UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

FERNANDA SACOMORI CANDIDO PEDRO

# OUTROS OLHARES SOBRE A COLONIZAÇÃO DO BRASIL:
## RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO NA LITERATURA HÍBRIDA JUVENIL BRASILEIRA EM DIÁLOGO COM O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE HISTÓRIA

CASCAVEL – PR
2024

FERNANDA SACOMORI CANDIDO PEDRO

# OUTROS OLHARES SOBRE A COLONIZAÇÃO DO BRASIL:
RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO NA LITERATURA HÍBRIDA JUVENIL BRASILEIRA EM DIÁLOGO COM O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – em cotutela com a Universidade de Vigo – UVIGO, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado e Doutorado, área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados.

Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Coorientador: Prof. Dr. Burghard Baltrusch

CASCAVEL – PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Sacomori Candido Pedro, Fernanda
Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil brasileira em diálogo com o livro didático de ensino de história / Fernanda Sacomori Candido Pedro; orientador Gilmei Francisco Fleck; coorientador Burghard Baltrusch. -- Cascavel, 2024.
411 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Formação do leitor literário decolonial; . 2. Literatura Comparada; . 3. Oficinas Literárias Temáticas;. 4. Literatura infantil e juvenil híbrida de história e ficção.. I. Francisco Fleck, Gilmei, orient. II. Baltrusch, Burghard, coorient. III. Título.

**FERNANDA SACOMORI CANDIDO PEDRO**

Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil brasileira em diálogo com o livro didático de ensino de história

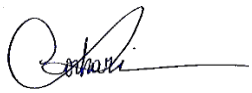
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem literária e interfaces sociais: estudos comparados, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck




Coorientador Prof. Dr. Burghard Baltrusch



Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari



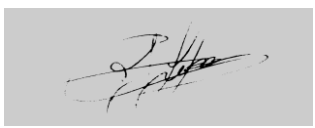
Profa. Dra. Liliane Lemos Santana Barreiros



Profa. Dra. Laurenia Souto Sales



Prof. Dr. Phelipe de Lima Cerdeira



Prof. Dr. Cristian Javier Lopez

Cascavel, 11 de Dezembro de 2024

Dedico este estudo aos que amo.

## AGRADECIMENTOS

Aos Programas de Pós-Graduação em Letras da UNIOESTE/Cascavel-PR/Brasil e da UVigo/Vigo-Espanha pela contribuição intelectual que me forneceram, nas pessoas dos seus corpos docentes, para o desenvolvimento da presente pesquisa e pela ação de cotutela firmada entre as Instituições e seus representantes.

Ao Professor Doutor Gilmei Francisco Fleck, minha inspiração de profissional e ser humano, pelas orientações e a carinhosa condução durante o desenvolvimento da presente tese.

À professora doutora Iolanda Galanes da Universidade de Vigo – Vigo/Espanha, pelo acolhimento e a disponibilidade em me acompanhar durante o período do doutorado sanduíche.

Ao professor Doutor Burghard Baltrusch, por aceitar conduzir o processo de cotutela entre a Unioeste e a UVigo e pelas contribuições ao aprimoramento da pesquisa.

Aos colegas pesquisadores do Grupo “Ressignificações do passado na América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, pelas contribuições teóricas e intelectuais.

Aos meus queridos e inseparáveis amigos Vilson e Matilde, gratidão pela parceria e apoio incondicional em todo o percurso da pesquisa.

À minha colega de doutorado sanduíche Tatiane Cristina Becher, pela valorosa companhia durante minha estadia na Espanha, a qual, devido a sua amizade, rendeu experiências e conhecimentos inimagináveis.

À banca avaliadora, por se disponibilizar a ler e realizar válidos apontamentos nesta pesquisa.

Aos meus familiares, em especial ao meu irmão Michel, minha cunhada Alyne, meus amados sobrinhos Alice e Mateus, à minha mãezinha Marlene, minhas preciosas filhas, Nathalia e Anna Letícia e ao meu querido e amado companheiro, João.

“Eu son libre, nada pode conter a marcha dos meus pensamentos, e eles son a lei que rexe o meu destino”

(Rosalía de Castro, 1858).

