uma maior caminhada de leitura. Em relação a estes, na oficina VIII foram sugeridas obras mais complexas sobre o tema discutido, cuja leitura partiria do

interesse de cada um: *Genocídio Americano: a Guerra do Paraguai* (1979), de Júlio José Chiavenatto, *Um farol no pampa – A casa das sete mulheres*, parte 2 (2002), de Letícia Wierzchowski, e também o romance *A retirada da Laguna* (2003), de Alfredo D'Escagnolle Taunay, cujo trabalho na oficina V ficou limitado à leitura e análise de um fragmento. Sobre este último, alertamos os educandos para o fato de que poderia ser lido em outro suporte, em versão digital, cujo endereço eletrônico lhes repassamos.

### 5.3 DESCRIÇÃO DA OFICINA III: ÊNFASE À LINGUAGEM LITERÁRIA E À LINGUAGEM DO TEXTO HISTÓRICO

As datas de implementação da oficina III foram 19 e 23 de setembro de 2014, e utilizadas 2 aulas para a realização das atividades propostas, com a presença de 33 e 34 educandos, respectivamente.

O objetivo da oficina III foi envolver os educandos numa prática oral de explanação e questionamentos sobre as pesquisas, além de levá-los a estabelecerem semelhanças e diferenças entre o fato histórico e sua escritura literária, com ênfase às linguagens e abordagens utilizadas.

Iniciamos a oficina III com as apresentações das pesquisas sobre personagens do filme “Brava gente: Ana Néri” (2002), baseado no romance de Louzeiro (2002), e sobre o autor, com abertura para comentários. Foram quatro personagens direcionados, segundo comentamos anteriormente: Ana Néri, General Bruguez, Duque de Caxias, e Ramón. Sobre os três primeiros, os educandos encontraram dados históricos e os explanaram. Sobre o último, Ramón, não foram encontradas referências históricas. Sobre este, analisamos que o autor poderia ter se baseado em muitos homens que participaram do conflito, transportando pessoas, mercadorias, envolvendo-se emocionalmente com quem convivia.

Um educando comentou sobre outro personagem, Beto Galo, que seu trabalho (mensageiro) era muito importante para as decisões dos rumos da guerra, pois trabalhava com informação, o que hoje é feito com o auxílio da internet, ou seja, nem todos os responsáveis pelas informações precisam adentrar fisicamente nos territórios de guerra. Nesse momento, lembramos que outros profissionais, os jornalistas, ao buscarem mostrar ao mundo as diversas realidades das guerras,

estão expostos a muitos perigos. Então uma educanda comentou sobre os jornalistas que cobrem os conflitos no Oriente Médio, muitos deles torturados e decapitados, o que é mostrado ao mundo todo.

Foi importante essa atividade, pois possibilitou que comentássemos sobre como o romance histórico mescla personagens que tiveram existência física com outros construídos pelo discurso ficcional, de certa forma para completar vazios, para contextualizar, para atribuir verossimilhança à narrativa. Além disso, outros pontos da realidade atual vieram à tona, o que mostrou o interesse dos educandos pelos problemas sociais veiculados pela mídia.

Uma educanda que havia levado o romance de Louzeiro (2002) informou ter concluído a leitura e colaborou bastante com as colocações das pesquisas, com detalhes dos relatos, mesmo que sua apresentação fora marcada para uma próxima oficina. Um educando informou que não havia completado a leitura, mas também colaborou com detalhes. Combinamos que ele teria mais dois dias para concluí-la, e ficaria a cargo do colega responsável pelo controle dos empréstimos o repasse do exemplar a outro colega.

Na aula seguinte, como continuação da oficina, distribuímos um fragmento do romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* (2002), de José Louzeiro, para analisarmos as semelhanças e diferenças da personagem descrita no texto escrito e a do vídeo, além de a compararmos com as informações trazidas pelo educando que pesquisou sobre a mesma.

Enfocamos a linguagem utilizada no fragmento do romance, como o autor constrói o discurso, como ele trabalha para colocar os fatos. A partir dos slides produzidos com os dados históricos da personagem histórica, fizemos comparações entre as linguagens e abordagens utilizadas entre este texto e o ficcional. Os educandos comentaram que o texto histórico possui uma linguagem mais objetiva, que se parece com textos de jornais, ao passo que a linguagem do romance vai aos poucos informando alguns detalhes; pontos, que, para a história oficial, não são importantes, mas para o leitor fazem todo o sentido.

Como complemento, explicamos sobre os caminhos que o autor possivelmente percorreu para compor a história ficcional: as pesquisas em fontes históricas para recriar o passado. Nesse momento explicamos, de maneira sucinta, o gênero romance histórico e solicitamos exemplos de obras que, segundo os educandos, não seriam romances históricos, para dialogar a respeito e firmar as

bases pertinentes ao gênero em estudo. Foram citadas as seguintes: *A menina que roubava livros*<sup>56</sup> (2012), de Markus Suzak, *O sonho no caroço do abacate*<sup>57</sup> (2008), de Moacyr Scliar, *O santo e a porca*<sup>58</sup> (2007), de Ariano Suassuna, *Harry Potter*<sup>59</sup> (2010), de J.K. Rowling, *Maze Runner*<sup>60</sup> (2010), de James Dashner, *O menino do pijama listrado*<sup>61</sup> (2013), de John Boyne. Sobre este, houve discussão, pois alguns entenderam que qualquer obra que abordasse fatos históricos seria um romance histórico. Nesse ponto, esclarecemos quais as características de um romance para ser classificado como histórico.

Ainda como atividade pós-leitura, estimulamos a pesquisa sobre outras mulheres que participaram da Guerra do Paraguai (1864-1870). Solicitamos três voluntários para tal, os quais se comprometeram a organizar as apresentações, as quais marcamos para a oficina VII.

### 5.3.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina III

A dinâmica da oficina III seguiu conforme havíamos proposto. Todos os educandos que ficaram encarregados de organizar apresentações de pesquisas cumpriram com o combinado, o que demonstrou seu envolvimento e compromisso com as atividades propostas.

O fato de eles terem lido e organizado dados foi positivo, e também o de terem repassado, com muita desenvoltura, o conteúdo selecionado.

Quando atentaram para o fato de a linguagem do texto histórico ser bastante direta e objetiva, e a do texto literário envolver o leitor, entendemos que o principal objetivo da oficina foi cumprido. Ao afirmarem que o texto literário vai contando aos poucos, detalhando, acrescentando características às personagens, constatamos certa simpatia ao discurso narrativo literário. Essa questão já havia sido considerada quando os adolescentes afirmaram que gostam de filmes, mesmo que já saibam a história que leram nos livros, e vice-versa. As linguagens da ficção, portanto, fazem

<sup>56</sup> SUZAK, M. *A menina que roubava livros*. São Paulo: Intrínseca, 2012.

<sup>57</sup> SCLIAR, M. *Um sonho no caroço do abacate*. Rio de Janeiro: Global, 2008.

<sup>58</sup> SUASSUNA, A. *O santo e a porca*. São Paulo: José Olympio, 2007.

<sup>59</sup> J. K. Rowling. *Harry Potter*. Tradução: Lia Wyler. São Paulo: Rocco, 2010.

<sup>60</sup> DASHNER, J. *Maze Runner*. São Paulo: Rocco, 2010.

<sup>61</sup> BOYNE, J. *O menino do pijama listrado*. Tradução: Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

parte de uma busca por um espaço em que o sujeito pode experimentar outras construções, para além do universo material.

As reconstruções promovidas pela Literatura, por meio de elementos como o dialogismo, a polifonia, a paródia e a carnavalização, conceitos utilizados por Bakhtin (1981), possibilitam ao leitor novas perspectivas, no caso das oficinas ora analisadas, sobre um fato histórico determinante para a história dos países envolvidos.

Ao considerarmos História e Literatura como construções discursivas, conforme Hutcheon (1991), embora cada qual com critérios e objetivos diferenciados, buscamos promover, além do prazer estético (JAUSS, 1979), a discussão sobre os fatos históricos. A Literatura proporciona outros olhares, direciona para questões muitas vezes desconsideradas pela história oficial.

Tais perspectivas nos levam a considerar novamente as colocações de Barthes (1976), Lima (1979), Nieva (2013), Petit (1999), Vargas Llosa (2002), Gonçalves (2009), Osório (2010), autores que, entre outros, analisam a recepção textual e defendem a necessidade de o ser humano buscar na ficção vidas diferentes da sua; uma busca por viver na ficção aquilo que a realidade não lhe oferece, mesmo que não haja identificação entre os personagens e o leitor, ou expectador (referindo-nos à linguagem fílmica), mesmo que haja uma negação quanto às características e ações dos personagens.

Ao analisarmos sob esse ângulo, nos apoiamos também em Todorov (1976), o qual afirma, sobre o texto literário, que não há outro motivo para a produção escrita senão o destinatário do texto, o leitor.

#### 5.4 DESCRIÇÃO DA OFICINA IV: CONHECENDO DETALHES DA GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870)

A oficina IV foi efetivada em 24 de setembro de 2014, em 2 aulas, com a presença de 32 educandos.

Dessa oficina participou a professora de História. No início da aula, explicamos que a docente ajudaria na oficina para colocar como a História relata sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870).

A professora falou aos educandos sobre o conflito, os países envolvidos, possíveis causas, consequências, o que cada país ganhou ou perdeu com o conflito, quais as autoridades que ficaram registradas no discurso da História, ou seja, falou sobre o fato histórico em questão.

Para iniciar a discussão, mostrou fotografias, em slides, sobre a guerra sob enfoque: corpos espalhados, valas escavadas para retirar corpos, momentos de descontração com um soldado tocando violão, soldados postados em frente a um canhão, crianças empunhando armas, as fotos oficiais dos comandantes de guerra, também charges publicadas em jornais da época. Em seguida, perguntou aos educandos quais suas impressões sobre as mesmas. Comentaram que passavam uma sensação de pobreza, de tristeza nos rostos; colocaram que não é tão comum ver crianças em batalhas. Alguns chamaram atenção para o fato das guerras que envolvem crianças, principalmente comandadas por extremistas islâmicos.

Como havíamos solicitado de antemão que ela relatasse com mais detalhes sobre a batalha “A retirada da Laguna”, direcionou exemplos de muitos fatos da guerra em questão presentes na batalha: os doentes de cólera, a dificuldade de se locomoverem em terreno alagado, os armamentos rudimentares, a falta de comando em alguns momentos, a decisão de deixar para trás muitos doentes e feridos, a falta de comida e de medicamento. Colocou que, dos três mil componentes brasileiros da batalha, somente 700 sobreviveram.

Comentou sobre a hipótese de que o Duque de Caxias tenha se utilizado de arma biológica, contaminando, com corpos vitimados pelo cólera, a água dos mananciais onde os paraguaios bebiam.

Em especial sobre a batalha “A retirada da Laguna”, escolhemos os seguintes romances: *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva, *A retirada da laguna: episódio da Guerra do Paraguai* (2003), de Alfredo D'Escragnolle Taunay, do qual trabalhamos com alguns fragmentos (oficina V), pois se trata de uma leitura mais elaborada, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini.

Na segunda parte da oficina, estimulamos a leitura dos romances de Pellegrini (1996) e Deonísio da Silva (1991), e entregamos os exemplares aos interessados no mesmo esquema de controle decidido em oficina anterior.

Ao final da oficina, entregamos uma pequena lembrança como agradecimento à professora de História, que dispôs de seu tempo de folga para nos ajudar no projeto.

#### 5.4.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina IV

Como nossa proposta de leitura desde o princípio buscou um diálogo entre as disciplinas, entendemos que seria importante a participação de mais uma docente para discutir o tema escolhido. Mesmo que já havíamos incluído textos históricos, e nesse sentido, já havíamos buscado um enfoque transdisciplinar, a presença da professora de História auxiliou na credibilidade dos aspectos abordados e já discutidos. Se pensarmos que a História, conforme verificamos durante as oficinas, ainda carrega uma aura de “verdade”, o que corrobora com a visão geral, incluir a docente em questão e solicitar que ela colocasse vários pontos de vista auxiliou naquilo que trabalhamos: História e ficção são discursos e cada qual pode ser influenciada pelo caráter subjetivo do autor; assim, nem tanto o relato histórico é totalmente confiável, tampouco a narrativa literária é totalmente desprovida de “historicidade”.

Os detalhes colocados pela professora de História auxiliaram no entendimento de muitos fatos contemplados nos romances e filmes. Quando ela lançou a questão de uma possível arma biológica, também não pôde trazer comprovação pelo relato histórico. Colocou tal possibilidade, pois há muitas alusões ao fato em textos da história crítica.

Da mesma forma, muitos fatos narrados pelo romance podem sugerir possíveis ligações com a realidade material. O romance histórico, então, cumpre o que já apontamos anteriormente: não pretende ser recebido como “verdade”, mas pode denunciar muitos fatos; não pretende relatar o passado como “exatamente” foi, mas as possibilidades desse passado.

Quanto ao romance de Taunay (2003), foi selecionado por subsidiar o diálogo com o livro de Pellegrini (1996), embora, conforme definições de Alonso (1984), Menton (1993) e Spang (1995), não se enquadre como romance histórico, visto que não contempla a distância cronológica entre a temporalidade do autor e os fatos relatados, pois o autor participou da guerra e da batalha em questão, como engenheiro responsável pelo deslocamento das tropas. Entretanto, Márquez Rodríguez (1990, p. 22) posiciona-se criticamente em relação ao critério distância cronológica, defendendo que o caráter histórico a um acontecimento não é dado pela distância entre narrador e autor, mas sua condição intrínseca de fato que, de

alguma maneira, interfere no desenvolvimento dos acontecimentos posteriores a ele e com os quais tem alguma relação.

Embora as visões dos críticos citados sobre a caracterização do gênero romance histórico não coadunem, nos apoiamos no fato de que todos os romances e demais textos selecionados para este projeto são de extração histórica, conceito exposto por André Trouche (2006), o que, para os nossos objetivos nas oficinas, já foi o suficiente.

Segundo Trouche (2006, p. 44), as narrativas de extração histórica compõem “[...] o conjunto de narrativas que encetam o diálogo com a história, como forma de produção de saber e como intervenção transgressora”.

Quanto ao romance de Pellegrini (1996), constitui-se como novo romance histórico latino americano, assim como o romance de Deonísio da Silva (1991), os quais propõem uma releitura do fato histórico, utilizando-se, conforme Aínsa (1991), da paródia, da intertextualidade, do dialogismo e da polifonia, conceitos estabelecidos, a princípio, por Bakhtin (1981).

Nesse sentido, chamamos atenção para as colocações de Larios (1997), o qual afirma que o novo romance histórico promove o redescobrimto e a humanização dos personagens históricos, outorgando-lhes a existência imaginativa, o diálogo e a humanidade que o relato histórico lhes negou, numa dinâmica em que separava bons e maus, certos e errados, como se cada lado do conflito não tivesse suas razões, motivações, e somente um discurso fosse o verdadeiro e inquestionável.

O interesse dos alunos à explanação da professora de História, quando questionaram e manifestaram opiniões, demonstrou integração à oficina.

## 5.5 DESCRIÇÃO DA OFICINA V: OBJETIVOS DA LITERATURA E OBJETIVOS DA HISTÓRIA

A oficina V foi implementada em duas datas: 26 e 30 de setembro de 2014, num total de 2 aulas e, respectivamente, com a presença de 32 e 34 educandos. Nesses dias, ocupamos a sala de reuniões do colégio.

Iniciamos a oficina com a fala dos que leram as duas obras encaminhadas *Adeus, chamigo brasileiro*, de André Toral (1999), e *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de José Louzeiro (2002), para que comentassem quais as

impressões quanto às leituras. Como todos da turma assistiram ao filme, vários entenderam que não haveria novidades no livro, mas muitos detalhes não contemplados pelo vídeo foram repassados.

Os educandos disseram que gostaram das obras e acharam a leitura bem fácil. Disseram que identificaram detalhes sobre fatos já comentados nas oficinas anteriores, como a presença de escravos nos campos de batalha em lugar de seus patrões, e muitos jovens que deixaram um futuro para se dedicarem ao exército.

Os mesmos devolveram as obras e já as repassamos para outros interessados.

A seguir, abrimos, por meio da lousa digital, em e-book, um fragmento do romance *A retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai*, do Visconde de Taunay (2003), capítulo XVIII, que descreve as impressões do narrador, sua angústia em relação às condições do terreno alagado que teriam que transpor, às margens do Rio Miranda, no estado do Mato Grosso, contexto em que muitos soldados eram acometidos pelo cólera, os quais seriam deixados para trás assim que o rio desse vau.

Primeiro encaminhamos leitura silenciosa, depois sugerimos a um educando que lesse como se ele fosse o narrador personagem e, portanto, estivesse presente na situação narrada. O educando que iniciou a leitura não o fez como os colegas esperavam, então outro disse que lia, e o fez de maneira que agradasse aos colegas. Houve muitos comentários sobre como ele deveria ler, pois estava no meio da floresta, praticamente sem comunicação, com muitas pessoas estranhas, atolado no barro, sujo e com fome, sob o risco de pegar cólera. Deveria, portanto, incorporar o personagem narrador. Nesse momento tivemos de acalmar os ânimos, pois o educando que iniciara a leitura se ofendeu, visto que muitos caçoaram dele.

Utilizamos, em seguida, o capítulo II do livro *Projeto Araribá: História*, 8º ano, organizado por Apolinário (2010), que relata sobre a guerra em questão. Trata-se de uma referência à Guerra do Paraguai (1864-1870), um texto de uma página, resumindo possíveis causas e consequências do conflito, os países e personagens históricos envolvidos.

Para tanto, baixamos a versão digital do mesmo e também utilizamos a lousa digital da sala de reuniões. Solicitamos a um educando que encontrasse o arquivo na internet, o que foi possível mediante cadastro efetuado anteriormente.

Em seguida, pedimos que um educando lesse o texto base da maneira como o gênero exige. Depois comparamos as linguagens e a maneira de organizá-las nos dois textos, além de comentarmos sobre as maneiras diversas no ato de leitura.

Relembramos as falas da professora de História sobre a batalha “A retirada da Laguna” e questionamos quais semelhanças e diferenças eles identificaram nos discursos. Eles comentaram que só com dados ficou bastante resumida a história, mas com a narrativa, com os detalhes, era mais interessante e lembrariam mais a respeito. Também disseram que a professora de História, por ocasião da palestra, trouxe muito mais informações sobre o tema do que o próprio livro didático.

Questionamos se saberiam formular um conceito sobre os objetivos do texto didático e quais os do texto literário, embora ambos tratem do mesmo tema: a Guerra do Paraguai (1864-1870). Alguns colocaram que a Literatura é ficção, mas que pode contar muito sobre a realidade, mesmo sendo inventada. Acrescentaram que mesmo que se inventam as histórias, estas se baseiam em algo real, ou outras lendas já inventadas. Comentamos que continuaríamos a discussão na aula seguinte, como segunda parte da oficina.

A aula seguinte começou com um pouco de atraso devido ao fato de que os educandos foram cantar o hino e hastear a bandeira, por ocasião do mês da Pátria. Assim que todos chegaram à sala, solicitamos que se acomodassem. Demorou um pouco até que se acalmassem. Retomamos, então, a discussão da aula anterior, recapitulando algumas colocações que havíamos feito. Pedimos que refletissem sobre a função da Literatura em nossas vidas: ela pode ser substituída pela História? E, na mesma dinâmica, seria possível banir a História e ficar somente com a Literatura? Alguns educandos disseram que os livros (referindo-se aos literários) não são tão importantes como os de História, pois esta fala a “verdade”. Nesse ponto, incentivamos a discussão do que seria considerado “verdade”: Como saber se os relatos históricos são totalmente fiéis aos fatos históricos; o quanto o relator (historiador) pode interferir no que escreve, as escolhas que faz ao relatar, e mesmo ao que decide dar ênfase. A discussão ficou bem acalorada. Tivemos que organizar uma ordem para cada um colocar seu ponto de vista, e, para cada um, as possíveis réplicas aos argumentos.

Aproveitamos a oportunidade para dizer sobre a visão oficial aos fatos e o quanto a Literatura pode denunciar aquilo que é escondido; por exemplo, as histórias dos anônimos. Questionamos: Será que os heróis históricos fizeram tudo

sozinhos? Não havia milhares de anônimos, soldados ou não, cada qual com sua história de vida, que tornaram possíveis as vitórias ou mesmo foram derrotados, feridos e mortos? E, ainda, os considerados heróis históricos também não tinham seus medos, seus anseios, defeitos e ambições? E quem trata sobre tais temas? Os educandos colocaram que os heróis históricos estão nos quadros, como se eles sempre estivessem naquela pose, imponente. E disseram que começaram a imaginar como eles tremeram de medo ou mesmo se acovardaram em algum momento terrível de sua vida.

Para levar a discussão a uma reflexão, pedimos que cada um pensasse sobre como é interessante acompanhar a leitura detalhada, pela ficção, de um fato, mesmo já conhecido, ou assistir a um filme que detalha, por exemplo, grandes batalhas. Retomamos os exemplos do filme “Brava gente: Ana Néri” (2002), do qual todos tinham conhecimento, e as leituras dos romances já encaminhados sobre a Guerra do Paraguai (1864-1870).

Para encaminhar a próxima oficina, solicitamos que dois educandos providenciassem pesquisa, para apresentação, sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas.

### 5.5.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina V

A dinâmica de utilizar o texto didático de História e o fragmento do texto literário foi positiva, pois evidenciou, diretamente, os discursos literário e histórico, denotando o quanto este é objetivo e soa como “verdade” absoluta.

Ao discutirmos os enfoques de um e outro discurso alcançamos, relacionando aos textos já lidos e pesquisas já efetuadas, o objetivo de, não contrapor, mas levar ao diálogo as colocações constantes em cada um.

A utilização da lousa eletrônica, em ambiente diverso da sala de aula, também auxiliou na dinâmica da oficina. O fato de pedirmos ajuda aos adolescentes para acessar as páginas do livro didático digital configurou a valorização dos conhecimentos e práticas que eles dominam.

Quando alguns colocaram sobre o discurso histórico enunciar a “verdade”, comprovamos a tendência de crédito a este e certo descrédito ao ficcional, entretanto, ao sugerirmos algumas considerações sobre tal ponto de vista, houve, pelo menos, uma reflexão a respeito.

Ao aludirem às imagens oficiais dos heróis históricos e como os imaginaram em outras situações, ficou claro que despertaram para uma visão mais crítica, ou, no mínimo, menos cristalizada sobre os personagens históricos e sua trajetória.

O fato de alguns educandos se referirem à literatura como, mesmo pertencendo ao universo ficcional, uma forma de representar a realidade em que vivemos, foi relevante. Quando houve discussão e argumentação sobre esse ponto e o fato de alguns entenderem que o discurso histórico enuncia a “verdade”, percebemos o envolvimento dos adolescentes na proposta. Cada um, ao querer colocar seu ponto de vista, demonstrou o quanto a proposta suscitou interesse.

## 5.6 DESCRIÇÃO DA OFICINA VI: O HERÓI FICCIONALIZADO E HUMANIZADO

A data de implementação da oficina VI foi 1º de outubro de 2014; foram utilizadas 2 aulas para a realização das atividades propostas e contamos com a presença de 31 educandos.

Iniciamos a oficina com a apresentação das pesquisas sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas, encaminhada na oficina anterior. Os educandos disseram que conseguiram as informações pela internet. Ambos fizeram slides, com textos e imagens e os apresentaram. Um deles apresentou o trailer do filme e comentou que baixou um aplicativo para converter o vídeo a fim de que se adaptasse ao formato da TV pen-drive, ou TV laranja, disponibilizada em todas as salas de aula pelo governo do Estado. Nesse ponto, colegas sugeriram alguns programas fáceis para baixar e converter vídeos.

Houve vários questionamentos sobre o conteúdo apresentado, e também troca de idéias quanto aos mecanismos para baixar e converter vídeos, o que demandou um tempo maior do que o planejado.

Em seguida, exibimos o filme “Netto perde sua alma” (2001), de Beto Souza e Tabajara Ruas, baseado na obra homônima, do escritor Tabajara Ruas (1997). Utilizamos, para tanto, o aparelho multimídia do colégio.

Não foi possível uma discussão a respeito do filme, pois o tempo das apresentações foi maior que o previsto, assim, o vídeo terminou faltando cinco minutos para o final da aula.

Durante os cinco minutos restantes, pedimos aos adolescentes que estavam com as obras *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini, que concluíssem a leitura e elaborassem propagandas sobre as obras (impressas, em vídeo, áudio, slides ou ao vivo) para despertar o interesse dos demais; as mesmas a serem apresentadas na oficina seguinte.

#### 5.6.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina VI

A oficina VI deixou a desejar quanto à falta de tempo para discutir sobre o vídeo apresentado. No entanto, superou as expectativas em relação à riqueza das apresentações dos educandos e a participação dos demais, opinando e questionando.

Havíamos planejado uma dinâmica, que não se cumpriu, mas por um bom motivo, a participação da turma.

De alguma forma, como as oficinas foram planejadas de forma que encadeassem as leituras sobre a temática, em oficinas posteriores houve a retomada do conteúdo do vídeo e do respectivo romance em que se baseou.

Nesse sentido, é importante enfatizar a dinâmica das aulas, que nem sempre atendem ao que foi planejado. Assim, é importante que o professor tenha previsto possíveis contratempos e consiga cumprir o que planejou, mesmo que em tempo e formas diferentes do plano inicial.

Como as oficinas foram planejadas para sempre retomarem a questão dos discursos histórico e literário, foi possível cumprir as discussões em oficinas posteriores.

### 5.7 DESCRIÇÃO DA OFICINA VII: AS MULHERES NA GUERRA DO PARAGUAI

A implementação da oficina VII efetivou-se em duas datas: 03 e 07 de outubro de 2014, num total de 2 aulas, ambas com a presença de 34 educandos.

No início da oficina, orientamos os responsáveis pelas propagandas das obras *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini, para que explanassem o que produziram. O

educando responsável pela primeira entregou texto impresso com a sinopse da obra, convidando os colegas a descobrirem o desfecho da história. Chamou atenção para o fato de a história contemplar um caso de amor entre inimigos, um general brasileiro e uma galopeira paraguaia.

O educando responsável pela produção de propaganda baseada na obra de Pellegrini (1996) não cumpriu com a tarefa. Combinamos que ele teria mais uma semana para fazê-lo. Ele afirmou que não faria, pois não lhe seria atribuída nota. Entendemos que não seria interessante insistir no pedido da tarefa, mas questionamos se ele havia lido a obra. Ele disse que leu só uma parte, pois achou a leitura sem muita ação. Lembramos a ele que as atividades foram propostas dando oportunidades a todos, e que os que se dispuseram a efetuar-las o fizeram de forma livre e, portanto, assumiram um compromisso.

Em seguida, os educandos que pesquisaram sobre mulheres que participaram da Guerra do Paraguai fizeram sua explanação, mas um deles disse que não havia feito a atividade, pois não tivera tempo, então informamos sobre uma segunda oportunidade, a qual não foi aceita. Voltamos a chamar atenção sobre a responsabilidade assumida.

Os educandos que fizeram as pesquisas abordaram sobre Jovita Feitosa, inclusive mostraram uma foto da mesma, leiloadada pela internet no valor de dois mil reais; Bárbara Alen e Dolores Caballero, que teriam matado um jaguar e oferecido sua pele ao Marechal Solano López; Francisca Cabrera, que defendeu os filhos do ataque inimigo; Pancha Garmendia, condenada, por Solano Lopez, de conspirar contra este, e morta por lanceamento. Também comentaram sobre a irlandesa Madame Lynch, unida a Solano López, a qual teria apoiado as estratégias deste contra a Tríplice Aliança. Elisa Alice Lynch era irlandesa, e casou-se aos quinze anos; separou-se três anos depois. Uniu-se a Solano López, com o qual teve cinco filhos, vivendo com este até sua morte em Cerro Corá.

A figura com maior destaque foi Maria Curupaiti<sup>62</sup>, ou Maria Francisca da Conceição, natural de Pernambuco. Casada aos treze anos com um cabo de esquadra do Corpo de Pantaneiros do Exército, converteu-se numa das mulheres mais admiradas pela tropa. O marido fora destacado para o ataque ao forte de

---

<sup>62</sup> Dicionário Mulheres do Brasil: De 1500 até a atualidade; biográfico e ilustrado por Maria Aparecida Schumacher, Érico Vital Brasil. Disponível em <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 03 out. 2014.

Curuzu. O comandante, Conde de Porto Alegre, havia proibido que as mulheres seguissem as tropas, mas Maria acompanhou o marido, disfarçando-se de homem. Ela teria lutado em várias batalhas, numa das quais perdeu o marido. Nesse momento, um educando relacionou o fato ao filme “Mulan”<sup>63</sup>, no qual a personagem também se disfarçara de homem, em lugar do pai, enfermo, para defender o exército chinês. Sobre este fato, comentamos que a personagem do desenho fora baseada em uma lenda chinesa, que teria se originado de um fato histórico, e que foi ficcionalizada, ou seja, preservaram-se fatos e características históricas e lhe acrescentaram outras, literárias.

Como a aula estava terminando, combinamos que as demais informações seriam socializadas na próxima oficina.

Na aula seguinte, segunda parte da oficina, continuamos com os comentários sobre as pesquisas a respeito das mulheres envolvidas na guerra. Alguns educandos encontraram informações sobre as anônimas designadas como residentas, as quais acompanhavam os homens durante as batalhas. Muitas foram designadas soldados, para combater, cortar lenha, fabricar pólvora, abastecer o acampamento, cavar trincheiras. Também para atender aos feridos e recolher os mortos. Inúmeras foram lanceadas e queimadas junto aos filhos que haviam sobrevivido aos ataques. Muitos comentários das adolescentes referiram-se a colocar-se, imaginariamente, na situação das mulheres enfocadas, e afirmaram que não teriam tanta coragem.

Durante as apresentações, que se deram por meio de leituras, os colegas comentaram a respeito e fizeram comparações com as mulheres de hoje, muitas delas também dispostas a enfrentarem tudo por amor. Algumas meninas deram depoimento dizendo que as guerras são mesmo deprimentes, e que ninguém merece perder a vida em conflitos que não criaram.

Um educando comentou que na obra *Avante soldados para trás* (1991), de Deonísio da Silva, também se faz referência às residentas. No romance, muitas delas eram exploradas sexualmente, até estupradas e depois mortas pelos inimigos.

---

<sup>63</sup> Trigesimo sexto filme de animação dos estúdios Disney; foi originalmente lançado nos cinemas dos EUA em 19 de Junho de 1998 e faz parte da era renascentista do estúdio. Ele foi dirigido por Tony Bancroft e Barry Cook e dublado na versão original por Ming-Na, Eddie Murphy, B. D. Wong e Frank Welker. Mulan mostra uma corajosa jovem chinesa que se passa por um guerreiro no lugar de seu pai, debilitado, e ajuda o exército imperial chinês a expulsar os invasores hunos. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Mulan>. Acesso em: 24 nov. 2014.

Seguindo com a temática da presença feminina na guerra, entregamos uma cópia para cada educando da história de Jovita Feitosa, extraída da obra *A donzela guerreira*, de Walnice Nogueira Galvão (1998). Após a leitura, feita em partes por três educandos, comentamos sobre a valentia da personagem histórica; como uma mulher, num tempo em que era destinada prioritariamente a cuidar da casa e dos filhos, saiu de seu lar para lutar em uma guerra sangrenta.

Encaminhamos também, para leitura em casa, o conto “O chasque do imperador”, de Simões Lopes Neto, incluído na obra *Contos Gauchescos* (1998). Este conto é uma narrativa de extração histórica sobre a guerra enfocada nesse projeto. Sugerimos, sem compromisso de apresentação, que pesquisassem sobre o imperador do Brasil na época da Guerra do Paraguai (1864-1870), se ele realmente visitou o território da guerra como consta no conto em questão, e sobre o Duque de Caxias, citado no conto e no romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de Louzeiro (2002), além de outras curiosidades sobre as personagens históricas aqui arroladas.

#### 5.7.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina VII

A oficina VII foi muito enriquecedora, pois os educandos trouxeram muitas informações pesquisadas e as socializaram. Os comentários a respeito dos fatos e a relação a outra heroína, no caso Mullan, mostrou o quanto os educandos estavam atentos ao que era repassado. Tal alusão também mostrou que os relatos das pesquisas, assim como o contexto de aplicação, incentivaram a relação intertextual.