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. *Outros olhares sobre a colonização do Brasil*: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil brasileira em diálogo com o livro didático de ensino de história. 411 f. Tese. (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Cascavel – PR, 2024/ Universidade de Vigo-UVigo/Espanha, 2024.
Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Coorientador professor Doutor Burghard Baltrusch

**RESUMO:** Este estudo, inserido no Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", demonstra que as narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras contemporâneas de cunho descolonizador podem contribuir ao ensino crítico da história nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessas obras se utilizam estratégias escriturais que se aproximam dos romances históricos contemporâneos de mediação, pois revisam o passado a partir do olhar de personagens invisibilizados nos registros historiográficos tradicionais. Essas narrativas apresentam uma ideologia descolonizadora ao privilegiarem as versões da história vista de baixo, Sharpe (1992), e muitos preceitos da corrente historiográfica da nova história. Assim, temos, como objetivo geral o estudo comparado das narrativas híbridas juvenis *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, *A Descoberta do Novo Mundo* (2013) e *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), ambas de Mary Del Priore, com dois volumes do material didático de história, de Alfredo Boulos Júnior, *História Sociedade & Cidadania* (2018), para o sétimo e o oitavo anos. Cotejamos esse *corpus* a fim de analisar o tratamento discursivo que se dá aos eventos do "descobrimento" e da colonização do Brasil na literatura híbrida de história e ficção juvenil que versa sobre esses temas, no intuito de verificar, por meio da análise das estratégias escriturais empregadas pelos autores, a intencionalidade, os vínculos com as correntes historiográficas – tradicional ou nova – e a ideologia por elas engendradas Dando visibilidade às narrativas ficcionais híbridas e apresentando uma proposta didático metodológica que, junto ao aprendizado oficial da história de nosso país – instituído, majoritariamente, pelo uso do livro didático –, podem ser vias de descolonização para o sujeito em formação. As narrativas híbridas apresentam olhares outros sobre o passado e expõem novos ângulos, personagens e embates sobre os eventos históricos. Esses fatos deixaram reflexos observáveis na estrutura social vigente e, por isso, essas temáticas precisam ser discutidas e analisadas na sala de aula. Isso auxilia na formação de leitores decoloniais que tenham conhecimento da sua condição passada de subjugados, colonizados, no presente, primeiro passo para descolonizar olhares e pensamentos na América Latina. Para isso, ancoramo-nos em pressupostos de Alonso (1942), Lukács ([1965] 2009, [1955] 2011), Aínsa (1988, 1991), Hutcheon (1991), Márquez Rodríguez (1991), Menton (1993), Fernández Prieto (2003), Esteves (2010, 2013) e Fleck (2017). Ainda, pautamo-nos nos estudos de White ([1973] 2019), Holanda (1974), Le Goff (1990), Burke (1992), Mendonza Fillola (1994), Bernd (1998), Coutinho (2003), Carvalhal (2006), Colomer (2007), Mignolo (2007, 2017), entre outros, para estabelecermos as relações entre história, literatura e ensino, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, alinhada à abordagem qualitativa de cunho interpretativista. Além das análises, apresentamos uma proposta didática metodológica de Oficina Literária Temática para os anos finais do Ensino Fundamental, no intuito de contribuir com as relações entre o ensino de história e o de literatura voltados à formação de leitores

decoloniais. Nossa pesquisa revela que a literatura híbrida juvenil brasileira, ao ser utilizada como material de leitura interdisciplinar, é potencial para revitalizar e auxiliar no ensino crítico da história e na formação de leitores literários decoloniais, como vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação do leitor literário decolonial; Literatura infantil e juvenil híbrida de história e ficção; Romance histórico contemporâneo de mediação; Livro Didático de história; Literatura Comparada; Oficinas Literárias Temáticas.

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido*. Other views on the colonization of Brazil*: re-meanings of the past in hybrid youth's Brazilian Literature in dialogue with the History textbook. 411 pp. Thesis. (PhD in Languages and Literature). Western Paraná State University – UNIOESTE/Cascavel-PR, 2024/ University Vigo-UVigo/Spanish, 2024.
Adviser: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Coadviser: Prof. Dr. Burghard Baltrusch