Um ponto negativo foi o não cumprimento, por parte de dois educandos, das atividades pelas quais haviam se responsabilizado. Sobre esta questão, lembramos a importância de o professor chamar atenção para o compromisso assumido e também oferecer uma segunda chance. No caso, ambos os educandos não aceitaram uma segunda oportunidade de realizar a tarefa. Não insistimos para que cumprissem a proposta, no entanto, ao analisarmos nossa atitude, entendemos que poderíamos ter abordado de outra forma a situação e encontrado uma maneira mais efetiva de envolver os dois educandos.

Quanto à alusão de um educando, referindo-se à obra de Deonísio da Silva (1991), às resistentes, anônimas da guerra em questão, cujos dados foram

pesquisados na internet, ficou claro o exercício de relacionar os diversos textos numa dinâmica de complementaridade.

O incentivo à pesquisa sobre o personagem histórico Duque de Caxias, arrolado no conto de Simões Lopes Neto (1998) e no romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de Louzeiro (2002), bem como em sua adaptação em filme, constituiu um estímulo ao preenchimento de vazios, no caso, de dúvidas em relação ao relato histórico, estas estimuladas pela narrativa ficcional; da mesma forma, a citação do imperador do Brasil à época de guerra, Dom Pedro II, citado no conto “O chasque do imperador”, de Simões Lopes Neto (1998).

Sobre os vazios constituídos no texto literário, segundo Iser (1979), são as lacunas a serem preenchidas pelo leitor, e que se aplica às leituras literárias em geral. Tais vazios, nessa dinâmica de utilizar, aproximar e comparar textos literários e narrativas históricas, constituem uma dinâmica de identificação de dados, pontos de vista, polifonias e intertextualidades, num constante diálogo entre as duas áreas do conhecimento.

Mais uma vez salientamos o processo de leituras cruzadas, conforme Fleck (2007), que se caracteriza pelas relações texto-autor-leitor no processo de leitura do gênero romance histórico, em busca de significações mais profundas, e acrescentamos à dinâmica de leitura do gênero romance histórico a importância da leitura de narrativas históricas como proposta de ensino transdisciplinar.

Albuquerque (2013) chama atenção para a necessidade de ler vários textos sobre a mesma temática para desmitificar a visão de “verdade” definitiva, pois, segundo o autor, é comum aceitarmos as distinções entre Literatura e História como ficção e “verdade”, respectivamente.

Ainda, segundo o mesmo autor, as obras ficcionais possibilitam analisar o mesmo evento de formas variadas, constituindo versões não definitivas, ou seja, na comparação entre as várias leituras busca-se uma visão menos estereotipada da História, o que procuramos implementar desde o início das oficinas, com a adequação ao Método Comparativo, defendido por Fillola (1994).

A oficina ficou praticamente sob responsabilidade dos educandos. Nós ficamos mais como observadores e mediadores, o que foi positivo.

## 5.8 DESCRIÇÃO DA OFICINA VIII: AS GALOPEIRAS NA LITERATURA E NA MÚSICA

A data de implementação da oficina VIII foi 08 de outubro de 2014; foram utilizadas 2 aulas para a realização das atividades propostas, com a presença de 33 educandos.

Para trabalharmos a oficina VIII fomos ao laboratório de informática, a fim de pesquisarmos em fontes históricas sobre as galopeiras, símbolo de valentia na Guerra do Paraguai (1864-1870), personagens da obra *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva. Algumas delas encantavam os combatentes, assim, as narrativas literárias contemplam a paixão e os amores entre brasileiros e as galopeiras paraguaias, visto que a guerra, feita de violências, paradoxalmente oferecia, também, um espaço para o amor.

Tivemos alguns problemas durante o tempo das pesquisas, visto que alguns educandos preferiram entrar em sua página no facebook. Decidimos, então, estipular um tempo de 10 minutos para cada um acessar sua conta na referida página e depois efetivar a pesquisa. A maior parte aceitou o acordo, no entanto, alguns ainda passaram o tempo driblando os encaminhamentos.

Após as pesquisas, comentamos sobre as curiosidades pesquisadas. Encontramos que a galopa, ritmo musical, é dançada somente por mulheres, chamadas de galopeiras. Não encontramos nenhum relato que explicasse por que o nome é o mesmo atribuído às guerreiras do conflito ora trabalhado.

Alguns educandos atentaram para o fato de que a dança é exclusiva às mulheres, que imitam o galopar dos cavalos, e que provavelmente se refere às guerreiras, que adentravam no conflito montadas. Nesse ponto, ficou interessante comentar sobre a criação literária: nem sempre se narra, conta-se como exatamente foi, mas as possibilidades do passado, daí a subjetividade impregnada tanto no historiador quanto no escritor literário, guardadas as devidas proporções.

Lemos, em seguida, a letra de música “Galopeira”, de Mauricio Cardoso Ocampo, um poema narrativo, em relação a acontecimentos ocorridos em Assunção, capital do Paraguai, em que o eu lírico teria encontrado uma galopeira e por ela se encantado. A escolha da música deveu-se ao fato de que os adolescentes cantam a mesma com ironia, como uma piada, e com o intuito de, ao conhecerem a possível história referida na letra, passarem a encará-la de outra forma.

O texto em questão, embora não seja romance histórico, como é o foco deste trabalho, colaborou para a criação de hipótese sobre a participação das mulheres paraguaias na guerra, que, no caso, foram levadas à situação devido ao massacre aos homens paraguaios, pela tríplice aliança (Brasil, Argentina e Uruguai); o que até hoje tem seus reflexos nas relações familiares do país vizinho.

Chamamos a atenção, novamente, para as relações entre História e Literatura, retomando os conceitos de romance histórico e relato histórico, e como ambos podem dialogar.

Cantamos a música com acompanhamento de violão, e também baixamos vídeos em que aparecem cantores paraguaios executando e cantando a música, acompanhados da cítara paraguaia, um instrumento característico do país.

Conforme os comentários dos educandos e a atenção no momento das considerações, entendemos que os objetivos da oficina foram alcançados. Também demonstraram interesse por outras leituras com a mesma temática. Sugerimos, então, os romances: *A retirada da Laguna* (2003), de Alfredo D'Escragnolle Taunay, a obra *Genocídio Americano: a Guerra do Paraguai* (1979), de Júlio José Chiavenatto, um relato histórico crítico; e também o romance *Um farol no pampa – A casa das sete mulheres, parte 2* (2006), de Leticia Wierzchowski, cuja primeira publicação, *A casa das sete mulheres* (2002), foi adaptada para uma minissérie pela rede Globo, em 2003, o que informamos aos leitores.

Todas as obras sugeridas foram adquiridas para socialização das leituras com os adolescentes.

#### 5.8.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina VIII

O fato de sairmos do ambiente de sala de aula contribuiu para que os educandos se sentissem motivados para a aula. Embora nem tudo tenha corrido como planejado, pois alguns se dispersaram, acessando redes sociais, os resultados foram satisfatórios.

Numa dinâmica de proporcionar maior liberdade é previsível que alguns não cumpram com o combinado, entretanto, o professor deve estar atento à dinâmica da aula para poder intervir de forma democrática, visto que as oficinas foram planejadas com o intuito de envolver os educandos nas atividades, sem exigência de tarefas como requisito de nota.

À medida que os educandos liam o que encontravam sobre o item “galopeiras”, pudemos verificar que a maioria estava atenta ao proposto.

Quando cantamos a música “Galopeira”, cuja letra pesquisamos na internet, houve bastante envolvimento. No momento do canto, que repetimos três vezes até que praticamente todos participassem, houve uma integração poucas vezes alcançada. No começo muitos riram e se sentiram constrangidos, mas, à medida que incentivávamos, a maior parte se integrou à proposta.

Quanto às sugestões de leitura, foram devidas ao interesse de alguns educandos por continuar, aprofundar as leituras.

Sobre *A retirada da Laguna* (2003), de Alfredo D'Escragnolle Taunay, embora o narrador tenha participado dos fatos históricos, pode ser considerado um romance histórico tradicional, cuja narrativa se dá com narrador intradieético, e cujos personagens históricos são colocados em primeiro plano, diferentemente do romance histórico clássico, no entanto não se altera em relação a este quanto à falta de criticidade: ambos avalizam o relato histórico oficial, conforme Fernández Prieto (2003). Na verdade, embora menos crítica, entendemos que o fato de ser a base do diálogo proposto por Pellegrini na obra *Questão de honra* (1996), a obra já aponta para uma análise intertextual, esta a ser elaborada pelo leitor, o qual já teve subsídios nas leituras e demais atividades aplicadas nas oficinas anteriores.

Quanto a *Um farol no pampa – A casa das sete mulheres*, parte 2 (2006), de Letícia Wierzchowski, trata-se de uma metaficção historiográfica, gênero cujo conceito primeiro foi atribuído por Hutcheon (1991), e no qual os protagonistas são os marginalizados, as figuras periféricas de história ficcional e, ainda, os personagens históricos que assumem uma posição particularizada, ex-cêntrica, em última instância, o que o diferencia do novo romance histórico latino-americano, o qual optava, em sua escritura, pelo enfoque nos grandes heróis.

O fato de o livro 1, *A casa das sete mulheres*, de Wierzchowski (2002), ter sido adaptado para uma minissérie, pela Rede Globo, em 2003, ao focar questões da Revolução Farroupilha (1835-1845), pode contribuir para motivar a curiosidade pela leitura. Tanto um como o outro romances trabalham, entre outras figuras como a do General Bento Gonçalves, a figura histórica do General Antônio de Almeida Netto, este também arrolado na obra de Tabajara Ruas e no filme baseado na obra, ambos citados e trabalhados na oficina VI.

Wierzchowski, inclusive, declarou em entrevista<sup>64</sup> que a ideia de escrever sobre as mulheres envolvidas pela revolução surgiu ao ler o romance *Os varões assinalados* (1985), de Ruas. Neste romance, Ruas também evoca a figura do General Netto, além da figura do General Bento Gonçalves.

Mais uma vez é possível trabalhar as intertextualidades, os elos que, de alguma forma, completam alguns vazios, e também acrescentam mais questionamentos.

Nessa dinâmica, é possível demonstrar o quanto há subjetividade nos discursos, tanto o ficcional quanto o histórico, e que o educando deve ser alertado para tal fator, pois, conforme afirma Fleck (2005), tanto historiador como escritor se baseiam em um passado que gerou consequências ao presente, e, embora com enfoques diferentes, ambos refletem sobre a natureza humana, visto que ambos produzem uma reconstrução do passado histórico, apelando à memória.

A iniciativa de continuar as leituras, demonstrada por alguns educandos, nos leva a crer que, no decorrer das oficinas, houve interação entre professora e educandos; e também porque praticamente todos os encaminhamentos foram bem recebidos e com devoluções aos estímulos de leitura e pesquisas.

## 5.9 DESCRIÇÃO DA OFICINA IX: A HISTÓRIA DOS HERÓIS E DOS ANÔNIMOS POR MEIO DE DOCUMENTÁRIO

A oficina IX foi implementada em duas datas, 10 e 14 de outubro de 2014, num total de duas aulas, com a presença de 32 e 34 educandos, respectivamente.

Na oficina IX promovemos a apresentação do documentário “A Guerra do Brasil” (1987), de Sylvio Back, para analisarmos os objetivos dessa produção fílmica, se sua linguagem é histórica ou literária e lembrarmos sobre as leituras efetuadas, os filmes passados anteriormente para compararmos a linguagem e os objetivos. Observamos a importância dos pesquisadores no resgate de nossa história. Como o tempo do filme é maior que o de uma aula, excedendo em 19 minutos, solicitamos à professora da aula posterior que permitisse que os adolescentes assistissem ao documentário até o final.

---

<sup>64</sup> Wierzchowski, L. Entrevista à Rede Record. Disponível em <http://www.record.br/autor/entrevista.125>. Acesso em: 11 dez. 2014.

Na aula seguinte, como complemento da oficina, estimulamos os educandos que leram as obras literárias distribuídas a falarem sobre as semelhanças e diferenças observadas no documentário em relação às obras lidas. Alguns comentaram que acharam o filme bem diferente daqueles com os quais estão habituados; então explicamos que o documentário é um gênero fílmico que reúne imagens, entrevistas, depoimentos, com vistas a dar uma ampla visão sobre o fato histórico. Comentamos também sobre a polêmica que causou o documentário na mostra paranaense, dado seu teor de denúncia.

Esclarecemos que as imagens das batalhas são adaptações feitas pelo cinema.

Um educando questionou por que não havia filme real da guerra, ou seja, filmagens das batalhas. Muitos riram, pois disseram que nem havia cinema na época. Pesquisamos então na internet sobre o ano de invenção do cinema, e apuramos que foi em 1888, ou seja, 18 anos após o final da guerra em questão.

Uma educanda que havia lido a obra *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de Louzeiro (2002), comentou que, assim como no documentário, o romance também narra que patrões mandavam os escravos lutarem em seu lugar na guerra, e a maioria ia com a possibilidade de voltar livre, mas grande parte morreu nos massacres.

Lembramos, então, do filme “Netto perde sua alma” (2001), sobre o qual não pudemos discutir devido à falta de tempo, a respeito da participação dos escravos. Um educando que leu o romance homônimo comentou que os escravos se revoltaram com as promessas não cumpridas. Questionamos quais as opiniões a respeito. A maior parte disse que era uma atitude errada, e alguns justificaram que era um contexto diferente, em que tal atitude era normal. Então os provocamos dizendo para se colocarem no lugar dos escravos; pensariam da mesma forma? Muitos riram e disseram que então pensariam diferente.

Vários educandos perceberam que no documentário alguns depoimentos dos militares brasileiros e argentinos defendiam que o Paraguai foi o culpado pela guerra; já os militares paraguaios defendiam que a Inglaterra e a Tríplice Aliança foram covardes ao massacrar o Paraguai. Quanto às colocações dos historiadores, chamamos atenção para o fato de a maioria analisar os dois lados da situação, os dois lados da guerra, cada qual com sua parcela de responsabilidade na deflagração do conflito.

Um educando atentou para o fato de que o Marechal Solano López participou de batalhas, inclusive morreu lutando, muito diferente das guerras de hoje, em que os presidentes nem passam perto das áreas de conflito. Outro comentou que havia feito a pesquisa sobre o Duque de Caxias, e que constatou que realmente visitou alguns hospitais de campanha.

As discussões foram interrompidas, pois a turma toda precisou de um tempo para ensaiar seu número para a Mostra Cultural, que ocorreria no dia seguinte.

#### 5.9.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina IX

Durante o pouco tempo que tivemos para discutir sobre o documentário, percebemos que os educandos estavam bem integrados à proposta, pois ouviram o que os colegas tinham a dizer, pediram a palavra para acrescentar informações sobre as suas leituras. Ficou claro que estavam exercendo uma análise das informações e encontrando em suas leituras, individuais ou em grupo, também em atividades anteriores, as intertextualidades presentes no discurso do documentário.

Foi importante a alusão de um dos adolescentes ao fato de que o comandante paraguaio morreu no campo de batalha, o que hoje é algo praticamente impensável, visto que os mentores ficam à distância, comandando e financiando; o educando soube analisar os contextos de guerras atuais e compará-los aos fatos suscitados pelas leituras e filmes.

O fato de um educando ter mencionado pesquisa sobre o Duque de Caxias, a qual encaminhamos sem compromisso de apresentação na oficina VII, evidenciou o envolvimento do mesmo com a proposta.

Ao atentarem para a participação dos escravos, sua busca por liberdade, e suas decepções, podemos afirmar que os educandos conseguiram captar outra voz presente na diegese do romance e que, a princípio, como o foco é o General Netto, poderia passar despercebida. Reafirmamos, aqui, a importância da inserção da leitura do romance histórico crítico contemporâneo já no Ensino Fundamental, por proporcionar uma visão mais ampla do passado aos educandos. No caso da temática em estudo, ao utilizar a polifonia, ocorre no romance a denúncia por parte dos anônimos no conflito da Guerra do Paraguai (1864-1870), aspecto relevante e com várias consequências ao longo do tempo, porém omitido nos relatos oficializados da historiografia.

Na dinâmica de abrir espaço para as colocações dos educandos, algumas dúvidas surgiram, o que exigiu pesquisa para saná-las. Tal fator foi relevante, pois mostrou como a construção do conhecimento se dá pelo envolvimento entre conteúdo, educandos e professor, ou seja, ao manifestar as dúvidas, o educando demonstra interesse por aquilo que está em discussão, em construção, e acrescenta muito, ultrapassando, inclusive, algumas perspectivas, o que confere à dinâmica um aspecto não restrito às disciplinas, numa procura pela transdisciplinaridade.

#### 5.10 DESCRIÇÃO DA OFICINA X: BALANÇO DAS OFICINAS

A implementação da oficina X foi em 17 de outubro de 2014; foram utilizadas 2 aulas para a realização das atividades propostas e contamos com a presença de 33 educandos.

Essa última oficina foi reservada para um balanço das leituras, das pesquisas, apresentações e discussões. Questionamos o que sentiram com as leituras, se o enfoque dado e a dinâmica das oficinas foram menos ou mais efetivos do que os encaminhamentos de leitura efetuados comumente. Os adolescentes afirmaram que, no início, não gostaram da temática Guerra do Paraguai (1864-1870), pois as leituras de que gostam são de autores estrangeiros e tratam de temas bem diferentes do aqui abordado, no entanto, com as dinâmicas implementadas, entenderam a proposta e perceberam que aprenderam muito, inclusive passaram a valorizar mais a Literatura nacional.

Voltamos a discutir a visão apresentada sobre o povo paraguaio; se depois das leituras e das demais atividades os educandos entenderam a raiz dessa visão e, de certa forma, como a guerra influenciou na situação do Paraguai de hoje. Falamos sobre o fato de eles terem, ou não, conseguido entender os objetivos de cada campo do conhecimento, Literatura e História, e como elas complementam as nossas leituras e nosso conhecimento de mundo. Os educandos concordaram que têm preconceito, mas que nunca pensaram a respeito da origem do mesmo, simplesmente reproduzem a ideia da maioria das pessoas com as quais convivem.

Sobre o tema das oficinas, Guerra do Paraguai (1864-1870), ficou claro que pouco se discute sobre detalhes de conflitos dos quais o Brasil participou, inclusive muitos disseram que antes de iniciarmos as oficinas nem sabiam que houve guerra

em nosso território. Nesse momento, questionamos como não lembravam da guerra em questão se o conteúdo consta no livro de História do 8º ano. Eles disseram que não lembravam.

Muitos educandos disseram que foi bem mais proveitoso trabalhar com vários textos sobre o mesmo tema, com ênfase às histórias ficcionais, que trazem a história contextualizada. Disseram que os filmes e as leituras, além da palestra da professora de História, colaboraram para um melhor entendimento do que foi, antes da guerra, e o que é o Paraguai hoje. Afirmaram que não sabiam que o Paraguai esteve em melhores condições; sempre o viram como um país pobre.

Um educando sugeriu que trabalhos semelhantes fossem feitos com obras que caem no vestibular. Nesse momento, colocamos mais uma vez que é uma alternativa, no entanto, nossa perspectiva não está com enfoque no trabalho com a Literatura com fim utilitário. Perguntamos a ele se gostou das atividades, se conseguiu se envolver e se está decepcionado por não receber uma nota. Ele afirmou que gostou e não está preocupado com avaliação. Reafirmamos, então, que a Literatura é muito mais do que um emaranhado de personagens e diegeses que devem ser lembrados para uma prova; é um universo cheio de possibilidades, em que poucos se desafiam a adentrar.

Para fechar as atividades, apresentamos o documentário “Literatura e História: discursos que se completam”<sup>65</sup>, produzido em 2008 por estudantes do colégio e a professora responsável pelo projeto ora descrito.

Durante a exibição do documentário, os educandos fizeram vários comentários sobre professores e estudantes que apareciam no vídeo, pois os conheciam. Por se tratar de uma distância de 6 anos, comentaram sobre as diferenças nas fisionomias, sobre a situação atual dos adolescentes que apareceram no vídeo. Comentaram que alguns já estão formados na universidade, que outros desistiram de estudar e trabalham no comércio, mudaram-se da cidade, já estão casados, etc.

---

<sup>65</sup> Documentário (62 min.), produzido em 2008 pela professora Rosmere V. Ottonelli e educandos do segundo ano do Ensino Médio, de um colégio público do município de Medianeira, Paraná. Contém adaptações de obras literárias, entrevistas, leituras de textos históricos e literários, depoimentos de trabalhadores que vivem do comércio de produtos vindos do Paraguai, depoimentos de professores, funcionários e educandos do colégio. A obra em questão foi produzida como parte do projeto de implementação dos estudos integrantes do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), período 2007/2008, sob orientação do Professor Doutor Gilmei Francisco Fleck, UNIOESTE - Cascavel.

Quanto às adaptações dos romances, em vídeos produzidos pelos estudantes, acharam que ficaram bem engraçados; outros afirmaram que, quando leram os romances, imaginaram as personagens e os ambientes bem diferentes, mas gostaram dos resultados.

Questionaram bastante onde eram os locais das filmagens. À medida que comentávamos os dados, eles afirmavam que conheciam. Um exemplo interessante foi o fato de que contamos sobre o cavalo pertencente a um morador do interior do município e que aparece no vídeo (adaptação de uma cena entre Camisão e Mercedes – personagens do romance *Avante soldados para trás* (1991), de Deonísio da Silva), e um dos educandos afirmou que é de um vizinho, e que o animal ainda vive. Todos riram do fato e muitos comentários bem humorados se seguiram.

Um educando comentou sobre a música do final do vídeo, Índia<sup>66</sup>, que utilizamos como tema para a cena de encontro entre Camisão e Mercedes, dizendo que seu avô adora tocá-la na gaita.

Contamos alguns detalhes das filmagens, os percalços pelos quais passamos, principalmente sobre a dificuldade de edição do documentário, que ficou um tanto extenso e precisou sofrer vários cortes.

Alguns comentaram que poderiam também fazer vídeos sobre as leituras. Combinamos que conversaríamos com a professora titular para que acompanhasse as produções de quem se dispusesse a fazê-lo e nos contatasse sempre que necessário. Prometemos implementar prática semelhante nos anos seguintes, pois os teríamos como educandos novamente antes de concluírem o Ensino Médio.

Em seguida, agradecemos a participação de todos, e também a oportunidade que nos deram de realizar um trabalho diferenciado com a leitura. Nesse dia, distribuímos chocolates.

#### 5.10.1 Análise crítica sobre a prática efetuada na oficina X

A opção por se fazer, em parte da oficina X, um balanço das atividades proporcionou mais subsídios para avaliar a proposta como um todo.

---

<sup>66</sup> Datada de 1952, uma das mais reconhecidas músicas da dupla sertaneja Cascatinha & Inhana, formada por Francisco dos Santos e Ana Eufrosina da Silva, marido e esposa; juntos formaram uma das principais duplas sertanejas do Brasil. Dados disponíveis em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Cascatinha\\_%26\\_Inhana](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cascatinha_%26_Inhana). Acesso em: 02 out. 2014.

Observamos que os educandos, quase em sua totalidade, receberam bem a proposta.

Um ponto importante a ressaltarmos foram os comentários a respeito de os fatos tratados tanto pela professora de História quanto pelos textos históricos, literários e filmes terem contribuído para uma visão agora menos estereotipada sobre o Paraguai; entenderam que o país vizinho nem sempre esteve em situação tão penosa, que já foi muito desenvolvido e rico, e que a guerra em questão colaborou para a situação atual. Está claro que, depois de tantos anos, já seria possível uma recuperação, entretanto, outros fatores influíram para que tal situação não ocorresse, o que pode ser estudado em outro momento.

Quanto à interação ao assistirem ao documentário (cuja qualidade não é das melhores, visto que foi editada por amadores, em recurso simples), observamos que foi positiva, pois os adolescentes se envolveram de uma maneira diferente se relacionarmos às exibições dos outros vídeos, talvez por se tratar de uma produção realizada por pessoas que conhecem, seus amigos, professores, conhecidos, em locais conhecidos, um contexto próximo e, de certa forma, particular, e com o qual mantêm relação de afeto.

O fato de mostrarem interesse por também elaborar vídeos sobre obras literárias reafirmou a assertividade do *corpus* selecionado para as oficinas, bem como da dinâmica das mesmas.

Com a aplicação das oficinas, alcançamos maior envolvimento dos educandos com o texto literário se compararmos essa dinâmica às práticas com a leitura efetivadas anteriormente. Toda a dinâmica de apresentação e retomada dos pontos relevantes de cada leitura contribuiu para expandir a temática e envolver os educandos na proposta.

As constantes referências às leituras quando da inserção de novo texto ou recurso mostrou o quanto os adolescentes estavam integrados ao processo como um todo e, também, que a temática foi mantida, ou seja, o fio condutor das discussões, Guerra do Paraguai (1864-1870), manteve-se presente em todas as oficinas, em todas as aproximações intertextuais encaminhadas por nós ou mesmo nas contribuições dos educandos.

Ficou claro que a proposta de integrar várias leituras, em diversos suportes, tanto de textos literários ou não, além dos filmes, contribuiu para a valorização da

Literatura como a arte que propõe discussões, abre diversas possibilidades, contempla elementos não considerados pela historiografia.

Nesse sentido, o Método Comparativo (FILOLLA, 1994) contribuiu para esclarecer sobre as possibilidades de escolher um corpus e promover sua leitura de maneira que uma mesma temática fosse analisada sob vários enfoques, estes, disponíveis em diversos suportes.

Por meio da aproximação entre os discursos histórico e ficcional alcançamos uma visão mais ampla, menos delimitada à disciplina de Português e também à dinâmica de passar um conteúdo pronto para posteriormente avaliar o que o educando captou, sem discutir a importância do mesmo e em que ele diz respeito ao nosso contexto. Assim, consideramos alcançados os objetivos das oficinas de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto buscamos expor a importância de se trabalhar com a leitura do texto literário na escola, com ênfase ao papel social da escola e ao trabalho do professor, também responsável pela formação de leitores críticos.

Com o objetivo geral de discutir sobre a viabilidade de práticas transdisciplinares no ensino de Literatura no atual contexto organizacional da escola pública, e com os objetivos específicos de estimular a leitura do texto literário em discussão ao texto didático de história, além de buscar construir uma memória coletiva mais crítica sobre o evento da Guerra do Paraguai (1864-1870), realizamos revisão bibliográfica pertinente, elaboramos e aplicamos oficinas de leitura, com uma turma de 9.º ano do Ensino Fundamental, além de efetivar a análise das práticas propostas.

Embora não seja totalmente possível expressar em palavras escritas toda a trajetória da elaboração e aplicação das atividades, relatamos o que nos pareceu mais relevante, com o objetivo de deixar clara a proposta delineada nesta pesquisa.

Da mesma forma, buscamos registrar, a partir de nossa observação pessoal, o envolvimento dos educandos com a proposta, e realizar análise à luz das teorias que embasaram todo o percurso.

Conforme salienta Petit (1999), ninguém nasce leitor; é necessário que alguém, no caso da proposta aqui apresentada, um professor, faça uma mediação para que as leituras que se pretendem sejam efetivadas.

Ao analisarmos o espaço que o texto literário ocupa no ensino, constatamos que não há, na escola foco desta pesquisa, um projeto organizado e sistematizado para o trabalho com a leitura do texto literário, que a valorize como oportunidade de levar o sujeito a experimentar o prazer estético, defendido por Jauss (1979), quando reflete sobre as interações autor-texto-leitor no jogo do discurso literário. Na verdade, a Literatura divide espaço, na disciplina de Português, com os demais conteúdos de produção de texto e análise linguística. E, nesse contexto, em geral é utilizada como pretexto para a produção de resumos ou mesmo para questões direcionadas de interpretação e análise da estrutura dos gêneros.

No contexto analisado, como a maior parte dos professores de Português utilizam o livro didático como base para organização de suas aulas, acabam por

reafirmar a utilização do texto literário, principalmente, como mecanismo de análise linguística, o que predomina nos encaminhamentos das unidades.

No colégio em que implementamos nossa pesquisa, considerando o tempo em que trabalhamos no mesmo, cerca de 17 anos, embora muitas iniciativas de trabalhos diferenciados com o texto literário tenham se efetivado, não tiveram continuidade; não foram sistematizadas para os anos escolares.

Entendemos que tal problemática se configura pela falta de conhecimento, por parte dos professores, de teorias que discutam a importância do texto literário na formação de sujeitos históricos e, também, pela carência de estudos acerca de propostas passíveis de adaptação ao ensino com base na valorização do texto literário.

Ao visualizarmos um trabalho com vistas ao pensar transdisciplinar, com ênfase à Literatura e à História como conhecimentos que dialogam e que possibilitam o entendimento dos contextos de produção e de recepção dos discursos, consideramos, em primeiro lugar, o romance histórico como alternativa de diálogo com o texto didático histórico, pois ambos são discursos e, conforme Souza Júnior (2000, p. 28), “[...] o sujeito está sempre submetido à linguagem”, independente de quem seja esse sujeito, escritor de Literatura ou de relato histórico.

Com base nesse pressuposto, ao organizarmos oficinas de leitura sob o Método Comparativo (FILLOLA, 1994), com enfoque transdisciplinar, buscamos envolver os educandos numa dinâmica em que prevalecesse a participação nas leituras, discussões e pesquisas, sem, no entanto, pautá-las em nota.

Nesse sentido, constatamos um maior envolvimento dos educandos com a leitura do texto literário, se compararmos às atividades efetuadas nas oficinas às práticas implementadas anteriormente no contexto analisado.

A prática das oficinas correu dentro do esperado, embora houve pequenos contratemplos, praticamente todos contornados à medida em que as atividades se desenvolviam. Sob esse aspecto, é importante ressaltar que o trabalho de sala de aula, via de regra, apresenta-se dinâmico; nem sempre o professor alcança os objetivos iniciais de sua proposta, devido ao contexto de aplicação. Entretanto, muitas vezes os resultados ultrapassam o esperado, e isto tudo depende da dinamicidade do professor, que deve estar atento aos percalços, mas também às oportunidades e maneiras de contorná-los.

À medida que a proposta era aplicada, dado o caráter vivo da experiência, muitos ajustes foram implementados, sempre com vistas a manter a essência do projeto.

Entendemos que cumprimos com o que havíamos proposto quanto à adequação das leituras ao Método Comparativo (FILLOLA, 1994), pois efetuamos suas quatro fases. Na primeira delas, concernente a firmar as bases teóricas das ações planejadas, organizamos uma revisitação à fundamentação teórica geral sobre a leitura como tema geral, além de assuntos correlatos como o papel da escola na promoção da leitura, entre outros aspectos. Delineamos, também, as relações entre os discursos histórico e ficcional, além das bases do gênero romance histórico e suas modalidades, assim como aspectos relevantes do enfoque transdisciplinar.

Como segunda fase, adequamos o *corpus*, constituído de leituras de romances históricos, contos de extração histórica, filmes, letra de música e textos históricos didáticos, em formato convencional (impresso) e em meio eletrônico, pois entendemos que a dinâmica de oficinas com foco nas relações entre História e Literatura seria um trabalho diferenciado do enfoque dado comumente ao texto literário.

Para a fase de elaboração e aplicação, organizamos e aplicamos 10 oficinas, num total de 20 aulas, distribuídas de modo que a temática fosse retomada a cada nova aula, mas com enfoques, textos e formatos diversos.

Para atender à última fase, efetivamos o acompanhamento e observação da aplicação, com o intuito de obter dados conclusivos a respeito do trabalho empreendido.

Por meio das oficinas aplicadas e analisadas neste trabalho, pudemos verificar que uma parte significativa dos educandos da turma pesquisada vê a leitura do texto literário como obrigação, algo que está condicionado à atribuição de nota. Tal fato foi observado logo na primeira oficina, quando questionaram sobre avaliação das tarefas e também quando dois educandos se recusaram a fazer a pesquisa, alegando que não seriam recompensados, já que não lhes seria atribuída nota.

Entretanto, com o encadeamento das atividades, a maioria atendeu à proposta, inclusive superando as expectativas quanto ao desvelo na organização do material para apresentação, slides, por exemplo, e na atenção dada quando da

exibição dos filmes e nas leituras coletivas e individuais, além das argumentações e opiniões apresentadas.

A seleção do *corpus* de leitura, constituído de narrativas de extração histórica, romances históricos e outras leituras da história, além do texto histórico oficial, mostrou-se efetiva quanto ao propósito de incentivar a discussão do fato histórico da Guerra do Paraguai (1864-1870). Além disso, ofereceu novas perspectivas para discutir as relações/visões sobre o povo paraguaio, com o qual mantemos contato, principalmente quanto ao trabalho informal (comércio de produtos importados) e em relação ao qual existe certo preconceito.

Com as leituras, pesquisas, discussões, comentários sobre os filmes, romances, conto, assim como de todo o *corpus* selecionado, alcançamos pelo menos uma reflexão sobre o preconceito generalizado em relação ao povo paraguaio. Não podemos afirmar que, com os educandos da turma trabalhada, alcançamos destituí-los do referido preconceito, mas os levamos a entenderem as origens dessa visão e como ela é prejudicial para as relações sociais tão próximas. Aqui levamos em consideração também o fato de ter, na mesma turma, um educando vindo do Paraguai, sem contar os inúmeros que são educandos do colégio, e os inúmeros pais de educandos que trabalham no comércio informal de produtos advindos do Paraguai.

Em especial sobre o gênero romance histórico, podemos afirmar que possibilitou o diálogo entre as disciplinas e a temática escolhida, além de despertar a discussão sobre o contexto presente e as relações com o passado histórico que envolveu os 4 países diretamente presentes no conflito abordado.

Com o enfoque aos heróis sob um aspecto mais humanizado, e também aos anônimos, aos quais a Literatura dá voz, pudemos enfatizar os fatos históricos sob uma perspectiva diferente daquelas com as quais os educandos estão habituados. Nesse sentido, os recursos utilizados colaboraram sobremaneira, visto que os adolescentes admiram o cinema e também estão familiarizados com algumas leituras mais acessíveis, como as histórias em quadrinhos. Nesse sentido, devemos considerar a importância dos recursos aqui apontados como apoio e incentivo à leitura do texto literário, em suporte convencional ou digital.

A seleção do *corpus* mostrou-se adequada ao ano escolar e faixa etária dos educandos com os quais trabalhamos, e auxiliou na dinâmica das leituras. Tanto os romances pertencentes ao gênero novo romance histórico latino-americano, quanto

os classificados como romances históricos de mediação foram efetivos na proposta, pois os educandos conseguiram efetivar a leitura no tempo estipulado e não demonstraram dificuldade de entendimento, o que observamos durante as discussões e comparações com os filmes e o texto didático. Os demais itens do *corpus* também se mostraram acessíveis à proposta.

Em especial sobre os romances históricos de mediação (FLECK, 2008, 2011) *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, de Louzeiro (2002), e *Adeus, chamigo brasileiro*, de Toral (1999), podemos afirmar que a receptividade foi maior, pois mais educandos as leram em relação aos demais romances. Acreditamos que a leitura mais simples e dinâmica proporcionou tal fator, e também o suporte da obra de Toral (1999), que foi também disponibilizada em formato digital, além de ser um HQ.

Outro fator que demonstrou a assertividade dos encaminhamentos foi quando os educandos solicitaram sugestões de mais obras com a mesma temática, o que foi atendido, pois emprestamos as obras que inicialmente não faziam parte do *corpus* de leituras programadas, mas que havíamos adquirido para um trabalho anterior, e que, para este, verificamos que seriam um tanto complexas para a faixa etária. Entretanto, ao verificar o amadurecimento dos leitores interessados, e tendo em vista todo o trabalho das oficinas, entendemos que poderíamos disponibilizar tais leituras.

A recepção dos adolescentes à proposta, à primeira vista receosa, consolidou-se positivamente e superou as expectativas. Salientamos a participação nas apresentações das pesquisas, nos questionamentos durante as oficinas, nas relações apontadas entre o contexto presente e as obras lidas, além da ajuda que ofereceram na conversão de vídeos, no acesso rápido às páginas digitais, ambiente com o qual estão bem familiarizados e sobre o qual apresentam orgulho em dominar, principalmente quando o professor lhes concede a oportunidade de mostrar tais conhecimentos.

Ficou claro, por meio da aplicação das oficinas, que a adequação do Método Comparativo (FILLOLA, 1994) a textos literários em diálogo com textos históricos, com recursos diversos, constitui alternativa ao trabalho com Literatura no Ensino Fundamental. Nesse sentido, salientamos a necessidade de os professores do Ensino Fundamental terem acesso a teorias como a de Fillola (1994), bem como às demais trazidas na fundamentação desta pesquisa, para entenderem, além da

importância da leitura do texto literário, este, acreditamos, ponto pacífico, o arcabouço que esclarece sobre as relações autor-texto-leitor, sempre em diálogo, para, a partir desse entendimento e instrumentalização, configurar propostas passíveis de aplicação.

Ao promover as discussões dos textos do corpus, além dos textos trazidos pelas pesquisas realizadas pelos educandos, alcançamos uma interação considerável dos educandos se compararmos essas propostas de “leituras cruzadas” realizadas nas oficinas às dinâmicas anteriores de leitura do texto literário. Nessa dinâmica de oficina de leitura, consideramos que a maioria dos educandos soube diferenciar as características próprias de cada discurso, histórico e ficcional, e seus objetivos.

Ao promover leituras ficcionais configuradas por meio de narrações de fatos históricos, conseguimos trabalhar o texto literário de maneira que a maior parte dos estudantes se envolvesse com os textos; de forma direta, lendo os textos na íntegra, ou indireta, participando das aulas em que as leituras foram apresentadas, ou mesmo quando foram efetivadas pesquisas ou exibidos os vídeos integrados ao *corpus* selecionado para a prática.

Assim, por meio da interação e discussão, podemos afirmar que houve um avanço significativo na valorização da leitura do texto literário por parte dos educandos que participaram ativamente dos exercícios propostos nas oficinas, nas quais as ausências foram mínimas. E isto só foi possível com a mediação do professor, este como condutor do sujeito na formação de um leitor crítico, ao percorrer todas as fases da proposta, que culminou com a aplicação das oficinas, num processo de recepção textual em que prevaleceu o diálogo.

Em nenhum momento das oficinas houve colocação do conteúdo como algo pronto; todo o *corpus* e as pesquisas foram levados aos leitores para abrir uma discussão, para possibilitar outras leituras e outros questionamentos, o que, em nosso entender, deixou os adolescentes mais tranquilos e envolvidos em relação à proposta.

Sob esse aspecto, somos levados a considerar que o ambiente em que a leitura do texto literário é instigada, bem como a maneira como isto se dá a partir do trabalho do professor, contribui para uma melhor recepção textual. O educando passa a ver a leitura não como obrigação, mas como oportunidade de pensar sobre

as relações sociais, estas narradas pela Literatura, além de questionadas e reinventadas por esta modalidade de escrita.

Quanto ao aspecto transdisciplinar, conforme palavras de Morin (2007, p. 27), como “[...] uma aspiração a um saber menos particular”, acreditamos que demos pequenos, tímidos, mas importantes passos. Buscamos uma proposta mais aberta, menos limitada a conteúdo específico, e que valorizou os conhecimentos prévios dos envolvidos no processo; assim, a proposta representou uma oportunidade de aproximação entre professora e educandos. A participação da Professora de História, que atendeu prontamente a nosso pedido de ministrar uma oficina, abriu espaço para um maior envolvimento entre os professores e educandos, visto que ajudou a esclarecer que cada campo do conhecimento, embora apresente suas particularidades, não deixa de relacionar-se com outros; e, além disso, colabora para o entendimento das relações humanas, sua trajetória, e as respectivas interpretações dessas trajetórias.

Embora, no início, buscássemos uma perspectiva interdisciplinar, entre Literatura e História, com a efetivação do projeto, e com indicações de professores que também nos orientaram, além da variedade do *corpus*, nossa proposta de aplicação prática de leituras literárias em diálogo com outras narrativas de extração histórica, e mesmo informativas, configurou um trabalho mais próximo à transdisciplinaridade. Tal mudança de perspectiva mostrou como os estudos orientados pelo Programa Profletras acrescentaram à nossa proposta, como nos desafiaram a analisar sob ângulos mais amplos e pertinentes à prática que inicialmente delineávamos. Houve, nesse sentido, um crescimento considerável durante a caminhada da pesquisa.

Vale lembrar que as oficinas configuraram somente o início de um trabalho com a leitura do texto literário, o que deve ser discutido, adaptado a outras obras, a outros anos escolares, para que modifique substancialmente a recepção textual do texto literário na escola.

Por meio desta proposta, acrescentamos ao nosso conhecimento teórico, aprendemos com a prática e reafirmamos a ideia de que a dinâmica de trabalho com o texto literário na escola precisa ser discutida, socializada e implantada em todos os anos escolares, por meio de um projeto que não dependa, exclusivamente, das decisões do professor titular de Português de uma determinada turma, mas de todo corpo docente escolar.

Esta pesquisa, como uma experiência inicial, pode servir de base para a configuração de outras propostas de valorização da leitura do texto literário, de caráter mais amplo e contínuo, no contexto analisado e também em outros que se mostrarem acessíveis. Para tanto, deverá ser socializada e discutida em momento oportuno. Como os encontros de professores de Português ocorrem, em ocasiões, reunindo docentes de várias escolas e colégios, a socialização é possível para além do colégio foco.

A respeito do *corpus* que selecionamos para as oficinas, o fizemos tendo em vista a expansão dos horizontes de leitura, como material lúdico, e por meio do qual alcançamos resultados relevantes quanto à percepção, por parte dos adolescentes, de que as diversas linguagens dialogam. Também assim procedemos tendo em vista buscar desmitificar a leitura como algo só presente nos livros, impressos e encadernados, em relação à qual há considerável resistência.

Ao propormos um diálogo entre todo o *corpus*, além dos textos e demais dados pesquisados pelos educandos, buscamos ultrapassar as barreiras que delimitam os campos do conhecimento: cinema é para a disciplina de Arte, leitura é para Português, dados sobre guerras cabem à História, espaço físico é delegado à Geografia, e assim por diante.

Afirmamos, para além das considerações já efetuadas, que cabe, a partir dos estudos aqui descritos, um aprofundamento teórico das relações intersemióticas sobre os diversos textos por nós trabalhados, suas complexidades e as inúmeras possibilidades que abrem para o seguimento deste trabalho, iniciado de forma despretensiosa.

## REFERÊNCIAS

- AÍNSA, F. **La nueva novela histórica latinoamericana**. México: Plural, 1991.
- ALBUQUERQUE, A. B. **Narrativas canudenses: conflitos além da guerra**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
- ALONSO, A. **Ensayo sobre la novela histórica**. Madrid: Editorial Gredos, S.A.1984.
- APOLINÁRIO, M. R. (Org.). **Projeto Araribá: história**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. São Paulo: Unesp Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, D. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999.
- BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.
- BURKE, P. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CANDIDO, A. Inquietudes na poesia de Drummond. In: **Vários escritos**. 4. ed. (reorganizada pelo autor), São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- CEIA, C. **Dicionário de termos literários**. Disponível em [http://www.fcsh.unl.pt/verbetes/M/metaficcao\\_historiografica.htm](http://www.fcsh.unl.pt/verbetes/M/metaficcao_historiografica.htm). Acesso em: 17 nov. 2013.
- DUFOUR, B. et al. **Abordagens didáticas da interdisciplinaridade**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: De Boerck & Larcier, 2002.
- ESTEVES, A. R. Considerações sobre o romance histórico (no Brasil no limiar do século XXI). In: **Revista de Literatura, História e Memória**. V. 4, n. 4. 2008.
- FÁVERO, L. L. Paródia e dialogismo. In: BARROS, D. P.; FIORIN, J. L. (orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1999.
- FERNÁNDEZ PRIETO, C. **Historia y novela: poética de la novela histórica**. 2. ed. Barañáin: EUNSA, 2003.

FILLOLA, A. M. **Literatura comparada e intertextualidad**: una propuesta para la innovación curricular de la literatura. Madrid: Editorial La Muralla S.A, 1994.

FLECK, G. F. **Imagens metaficcionalis de Cristóvão Colombo**: uma poética da hipertextualidade. Assis/SP: Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2005. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. A conquista do “entre-lugar”: a trajetória do romance histórico na América. In: **Gragoatá** n. 23, Segundo semestre. Niterói: EdUFF, 2007. p. 149-167.

\_\_\_\_\_. **Ficção, história e memória e suas inter-relações**. In: Revista de Literatura, História e Memória, vol. 4, n. 4. Cascavel: UNIOESTE, 2008.

\_\_\_\_\_. **O romance, leituras da história**: a saga de Cristóvão Colombo em terras americanas. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. Assis, SP, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros híbridos da contemporaneidade: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento. In: RAPPUCCI, C.A; CARLOS, A. M. (Orgs.) **Cultura e Representação** – ensaios. Assis/SP: Triunfal, 2011.

FOGAÇA, J. **A pesquisa-ação**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>. Acesso em: 28 out. 2013.

FRANCO, M. A. **Educação e Pesquisa-ação**. São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, G. Sobre educação. In: **Diálogos**), Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Ed., 1984.

FRIGHETTO, G. N. Ideologia e identidade no romance histórico tradicional. In: **Seminário do GEL**. São Carlos, SP.: GEL, 2010. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6601-10>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

GALVÃO, W.N. **A donzela guerreira** – um estudo de gênero. São Paulo: Editora SENAC, 1998.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português, In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

GIARDINELLI, M. Lectura, docencia, escuela y literatura. In: **Volver a leer**: propuestas para ser una nación de lectores. Buenos Aires: Edhasa, 2007.

GONÇALVES, R. CAZZARAI, M.P. (orgs.) Ler acima de todas as coisas. In: **Língua e literaturas**: perspectivas de ensino. Guarapuava: UNICENTRO, 2009.

GUEDES, C. O. A importância das aplicações da transdisciplinaridade na educação humana. In: **Revista Graduando**, jul/dez.2010. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.21-32.pdf>. Acesso em: 06 out. 2014.

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

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

JAUSS, H. R. et al. A estética da recepção – considerações gerais. In: **A literatura e o leitor** – textos da estética da recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JENKINS, K. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

LAJOLO, M. **Como e por que ler o romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LARIOS, M. A. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, K. **La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad**. Frankfurt/Madrid: Vervuert, 1997.

LE GOFF, J., CHARTIER, R. & REVEL, J. (Dir.). **A nova história**. Tradução de Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. Coimbra: Almedina, 1978.

LIMA, L. C. O leitor demanda d(a) literatura, e Prefácio à 2.<sup>a</sup> edição. In: **A literatura e o leitor** – textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOPES NETO, J. S. **Contos gauchescos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LOUZEIRO, J. **Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra**. São Paulo: Mondrian, 2002.

LUKÁCS, G. **La novela histórica**. Tradução de Jasmin Reuter. 3 ed. México: Era, 1977.

\_\_\_\_\_. A forma clássica do romance histórico. In: **O romance histórico**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, A. Evolución y alcances del concepto de novela histórica. In: **Historia y ficción en la novela venezolana**. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana, C. A., 1990.

MATA INDURÁIN, C. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. In: SPANG, K. et al. **La novela histórica** – teoría y comentarios. Espanha: Ediciones Universidad de Navarra, S/A (EUNSA), 1995.

MENTON, S. **La nueva novela histórica de la América Latina**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MIRANDA, J.A. Romance e história. In: BOËCHAT, M. C. B. et al (orgs.) **Romance histórico: recorrências e transformações**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2000.

MONTES, G. **La frontera indómita: en torno de la construcción y defensa del espacio poético**. Buenos Aires: F.C.E., 2001.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, E. Desafios da Transdisciplinaridade e da Complexidade. In: AUDY, J.L.N.; MOROSI, M.C. (org.). **Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade**. Edipucrs, Porto Alegre, RS, 2007. p. 22-28. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=-OGr007TQ0AC>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NIEVA, A. E. R. Volver a leer - El papel del docente en la recuperación del poder y el placer de la lectura. **Revista do Departamento de Investigación da Escola Normal Superior Juan B. Alberdi**. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/17/9/lo-que-puede-la-literatura.htm>. Acesso em: 21 nov. 2013.

OSÓRIO, L.B. Y. La promoción de la lectura en tiempos aciagos y el pequeño cuchillo de La bibliotecária Chun Li. In **Aportes para la promoción de la literatura y la lectura**. Maén Puerta (compilación). Facultad de Humanidades y Educación y El Consejo de Publicaciones de La Universidad de Los Andes. Venezuela: Mérida, 2010.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares para a Educação Pública do Estado do Paraná**. Disponível em [www.diaadiaeducacao.pr.gov](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov). Acesso em: 06 out. 2013.

PELLEGRINI, D. **Questão de honra** – romance intertextual com A retirada da Laguna do Visconde de Taunay. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. Tradución de Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PULGARÍN, A. C. Posmodernismo y novela histórica. In: PULGARÍN, A. C. **Metaficción Historiográfica en narrativa hispánica posmodernista**. Madrid: Editorial Fundamentos.1995. p. 203-212.

QUEIROZ, T. D. **Pedagogia de projetos interdisciplinares: uma proposta prática de construção do conhecimento a partir de projetos: 6.º a 9.º ano**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

RICOUER, P., A tríplice mimese. In: \_\_\_\_\_. **Tempo e Narrativa Tomo I**. Campinas. Papyrus, 1994.

RIBEIRO A. E. Seis clichês e uma sugestão sobre a leitura na web. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/08.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2014.

RUAS, T. **Netto perde sua alma**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SADIN ESTEBAN, M. P. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122-144.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTOS, P. B. Teorias do romance: relações entre ficção e história. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1996. Disponível em: [https://www.google.com.br/?gfe\\_rd=cr&ei=ICtXVYrMEumB8QeNnIHIDg&gws\\_rd=ssl#q=SANTOS%2C+Pedro+Brum.+Teorias](https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=ICtXVYrMEumB8QeNnIHIDg&gws_rd=ssl#q=SANTOS%2C+Pedro+Brum.+Teorias). Acesso em: 03 abr. 2014.

SANTOS, R. Transdisciplinaridade. **Cadernos de Educação**, Lisboa: Instituto Piaget, n. 8, p. 7-9, 23 nov. 1995. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Transdisciplinaridade>. Acesso em: 02 mar. 2015.

SILVA, D. **Avante soldados para trás**. São Paulo: Siciliano, 1991.

SILVA, V. M. A. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1978.

SMITH, L. **É um livro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

SOUZA JÚNIOR, J. L. F. O narrador, a literatura e a História: questões críticas. In: BOËCHAT, M. C. B. et al (orgs.). **Romance histórico: recorrências e transformações**. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2000.

SPANG, K. Apuntes para una definición de la novela histórica. In: SPANG, K. et al. **La novela histórica – teoría y comentarios**. Espanha: Ediciones Universidad de Navarra, S/A, (EUNSA), 1995.

TAUNAY, A. D. E. **A retirada da laguna: episódio da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Ediouro, 2003.

TEIS, D. T. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>. Acesso em: 02 out. 2013.

TODOROV, T. As categorias da Narrativa Literária. In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

TORAL, A. **Adeus, amigo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

TROUCHE, A. **América: história e ficção**. Niterói, RJ: EDUFF, 2006

VARGAS LLOSA, M. **La verdad de las mentiras**. Buenos Aires, Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S/A, 2002.

WANDERLEY, M. C. O Amante do Vulcão: Comparatismo e metaficção historiográfica. In: **Revista On-line de Literatura e Linguística**, Número 1, Volume 1, julho de 2008. (ISSN 1982-6850). Disponível em <http://revistaeutomia.com.br/volumes/Ano1-Volume1>. Acesso em: 20 jun. 2014.

WEINHARDT, M. Quando a história literária vira ficção. In: ANTELO, R. et al. **Declínio da arte, ascensão e cultura**. Florianópolis, SC: Editora Letras Contemporâneas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ficção Histórica e Regionalismo**: estudos sobre romances do Sul. Curitiba: Editora da UFPR, 2004.

WIERZCHOWSKI, L. **A casa das sete mulheres**. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Um farol no pampa: a casa das sete mulheres** – livro 2. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZILBERMANN, R. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2004.

## REFERÊNCIAS FÍLMICAS

A GUERRA do Brasil: toda a verdade sobre a Guerra do Paraguai. Gênero: Documentário. Direção: Sylvio Back. Produção: Sylvio Back. Estúdio Versátil Filmes, Brasil, 1987. 1 DVD (69 min), legenda: inglês (opcional, no torrent), formato AVI, tamanho 799 Mb.

BRAVA gente: Ana Néri. Gênero: cinema nacional. Direção: Roberto Farias. Elenco: Marília Pera, Lima Duarte, Antônio Grassi, Angelo Antônio, Elias Gleiser, Henrique Pagnoncellis. Produtora: ALL NTSC, 2002. 1 DVD, 64 min, formato AVI.

NETTO perde sua alma. Gênero: Drama. Direção: Tabajara Ruas e Beto Souza. Adaptação: Fernando Marés de Souza, Lígia Walper, Beto Souza e Rogério Brasil Ferrari. Piedra Sola Produções, 2001. 1 DVD, 102 min., idioma: português, formato AVI.

LITERATURA e História: discursos que se completam. Documentário. Produzido em 2008 pela professora Rosmere V. Ottonelli e educandos do segundo ano do Ensino Médio, de um colégio público do município de Medianeira, Paraná. Vídeo amador (62 min), parte do projeto de implementação dos estudos integrantes do Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), período 2007/2008, sob orientação do Professor Doutor Gilmei Francisco Fleck, UNIOESTE - Cascavel.

# ANEXOS

Anexo A – Diário de Campo - Oficina I – Ambientação para o início da temática de leitura turma: 9.º B número de aulas: 02. Data de aplicação: 16/09/2014 - educandos presentes: 34

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-leitura	Atividades pós-leitura
<p>- A importância da leitura; - Obra: É um livro, de Lane Smith (2010).</p>	<p>Levar os educandos a perceberem o quanto os eletrônicos ocupam espaço na vida da maioria dos adolescentes e o quanto a leitura é deixada de lado e por quê.</p>	<p>Discussão sobre a valorização dos eletrônicos e a desvalorização da leitura. - Visualização das ilustrações do livro.</p>	<p>Cada educando colocará se há identificação entre ele mesmo e um dos personagens. - Relação, no contexto presente, entre os educandos e o povo paraguaio; - Criação de expectativas a respeito da próxima oficina: questão de guerras das quais o Brasil tenha participado.</p>

#### NOTAS DE CAMPO

Começamos a oficina explicando sobre a proposta de leitura. Não foi necessária uma apresentação pessoal. Alguns educandos perguntaram se seriam obrigados a lerem as obras, se valeria nota. Explicamos que se tratava de uma proposta de leitura diferente, sem atribuição de nota, e que, à medida que encaminhássemos as atividades sobre os textos, eles decidiriam se os leriam ou não.

Lemos para os adolescentes a obra escolhida. Eles ouviram a história, puderam visualizar as ilustrações. No decorrer da narrativa, identificaram a linguagem específica da internet, com suas abreviações e as indicações de, segundo eles, barulhos (explicamos o nome que se dá a esse recurso), além de comentarem sobre o quanto ela é econômica em relação a outros textos de que têm conhecimento.

Em seguida, iniciamos uma conversa sobre leitura, sobre os motivos de a leitura ser tão valorizada pela escola, que motivos levam muitos adolescentes a preferirem outras ocupações. Comentaram: ler dá sono, os livros são muito longos, às vezes com linguagem difícil, que foram obrigados a lerem alguns livros para fazer resumo, valendo nota.

Como atividade pós-leitura, os levamos a outro ponto importante: a identificação dos próprios adolescentes com os personagens. Possibilitamos que

falassem como se sentem em relação à prática de leitura frente aos colegas, professores e mesmo à família, e como valorizam os eletrônicos. Comentaram: os pais e os professores cobram que leiam, mas eles não veem a leitura literária como algo prazeroso.

Houve bastante discussão: alguns defenderam que ler é importante, melhora a produção escrita, distrai, leva o leitor a outros mundos. Citaram ainda que gostam de assistir a filmes baseados em livros, mas que sempre os filmes são menos legais que os livros.

Nesse sentido os levamos a pensarem sobre filmes aos quais tenham assistido, sobre grandes fatos históricos da humanidade: quais fontes de informação subsidiaram seus diretores? Conduzimos a discussão para a Literatura também como fonte histórica. Colocaram: o professor de História já utilizou filmes para complementar o conteúdo. Deram exemplos: como exemplo *A vida é bela* (1997), sobre o Nazismo, *Tempos Modernos* (1936) - Revolução Industrial.

Alguns disseram ter lido *O menino do pijama listrado* e, outros, que assistiram à adaptação do mesmo ao cinema.

Utilizamos a menção dos educandos sobre guerra para perguntar-lhes se eles têm conhecimento de alguma guerra de que o Brasil tenha participado em seu território. Alguns comentaram que achavam que seus bisavôs foram lutar em uma guerra, mas não lembravam do nome; sabiam que não era uma guerra no território brasileiro, e sim uma que o Brasil apoiava. Questionamos se sabiam de algum conflito entre o Brasil e o Paraguai, citaram a questão do combate ao contrabando e ao tráfico de drogas.

Questionamos sobre quantos estão usando material adquirido por meio do comércio com o Paraguai, direta ou indiretamente. Acharam graça: não havia nenhum que não estivesse com tênis, mochila ou algum material escolar comprado no Paraguai, principalmente celulares. Alguns disseram que não compraram no Paraguai, mas no Paraguaizinho.

Perguntamos qual a visão geral dos brasileiros sobre os paraguaios. Colocaram: é um povo pobre, atrasado, muitos são bandidos, enganadores, falsificadores. Fizemos um breve levantamento entre eles para verificar se sabiam de estudantes do colégio ou amigos que são brasiguaios ou que moraram no Paraguai. Questionamos se sabiam os motivos pelos quais foram morar no vizinho

país e por que voltaram. Muitos exemplos foram citados, inclusive um dos educandos disse ter dupla cidadania, e que encontrou dificuldade para se adaptar à escola no Brasil, pois no Paraguai o ensino era bem diferente, inclusive pela questão da língua.

Questionamos sobre como se sentiriam se fosse deflagrada uma guerra em nosso território; o que fariam; o que teriam a perder; se sua casa fosse saqueada, se alguém da família fosse militar, obrigado, portanto, a combater, se perdesse um ente querido na guerra, se fosse ferido, etc. Quase todos foram unânimes quanto a acreditarem que isto nunca aconteceria no Brasil, pois é um país pacífico.

Anexo B – Diário de Campo - Oficina II: Enfoque à personagem histórica Ana Néri – Introdução ao discurso do romance histórico – Data de implementação: 17/09/2014  
Número de aulas: 02 - Educandos presentes: 34

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-leitura	Atividades pós-leitura
- Relação entre a ficção e a história; - Vídeo: <i>Brava Gente: Ana Néri</i> (2002).	- Levar os educandos a perceberem a relação entre a ficção e a História	Já efetuada na oficina anterior, quando iniciamos um diálogo sobre quais as possíveis atitudes de sujeitos em guerra.	Diálogo sobre as percepções de cada um sobre o filme, a qualidade do mesmo, os fatos apresentados, o que eles imaginam que é fato histórico e o que é ficção; - Encaminhamento de pesquisa sobre personagens do filme e da leitura dos romances <i>Adeus, amigo brasileiro</i> (1999) e <i>Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra</i> (2002)".
<b>NOTAS DE CAMPO</b>			
<p>Passamos o filme <i>Brava gente: Ana Néri</i> com o uso do aparelho multimídia.</p> <p>Depois de assistirmos ao filme, colocamos questões orais sobre os personagens, suas atitudes. Solicitamos opiniões dos estudantes sobre a qualidade do filme, e esclarecemos que a personagem apresentada realmente existiu, e que, no romance de Louzeiro ela é ficcionalizada, que são preservadas algumas características essenciais da personagem histórica e acrescentadas características ficcionais, o que demanda um trabalho do escritor para pesquisar e</p>			

criar.

Explicamos que alguns fatos retratados no filme têm registro histórico, outros não, assim também ocorre com alguns personagens.

Os educandos comentarem sobre como muitas coisas da vida real são discutidas pela ficção, por exemplo, em minisséries, e como isto colabora para aprender sobre História; também como é interessante aprender de forma mais agradável do que só com a leitura e explicações oferecidas pelo professor.

Em seguida encaminhamos, para 4 educandos, pesquisas sobre 4 personagens que aparecem no filme: Ana Néri, General Bruguez, Duque de Caxias e Ramón. Cada educando escolheu uma das personagens para fazer, em livros de História ou nas enciclopédias eletrônicas, um levantamento a respeito para confirmar ou não sua existência histórica, além de comparar as informações do texto histórico com as informações colocadas pelo filme.

Combinamos que as pesquisas seriam apresentadas na oficina seguinte e o modo como cada educando o faria seria à sua escolha. Sugerimos montagem de slides, vídeos explicativos, baixados da Internet, explanação oral.

Solicitamos a um educando pesquisa sobre o autor José Louzeiro, sua obra como um todo, e em especial a obra abordada na oficina; também para apresentação na oficina seguinte.

Para finalizar, estimulamos a leitura do romance em questão e também do romance em quadrinhos *Adeus, chamigo brasileiro* (oferecido também em suporte digital – passamos o endereço eletrônico). Entregamos as obras aos primeiros interessados e anotamos os empréstimos em uma ficha de controle, e incumbimos um educando de controlar os empréstimos. Estipulamos um prazo máximo de uma semana para leitura a fim de cumprir as etapas das oficinas.

Anexo C – Diário de Campo - Oficina III: Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico – Datas de implementação: 19 e 23/09/2014 – Número de aulas: 02. Educandos presentes: 33 e 34, respectivamente

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-leitura	Atividades pós-leitura
- As confluências entre Literatura e História (O	Conduzir uma discussão	Apresentações sobre	- Análise dos caminhos percorridos pelo escritor para compor a obra literária;

romance histórico); - Obra: romance Ana Néri, a <i>brasileira que venceu a guerra</i> , de José Louzeiro (2002)	acerca das fronteiras permeáveis entre a ciência (História) e Literatura (arte).	personagens do filme Brava Gente: Ana Néri (2002)	- Encaminhamento de leitura do romance em questão; - Pesquisa sobre mulheres que participaram da Guerra do Paraguai (1864-1870), para apresentação na Oficina VII.
--	--	---	---

#### NOTAS DE CAMPO

Iniciamos a oficina com as apresentações das pesquisas sobre personagens do filme “Brava gente: Ana Néri”, com abertura para comentários. Sobre os quatro personagens direcionados (Ana Néri, General Bruguez, Duque de Caxias, e Ramón). Sobre os três primeiros, encontraram dados históricos e os explanaram. Sobre o último, Ramón, não foram encontradas referências históricas. Comentamos, então, que autor poderia ter se baseado em muitos homens que participaram do conflito, transportando pessoas, mercadorias, envolvendo-se emocionalmente com quem convivia.

Um educando comentou sobre o personagem Beto Galo (mensageiro) trabalho muito importante para as decisões dos rumos da guerra, pois trabalhava com informação, e que hoje isto se faz com a internet, sem precisar adentrar nos territórios de guerra. Nesse momento, lembramos que outros profissionais, os jornalistas, se expõem muito ao buscarem mostrar ao mundo as diversas realidades das guerras. Uma educanda lembrou os jornalistas que cobriam os conflitos no Oriente Médio, decapitados e mostrados ao mundo todo.

Comentamos sobre como o romance histórico mescla personagens que tiveram existência física com outros construídos pelo discurso ficcional, de certa forma para completar vazios, para contextualizar, para atribuir verossimilhança à narrativa.

Uma educanda que havia levado o romance de Louzeiro (2002) informou ter concluído a leitura e colaborou bastante com as colocações das pesquisas, com detalhes dos relatos. Um educando informou que não havia completado a leitura, mas também colaborou com detalhes. Combinamos que ele teria mais dois dias para concluí-la; e ficaria a cargo do colega responsável pelo controle dos empréstimos o repasse do exemplar a outro colega.

Como continuação da oficina, já em outra aula, distribuímos um fragmento do romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* para analisarmos as

semelhanças e diferenças da personagem descrita no texto escrito e a do vídeo, além de a compararmos com as informações trazidas pelo educando que pesquisou sobre a mesma.

Enfocamos a linguagem utilizada no fragmento do romance, como o autor constrói o discurso, como ele trabalha para colocar os fatos. A partir dos slides produzidos com os dados históricos da personagem histórica, fizemos comparações entre as linguagens e abordagens utilizadas entre este texto e o ficcional. Os educandos comentaram que o texto histórico possui uma linguagem mais objetiva, que se parece com textos de jornais; que a linguagem do romance vai aos poucos informando alguns detalhes; pontos, que, para a história oficial, não são importantes, mas fazem todo o sentido.

Como complemento, explicamos sobre os caminhos que o autor possivelmente percorreu para compor a história ficcional: as pesquisas em fontes históricas para recriar a história. Nesse momento explicamos, de maneira sucinta, o gênero romance histórico e solicitamos exemplos de obras que, segundo os educandos, não seriam romances históricos, para dialogar a respeito e firmar as informações pertinentes ao gênero em estudo. Foram citadas as seguintes: *A menina que roubava livros*, *O sonho no caroço do abacate*, *O santo e a porca*, *Harry Potter*, *Maze Runner*, *O menino do pijama listrado*. Alguns entenderam que qualquer obra baseada em fatos históricos seria um romance histórico (e que *O menino do pijama listrado* seria romance histórico). Nesse ponto, esclarecemos quais as características de um romance para ser classificado como histórico.

Mais uma atividade pós-leitura: estimulamos a pesquisa sobre outras mulheres que participaram de guerras, em especial a do Paraguai. Solicitamos três voluntários para tal, os quais se comprometeram para apresentação, marcada para a oficina VII.

Anexo D – Diário de Campo - Oficina IV: Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870) – Número de aulas: 02 - Data de implementação: 24/09/2014 - Educandos presentes: 32

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-palestra	Atividades pós-palestra
- O discurso histórico sobre a	- Levar os educandos a	- Conversa com os educandos	- Encaminhamento de leitura dos romances

<p>Guerra do Paraguai (1864-1870);</p> <p>- Slides com o conteúdo e explicações da professora de História.</p>	<p>questionarem qual a versão da História sobre a guerra em questão e perguntarem sobre personagens já arrolados no filme e nos textos literários.</p>	<p>para esclarecer a participação da professora de História e sua importância nas oficinas.</p>	<p><i>Avante soldados para trás</i> (1991), de Deonísio da Silva, e <i>Questão de honra</i> (1996), de Domingos Pellegrini.</p>
--	--	---	---

#### NOTAS DE CAMPO

Da oficina IV participou a professora de História (explicamos aos educandos o objetivo dessa participação), que falou aos educandos sobre o conflito Guerra do Paraguai (1864-1870), os países envolvidos, possíveis causas, consequências, o que cada país ganhou ou perdeu com o conflito, quais as autoridades que ficaram registradas no discurso da História, ou seja, falou sobre o fato histórico em questão.

Para iniciar a discussão, mostrou fotografias, em slides, sobre a guerra sob enfoque: corpos espalhados, valas escavadas para retirar corpos, momentos de descontração com um soldado tocando violão, soldados postados em frente a um canhão, crianças empunhando armas, as fotos oficiais dos comandantes de guerra, também charges publicadas em jornais da época. Em seguida, perguntou aos adolescentes quais suas impressões sobre as mesmas. Comentaram que passavam uma sensação de pobreza, de tristeza nos rostos; colocaram que não é tão comum ver crianças em batalhas. Alguns chamaram atenção para o fato das guerras que envolvem crianças, principalmente comandadas por extremistas.

Como havíamos solicitado de antemão que ela relatasse com mais detalhes sobre a batalha *A retirada da Laguna*, direcionou exemplos de muitos fatos da guerra em questão presentes na batalha: os doentes de cólera, a dificuldade de se locomoverem em terreno alagado, os armamentos rudimentares, a falta de comando em alguns momentos, a decisão de deixar para trás muitos doentes e feridos, a falta de comida e de medicamento. Comentou sobre a hipótese de que o Duque de Caxias tenha se utilizado de arma biológica, contaminando, com corpos vitimados pelo cólera, a água dos mananciais onde os paraguaios bebiam.

Em especial sobre a batalha *A retirada da Laguna*, escolhemos os

seguintes romances: *Avante, soldados, para trás* (1991), de Deonísio da Silva, *A retirada da laguna: episódio da Guerra do Paraguai* (2003), de Alfredo D'Escragnolle Taunay, do qual trabalhamos com alguns fragmentos, pois se trata de uma leitura mais elaborada, e *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini.

Segunda parte da oficina: estimulamos a leitura dos romances de Pellegrini (1996) e Silva (1991) e entregamos os exemplares aos interessados (anotamos os empréstimos).

Ao final da oficina, entregamos uma pequena lembrança como agradecimento à professora de História, que dispôs de seu tempo de folga para nos ajudar no projeto.

Anexo E – Diário de Campo - Oficina V: Objetivos da Literatura e objetivos da História – Datas de implementação: 26 e 30/09/2014 – Número de aulas: 02. Educandos presentes: 32 e 34, respectivamente

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-leitura	Atividades pós-leitura
<ul style="list-style-type: none"> <li>- As diferenças formais e de linguagem no discurso histórico e no literário;</li> <li>- Obras: -</li> <li>- fragmento de <i>A retirada da Laguna</i>, de Alfredo D'Escragnolle Taunay;</li> <li>- capítulo II do livro <i>Projeto Araribá: História</i>, organizado por Apolinario (2010).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar a percepção dos discursos em questão também em nível formal, indicando as diferenças, inclusive, na leitura, quanto à entonação, ritmo, etc.</li> <li>- Questionar se uma das formas de narrar poderia ser desvalorizada, relegada ao esquecimento, e por quê.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fala dos educandos que leram as duas obras encaminhadas “Adeus, amigo brasileiro”, de André Toral (1999) e “Ana Néri, a enfermeira que venceu a guerra”, de José Louzeiro (2002).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa, para apresentação em oficina posterior, sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas.</li> </ul>
<b>NOTAS DE CAMPO</b>			
<p>Fomos à sala de reuniões. Com os educandos já acomodados, iniciamos com a fala dos que leram as duas obras encaminhadas: <i>Adeus, amigo brasileiro</i>, e <i>Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra</i>, para que comentassem quais suas impressões quanto às leituras. Como todos da turma assistiram ao filme, vários entenderam que não haveria novidades no livro, mas muitos detalhes</p>			

não contemplados pelo vídeo foram repassados.

Os educandos disseram que gostaram das obras e acharam a leitura bem fácil; que identificaram detalhes sobre fatos já comentados nas oficinas anteriores, sobre os escravos nos campos de batalha em lugar de seus patrões, e muitos jovens que deixaram um futuro para se dedicarem ao exército.

Os mesmos devolveram as obras e já as repassamos para outros interessados.

Abrimos, na lousa digital, em e-book, um fragmento do romance *A retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai*, capítulo XVIII, que descreve as impressões do narrador, sua angústia em relação às condições do terreno alagado que teriam que transpor, às margens do Rio Miranda, no estado do Mato Grosso, contexto em que muitos soldados eram acometidos pelo cólera, os quais seriam deixados para trás assim que o rio desse vau.

Primeiro encaminhamos leitura silenciosa, depois sugerimos a um educando que lesse como se ele fosse o narrador personagem e, portanto, estivesse presente na situação narrada. Um educando que iniciou a leitura não agradou aos colegas, então outro disse que lia, e agradou. Comentaram sobre como ele deveria ler: estava no meio da floresta, sem comunicação, com muitas pessoas estranhas, atolado no barro, sujo e com fome, poderia pegar cólera. Deveria, assim, incorporar o personagem narrador. Nesse momento tivemos de acalmar os ânimos, pois o educando que iniciara a leitura se ofendeu, visto que muitos caçoaram dele.

Utilizamos, em seguida, o capítulo II do livro *Projeto Araribá: História*, 8º ano, uma referência à Guerra do Paraguai, um texto de uma página, resumindo possíveis causas e consequências do conflito, os países e personagens históricos envolvidos.

Baixamos a versão digital do mesmo e também utilizamos a lousa digital da sala de reuniões. Solicitamos a um educando que encontrasse o arquivo na internet, o que foi possível mediante cadastro efetuado anteriormente.

Em seguida, pedimos que um educando lesse o texto base da maneira como o gênero exige. Depois comparamos as linguagens e a maneira de organizá-las nos dois textos, além de comentarmos sobre as maneiras diversas no ato de leitura.

Relembramos as falas da professora de História sobre a batalha “A retirada da Laguna” e questionamos quais semelhanças e diferenças eles identificaram nos discursos. Eles comentaram que só com dados ficou bastante resumida a história, mas com a narrativa, com os detalhes, era mais interessante e lembrariam mais a respeito. Também disseram que a professora de História, por ocasião da palestra, trouxe muito mais informações sobre o tema do que o próprio livro didático.

Questionamos se saberiam formular um conceito sobre os objetivos do texto didático e quais os do texto literário, embora ambos tratem do mesmo tema: a Guerra do Paraguai (1864-1870). Alguns colocaram que a Literatura é ficção, mas que pode dizer sobre o mundo em que vivemos, mesmo sendo inventada. Acrescentaram que mesmo que se inventam as histórias, estas se baseiam em algo real, ou outras lendas já inventadas. Comentamos que continuaríamos a discussão na aula seguinte, como segunda parte da oficina.

Na segunda parte da oficina, os educandos demoraram a chegar à sala porque foram cantar o hino e hastear a bandeira, por ocasião do mês da Pátria. Quando chegaram, solicitamos que se acomodassem. Demorou um pouco até que se acalmassem.

Retomamos discussão da aula anterior, recapitulando algumas colocações que havíamos feito. Pedimos que refletissem sobre a função da Literatura em nossas vidas: ela pode ser substituída pela História? E, na mesma dinâmica, seria possível banir a História e ficar somente com a Literatura? Alguns disseram que os livros não são tão importantes como os de História, pois esta fala a verdade. Nesse ponto, incentivamos a discussão do que seria considerado verdade: Como saber se os relatos históricos são totalmente verídicos; o quanto o relator (historiador) pode interferir no que escreve, as escolhas que faz ao relatar, e mesmo ao que decide dar ênfase. A discussão ficou bem acalorada. Tivemos que organizar uma ordem para cada um colocar seu ponto de vista, e, para cada um, as possíveis réplicas aos argumentos.

Aproveitamos a oportunidade para dizer sobre a visão oficial aos fatos e o quanto a Literatura pode denunciar aquilo que é escondido; por exemplo, as histórias dos anônimos. Questionamos: Será que os heróis históricos fizeram tudo sozinhos? Não havia milhares de anônimos, soldados ou não, cada qual com sua

história de vida, que tornaram possíveis as vitórias ou mesmo foram derrotados, feridos e mortos? E, ainda, os considerados heróis históricos também não tinham seus medos, seus anseios, defeitos e ambições? E quem trata sobre tais temas? Os educandos colocaram que os heróis históricos estão nos quadros, como se eles sempre estivessem naquela pose, imponente. E disseram que começaram a imaginar como eles tremeram de medo ou mesmo se acovardaram em algum momento terrível de sua vida.

Pedimos que cada um pensasse sobre como é interessante acompanhar a leitura detalhada, pela ficção, de um fato, mesmo já conhecido, ou assistir a um filme que detalha, por exemplo, grandes batalhas. Retomamos os exemplos do filme *Brava gente: Ana Néri* e as leituras dos romances já encaminhados sobre a Guerra do Paraguai.

Para encaminhar a próxima oficina, solicitamos que dois educandos providenciassem pesquisa, para apresentação, sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas.

#### Anexo F – Diário de Campo - Oficina VI: O herói ficcionalizado e humanizado

Data de implementação: 01/10/2014 – Número de aulas: 02 - Educandos presentes: 31

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-apresentação do vídeo	Atividades pós-apresentação do vídeo
- O romance na linguagem do cinema; - Filme: "Netto perde sua alma" (2001), de Beto Souza e Tabajara Ruas.	- Promover diálogo entre as leituras do texto literário com a linguagem fílmica, para que analisem como o filme lê o texto literário.	Apresentação da pesquisa sobre o personagem histórico Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas e comentários a respeito.	- Comentários sobre o filme e relações com os dados de pesquisa apresentados no início da oficina. Encaminhamento de apresentações sobre as obras <i>Avante, soldados, para trás</i> (1991), de Deonísio da Silva, e <i>Questão de honra</i> (1996), de Domingos Pellegrini.

#### NOTAS DE CAMPO

Iniciamos com a apresentação das pesquisas sobre os personagens históricos Antônio de Almeida Netto e sobre o escritor Tabajara Ruas.

Os adolescentes disseram que conseguiram as informações pela internet.

Ambos fizeram slides, com textos e imagens e os apresentaram. Um deles apresentou o trailer do filme e comentou que baixou um aplicativo para converter o vídeo a fim de que se adaptasse ao formato da TV pen-drive. Nesse ponto, colegas sugeriram alguns programas fáceis para baixar e converter vídeos.

Houve vários questionamentos sobre o conteúdo apresentado, e também troca de ideias quanto aos mecanismos para baixar e converter vídeos, o que demandou um tempo maior do que o planejado.

Em seguida, exibimos o filme “Netto perde sua alma”. Utilizamos o aparelho multimídia do colégio.

Não foi possível uma discussão a respeito do filme, pois o tempo das apresentações foi maior que o previsto, assim, o vídeo terminou faltando cinco minutos para o final da aula.

Durante os cinco minutos restantes, pedimos aos educandos que estavam com as obras *Avante, soldados, para trás* e *Questão de honra* que concluíssem a leitura e elaborassem propagandas sobre as obras (impresas, em vídeo, áudio, slides ou ao vivo) para despertar o interesse dos demais; para a oficina seguinte.

Anexo G – Diário de Campo - Oficina VII: As mulheres na Guerra do Paraguai  
 Datas de implementação: 03 e 07/10/2014 – Número de aulas: 02 - Educandos presentes: 34

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-leitura	Atividades pós-leitura
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A participação das mulheres na guerra; (fragmento sobre a personagem histórica Jovita Feitosa, extraída da obra <i>A donzela guerreira</i>, de Walnice Nogueira Galvão (1998);</li> <li>- O herói histórico visto pela ficção;</li> <li>- Conto: “O chasque do imperador” (1998), de Simões Lopes Neto.</li> </ul>	<p>Despertar a curiosidade pela pesquisa em fonte histórica sobre os personagens arrolados nos textos, num processo de leituras cruzadas.</p>	<p>Apresentação das propagandas sobre as obras:</p> <p><i>Avante, soldados, para trás</i> (1991), de Deonísio da Silva, e <i>Questão de honra</i> (1996), de Domingos Pellegrini.</p> <p>- Leitura do texto sobre Jovita Feitosa extraída da obra <i>A donzela guerreira</i>, de Walnice Nogueira Galvão (1998), para discutirmos sobre a participação das mulheres nas</p>	<p>- Socialização das pesquisas e comentários sobre a leitura do texto sobre Jovita Feitosa, extraída da obra <i>A donzela guerreira</i>, de Walnice Nogueira Galvão (1998); ênfase à participação das mulheres nas batalhas da guerra em questão. Também o encaminhamento para leitura em casa do conto de Simões Lopes Neto e sugestão de</p>

		batalhas da guerra em questão. - Encaminhamento para leitura em casa do conto de Simões Lopes Neto.	pesquisa sobre o imperador do Brasil na época da guerra. E sobre o Duque de Caxias.
<b>NOTAS DE CAMPO</b>			
<p>Orientamos os educandos responsáveis pelas propagandas das obras <i>Avante, soldados, para trás</i> e <i>Questão de honra</i>, para que explanassem o que produziram. O educando responsável pela primeira entregou texto impresso com a sinopse da obra, convidando os colegas a descobrirem o desfecho da história. Chamou atenção para o fato de a história contemplar um caso de amor entre inimigos, um general brasileiro e uma galopeira paraguaia.</p> <p>O educando responsável pela produção de propaganda baseada na obra de Pellegrini não cumpriu com a tarefa. Combinamos que ele teria mais uma semana para fazê-lo. Ele afirmou que não faria, pois não lhe seria atribuída nota. questionamos se ele havia lido a obra. Ele disse que leu só uma parte, pois achou a leitura sem muita ação.</p> <p>Em seguida, os adolescentes que pesquisaram sobre mulheres que participaram de guerras, em especial a do Paraguai, fizeram sua explanação. Abordaram sobre Jovita Feitosa (mostraram uma foto da mesma, leiloadada pela internet no valor de dois mil reais); Barbara Alen e Dolores Caballero, que teriam matado um jaguar e oferecido sua pele ao Marechal Solano López; Francisca Cabrera, que defendeu os filhos do ataque inimigo; Pancha Garmendia, condenada, por Solano Lopez, de conspiração, e morta por lanceamento. Também comentaram sobre a irlandesa Madame Lynch, unida a Solano López, a qual teria apoiado as estratégias deste contra a Tríplice Aliança. Elisa Alice Lynch era irlandesa, e casou-se aos quinze anos; separou-se três anos depois. Uniu-se a Solano López, com o qual teve cinco filhos, vivendo com este até sua morte em Cerro Corá.</p> <p>Destacaram Maria Curupaiti, ou Maria Francisca da Conceição, natural de Pernambuco. Casada aos treze anos com um cabo de esquadra do Corpo de Pantaneiros do Exército, converteu-se numa das mulheres mais admiradas pela tropa. O marido fora destacado para o ataque ao forte de Curuzu. O comandante, Conde de Porto Alegre, havia proibido que as mulheres seguissem as tropas, mas Maria acompanhou o marido, disfarçando-se de homem. Ela teria lutado em várias</p>			

batalhas, numa das quais perdeu o marido. Nesse momento, um educando relacionou o fato ao filme Mullan, que também se disfarçara de homem, em lugar do pai, enfermo, para defender o exército chinês. Sobre este fato, comentamos que a personagem do desenho fora baseada em uma lenda chinesa, que teria se originado de um fato histórico, e que foi ficcionalizada, ou seja, preservaram-se fatos e características históricas e lhe acrescentaram outras, literárias.

Como a aula estava terminando, combinamos que as demais informações seriam socializadas na próxima oficina.

Na aula seguinte, segunda parte da oficina, continuamos com os comentários sobre as pesquisas a respeito das mulheres envolvidas na guerra. Alguns encontraram informações sobre as anônimas designadas como residentas (acompanhavam os homens durante as batalhas; muitas foram designadas soldados, para combater, cortar lenha, fabricar pólvora, abastecer o acampamento, cavar trincheiras; para atender aos feridos e recolher os mortos; muitas foram lanceadas e queimadas junto aos filhos que haviam sobrevivido aos ataques). Muitas adolescentes afirmaram que não teriam tanta coragem.

Um educando comentou que na obra *Avante soldados para trás* também se contavam detalhes do massacre às residentas, muitas delas estupradas pelos inimigos e depois mortas.

Durante as apresentações, que se deram por meio de leituras, os colegas comentaram a respeito e fizeram comparações com as mulheres de hoje, muitas delas também dispostas a enfrentarem tudo por amor. Algumas meninas deram depoimento dizendo que as guerras são mesmo deprimentes, e que ninguém merece perder a vida em conflitos que não criaram.

Entregamos uma cópia para cada educando da história de Jovita Feitosa, extraída da obra *A donzela guerreira*. Após a leitura, feita em partes por três educandos, comentamos sobre a valentia da personagem histórica; como uma mulher, num tempo em que era destinada prioritariamente a cuidar da casa e dos filhos, sai do conforto de seu lar para lutar em uma guerra sangrenta.

Encaminhamos também, para leitura em casa, o conto “O chasque do imperador”, e esclarecemos que se trata de uma narrativa de extração histórica. Sugerimos, sem compromisso de apresentação, que pesquisassem sobre o imperador do Brasil na época da Guerra do Paraguai, se ele realmente visitou o

território da guerra como consta no conto, e sobre o Duque de Caxias, citado no romance *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra*, e também no conto em questão.

Anexo H – Diário de Campo: Oficina VIII: As galopeiras na literatura e na música – Data de implementação: 08/10/2014 – Número de aulas: 02 - Educandos presentes: 33

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-leitura	Atividades pós-leitura
- As galopeiras na literatura e na música; - Letra da música “Galopeira”, de Mauricio Zaias e Cardozo Ocampo, e pesquisa na internet sobre as galopeiras.	- Dinamizar a aula e desmitificar a música em questão, por meio da discussão das leituras e dos filmes já implementados.	- Conversa sobre a participação das galopeiras na guerra em questão e solicitação de exemplos das menções a elas nas obras lidas.	- Analisar o conteúdo do texto e depois cantar a música com acompanhamento de violão

#### **NOTAS DE CAMPO**

Fomos ao laboratório de informática a fim de pesquisarmos em fontes históricas sobre as galopeiras, símbolo de valentia na Guerra do Paraguai (personagens da obra *Avante, soldados, para trás*).

Tivemos alguns problemas durante o tempo das pesquisas, visto que alguns educandos preferiram entrar em sua página no facebook. Decidimos, então, estipular um tempo de 10 minutos para cada um acessar sua conta na referida página e depois efetivar a pesquisa. A maior parte aceitou o acordo, no entanto, alguns ainda passaram o tempo driblando os encaminhamentos.

Após as pesquisas, comentamos sobre as curiosidades pesquisadas. Encontramos sobre a galopa, ritmo musical, é dançada somente por mulheres, chamadas de galopeiras. Não encontramos nenhum relato que explicasse por que o nome é o mesmo atribuído às guerreiras do conflito ora trabalhado.

Alguns educandos atentaram para o fato de que a dança é exclusiva às mulheres, que imitam o galopar dos cavalos, e que provavelmente se refere às guerreiras, que adentravam no conflito montadas. Nesse ponto, comentamos sobre a criação literária: nem sempre se narra, se conta como exatamente foi, mas como

poderia ter ocorrido, daí a subjetividade impregnada tanto no historiador quanto no escritor, guardadas as devidas proporções.

Lemos em seguida a letra de música “Galopeira”, um poema narrativo, em relação a acontecimentos ocorridos em Assunção, capital do Paraguai, em que o eu lírico teria encontrado uma galopeira e por ela se encantado. A escolha da música deveu-se ao fato de que os adolescentes cantam a mesma com ironia, como uma piada, e com o intuito de, ao conhecerem a possível história referida na letra, passassem a encará-la de outra forma.

O texto em questão, embora não seja romance histórico, como é o foco deste trabalho, colaborou para a criação de hipótese sobre a participação das mulheres paraguaias na guerra, que, no caso, foram levadas à situação devido ao massacre aos homens paraguaios, pela tríplice aliança (Brasil, Argentina e Uruguai); o que até hoje tem seus reflexos nas relações familiares do país vizinho.

Chamamos a atenção novamente para as relações entre História e Literatura, retomando os conceitos de romance histórico e relato histórico, e como ambos podem dialogar.

Cantamos a música com acompanhamento de violão, e também baixamos vídeos em que aparecem cantores paraguaios executando e cantando a música, acompanhados da cítara paraguaia, um instrumento característico do país.

Alguns demonstraram interesse por outras leituras com a mesma temática. Sugerimos, então, os romances: *A retirada da Laguna*, a obra *Genocídio Americano: a Guerra do Paraguai*, de Júlio José Chiavenatto, um relato histórico crítico; e também o romance *Um farol no pampa – A casa das sete mulheres*, parte 2, e explicamos sobre a primeira publicação, *A casa das sete mulheres* (2002): foi adaptada para uma minissérie pela rede Globo, em 2003, o que informamos aos leitores.

Todas as obras sugeridas foram adquiridas para socialização das leituras com os educandos.

Anexo I – Diário de Campo; Oficina IX: A história dos heróis e dos anônimos por meio de documentário - Datas de implementação: 10 e 14/10/2014 – Número de aulas: 02 - Educandos presentes: 32 e 34, respectivamente

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividades pré-exibição do vídeo	Atividades pós-exibição do vídeo
<p>- A história dos heróis e dos anônimos por meio de documentário;</p> <p>- Documentário “A Guerra do Brasil” (1987), de Sylvio Back.</p>	<p>- Levar os educandos a cruzarem informações sobre a fonte histórica do livro didático, as leituras já efetuadas e as denúncias constantes no vídeo; ênfase à participação dos anônimos (principalmente escravos) na guerra.</p>	<p>- Explicação sobre o gênero documentário; Sobre Sylvio Back, além da polêmica que causou seu vídeo na Mostra Paranaense em 1987.</p>	<p>- Análise dos objetivos dessa produção fílmica, se sua linguagem é histórica ou literária e lembrar sobre os filmes passados anteriormente para compararmos a linguagem e os objetivos. Observação da importância dos pesquisadores no resgate de nossa história. Nesse ponto, chamaremos a atenção novamente para as relações entre História e Literatura.</p>

#### NOTAS DE CAMPO

Passamos o documentário “A Guerra do Brasil” (1987), de Sylvio Back, para analisarmos os objetivos dessa produção fílmica, se sua linguagem é histórica ou literária e lembrarmos sobre os filmes passados anteriormente para compararmos a linguagem e os objetivos. Observamos a importância dos pesquisadores no resgate de nossa história. Como o tempo do filme é maior que o de uma aula, excedendo em 19 minutos, solicitamos à professora da aula posterior que permitisse que os estudantes assistissem até o final.

Na aula seguinte, como complemento da oficina, estimulamos os educandos que leram as obras literárias distribuídas a falarem sobre as semelhanças e diferenças observadas no documentário em relação às obras lidas. Alguns comentaram que acharam o filme bem diferente daqueles com os quais estão habituados; então explicamos que o documentário é um gênero fílmico que reúne imagens, entrevistas, depoimentos, com vistas a dar uma ampla visão sobre o fato histórico.

Esclarecemos que as imagens das batalhas são adaptações feitas pelo cinema.

Um educando questionou por que não havia filme real da guerra, ou seja, filmagens das batalhas. Muitos riram, pois disseram que nem havia cinema na época. Pesquisamos então na internet sobre o ano de invenção do cinema, e

apuramos que foi em 1888, ou seja, 18 anos após o final da guerra em questão.

Uma educanda que havia lido a obra *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* comentou que, assim como no documentário, no livro também dizia sobre os patrões que mandavam os escravos lutarem em seu lugar na guerra, e a maioria ia com a possibilidade de voltar livre, mas grande parte morreu nos massacres.

Lembramos, então, do filme “Netto perde sua alma”, sobre o qual não pudemos discutir devido à falta de tempo, a respeito da participação dos escravos. Um educando que leu o romance homônimo comentou que os escravos se revoltaram com as promessas não cumpridas. Questionamos quais as opiniões a respeito. A maior parte disse que era uma atitude errada, e alguns justificaram que era um contexto diferente, em que tal atitude era normal. Então os provocamos dizendo para se colocarem no lugar dos escravos; pensariam da mesma forma? Muitos riram e disseram que então pensariam diferente.

Vários adolescentes perceberam que no documentário os depoimentos dos militares brasileiros e argentinos defendiam que o Paraguai foi o culpado pela guerra; já os militares paraguaios defendiam que a Inglaterra e a Tríplice Aliança foram covardes ao massacrar o Paraguai. Quanto às colocações dos historiadores, chamamos atenção para o fato de a maioria analisar os dois lados da situação, os dois lados da guerra, cada qual com sua parcela de responsabilidade na deflagração do conflito.

Um comentou que o Marechal Solano López participou de batalhas, inclusive morreu lutando, muito diferente das guerras de hoje, em que os presidentes nem passam perto das áreas de conflito. Outro comentou que havia feito a pesquisa sobre o Duque de Caxias, e que constatou que realmente visitou alguns hospitais de campanha.

As discussões foram interrompidas, pois a turma toda precisou de um tempo para ensaiar seu número para a Mostra Cultural, que ocorreria no dia seguinte.

Anexo J – Diário de Campo - Oficina X: Balanço das oficinas – Data de implementação: 17/10/2014 - Número de aulas: 02 - Educandos presentes: 33

Tema da prática e textos/recursos	Expectativas com a prática	Atividade pré-apresentação do vídeo	Atividades pós-apresentação do vídeo
- Balanço das	- Levar os	Conversa com os	- Discussão sobre a

<p>oficinas; - Vídeo: “Literatura e história, discursos que se completam” (2008).</p>	<p>educandos a avaliarem o processo que vivenciaram, se foi interessante e em que pontos, o que poderia ser melhorado ou acrescentado, se a leitura passou a ser vista de maneira diversa da anterior.</p>	<p>educandos e explicação sobre o projeto anterior e seus resultados.</p>	<p>participação dos educandos que montaram o vídeo, sua qualidade e o que acrescenta na temática, além de abrir espaço para avaliação das oficinas como um todo.</p>
---	--	---	--

#### NOTAS DE CAMPO

Depois de cumprimentarmos e os recebermos, questionamos o que sentiram com as leituras, se o enfoque dado e a dinâmica das oficinas foram menos ou mais efetivos do que os encaminhamentos de leitura efetuados comumente. Alguns afirmaram que, no início, não gostaram da temática Guerra do Paraguai, pois as leituras de que gostam são de autores estrangeiros e tratam de temas bem diferentes do aqui abordado, no entanto, com as dinâmicas implementadas, entenderam a proposta e perceberam que aprenderam muito, inclusive passaram a valorizar mais a Literatura nacional.

Voltamos a discutir a visão apresentada sobre o povo paraguaio; se depois das leituras e das demais atividades os educandos entenderam a raiz dessa visão e, de certa forma, como a guerra influenciou na situação do Paraguai de hoje. Falamos sobre o fato de eles terem, ou não, conseguido entender os objetivos de cada campo do conhecimento, Literatura e História, e como elas complementam as nossas leituras e nosso conhecimento de mundo.

Sobre o tema das oficinas, Guerra do Paraguai (1864-1870), ficou claro que pouco se discute sobre detalhes de conflitos dos quais o Brasil participou, inclusive muitos disseram que antes de iniciarmos as oficinas nem sabiam que houve guerra em nosso território.

Nesse momento, questionamos como não lembravam da guerra em questão se o conteúdo consta no livro de História do 8º ano. Eles disseram que não lembravam.

Muitos educandos disseram que foi bem mais proveitoso trabalhar com vários textos sobre o mesmo tema, com ênfase às histórias ficcionais, que trazem a história contextualizada. Disseram que os filmes e as leituras, além da palestra da

professora de História, colaboraram para um melhor entendimento do que foi, antes da guerra, e o que é o Paraguai hoje.

Um educando sugeriu que trabalhos semelhantes fossem feitos com obras que caem no vestibular. Nesse momento, colocamos mais uma vez que é uma alternativa, no entanto, nossa perspectiva não está com enfoque no trabalho com a Literatura com fim utilitário. Perguntamos a ele se gostou das atividades, se conseguiu se envolver e se está decepcionado por não receber uma nota. Ele afirmou que gostou e não está preocupado com avaliação. Reafirmamos, então, que a Literatura é muito mais do que um emaranhado de personagens e diegeses que devem ser lembrados para uma prova; é um universo cheio de possibilidades, em que poucos desafiam adentrar.

Para fechar, apresentamos o documentário *Literatura e História: discursos que se completam*, produzido em 2008 por estudantes e a professora responsável pelo projeto ora descrito.

Durante a exibição do documentário, os educandos fizeram vários comentários sobre professores e estudantes que apareciam no vídeo, pois os conheciam. Por se tratar de uma distância de 6 anos, comentaram sobre as diferenças nas fisionomias, sobre a situação atual dos adolescentes que apareceram. Comentaram que alguns já estão formados na universidade, que outros desistiram de estudar e trabalham no comércio, mudaram-se da cidade, já estão casados, etc.

Quanto às adaptações dos romances, em vídeos produzidos pelos estudantes, acharam que ficaram bem engraçados; outros afirmaram que, quando leram os romances, imaginaram as personagens e os ambientes bem diferentes, mas gostaram dos resultados. Questionaram bastante onde eram os locais das filmagens. À medida que comentávamos os dados, eles afirmavam que conheciam. Um exemplo interessante foi o fato de que contamos sobre o cavalo pertencente a um morador do interior do município e que aparece no vídeo (adaptação de uma cena entre Camisão e Mercedes – personagens do romance *Avante soldados para trás* (1991), de Deonísio da Silva), e um dos educandos afirmou que é de um vizinho, e que o animal ainda vive. Todos riram do fato e muitos comentários bem humorados se seguiram.