**ABSTRACT:** This study, part of the Research Group "Resignifications of the past in America: processes of reading, writing and translating hybrid genres of history and fiction – paths to decolonization", demonstrates that Brazilian contemporary hybrid narratives of history and fiction with a decolonizing nature for the youth public can contribute to the critical teaching of history in the final years of Elementary School. In these literary works, there is the use of scriptural strategies that are close to contemporary historical novels of mediation, as they review the past from the perspective of characters made invisible in the traditional historiographic records. These narratives present a decolonizing ideology by privileging versions of history seen from below (Sharpe, 1992) and many precepts of the historiographic current of new history. Thus, our general objective is the comparative study of the hybrid narratives for the youth public called *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), by Maria José Silveira, *Os estrangeiros* (2012), by Marconi Leal, *A Descoberta do Novo Mundo* (2013) and A viagem proibida: nas trilhas *do ouro* (2013), both by Mary Del Priore, with two volumes of the history textbook, by Alfredo Boulos Júnior, *História Sociedade & Cidadania* (2018), for the seventh and eighth grades. We compare this corpus in order to analyze the discursive treatment given to the events of the "discovery" and colonization of Brazil in hybrid literature that blends history and youth fiction on these themes. Our goal is to examine, through the analysis of the writing strategies employed by the authors, their intentionality, connections with historiographical currents – whether traditional or new – and the ideology they generate. By giving visibility to hybrid fictional narratives and presenting a didactic-methodological proposal that, alongside the official learning of our country's history – primarily established through the use of textbooks – can serve as a means of decolonization for the individual being taught. Hybrid narratives offer alternative perspectives on the past and reveal new angles, characters, and conflicts surrounding historical events. These events have left observable traces in the current social structure, which is why these themes need to be discussed and analyzed in the classroom. This process aids in shaping decolonial readers in the present, who are aware of their past condition as subjugated and colonized individuals, the first step toward decolonizing perspectives and ways of thinking in Latin America. To this end, we are supported by the theoretical foundations of Alonso (1942), Lukács ([1965] 2009, [1955] 2011), Aínsa (1988, 1991), Hutcheon (1991), Márquez Rodríguez (1991), Menton (1993), Fernández Prieto (2003), Esteves (2010, 2013), and Fleck (2017). Additionally, we rely on the studies of White ([1973] 2019), Holanda (1974), Le Goff (1990), Burke (1992), Mendonza Fillola (1994), Bernd (1998), Coutinho (2003), Carvalhal (2006), Colomer (2007), Mignolo (2007, 2017), among others, to establish the relations between history, literature, and education, through a bibliographic and documentary research aligned with a qualitative approach with an interpretivist perspective. Besides our analyses, we present a didactic-methodological proposal for a Thematic Literary Workshop designed for the final years of Elementary School, with the intention to contribute to the connections between history and literature teaching,

aiming at the development of decolonial readers. Our research reveals that Brazilian hybrid youth literature, when used as interdisciplinary reading material, has the potential to revitalize and support critical history teaching and the development of literary decolonial readers. This serves as a pathway to the decolonization of minds, identities, and the Latin American imaginary.

**KEYWORDS:** Training of the decolonial literary reader; Hybrid historical and fiction children's and youth literature; Contemporary historical mediation novel; History textbook; Comparative literature; Thematic Literary Workshops

PEDRO, Fernanda Sacomori Candido. *Otras miradas sobre la colonización de Brasil*: resignificaciones del pasado en la literatura juvenil brasileña híbrida en diálogo con el libro didáctico de enseñanza de historia. 411 h. Tesis. (Doctorado en Letras). Universidad Estatal del Oeste de Paraná – UNIOESTE/Cascavel-PR, 2024 / Universidad de Vigo-UVigo/Espanha, 2024.
Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck
Codirector: Prof. Dr Burghard Baltrusch

**RESUMEN:** Este estudio, parte del Grupo de Investigación "Resignificaciones del pasado en América: procesos de lectura, escritura y traducción de géneros híbridos de historia y ficción – caminos hacia la descolonización", demuestra que las narrativas híbridas brasileñas contemporáneas de historia y ficción juvenil con carácter descolonizador pueden contribuir a la enseñanza crítica de la historia en los años finales de la Enseñanza Fundamental. Estas obras utilizan estrategias de escritura similares a las novelas de mediación histórica contemporánea, ya que revisan el pasado desde la perspectiva de personajes invisibles en los registros historiográficos tradicionales. Estas narrativas presentan una ideología descolonizadora al privilegiar versiones de la historia vistas desde abajo, Sharpe (1992), y muchos preceptos de la corriente historiográfica de la nueva historia. Así, nuestro objetivo general es el estudio comparativo de las narrativas juveniles híbridas *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, *A Descoberta do Novo Mundo* (2013) e *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), ambas de Mary Del Priore, con dos volúmenes de material didáctico de história, de Alfredo Boulos Júnior, *História Sociedade & Cidadania* (2018), para los grados séptimo y octavo. Comparamos este corpus con el objetivo de analizar el tratamiento discursivo dado a los acontecimientos del "descubrimiento" y colonización de Brasil en la literatura híbrida de historia y ficción juvenil que aborda esos temas, con el objetivo de verificar, a través del análisis de las estrategias de escritura empleadas por los autores, la intencionalidad, los vínculos con las corrientes historiográficas – tradicionales o nuevas – y la ideología engendrada por ellas. Dando visibilidad a las narrativas ficcionales híbridas y presentando una propuesta didáctica-metodológica que, junto con el aprendizaje oficial de la historia de nuestro país – instituido, en su mayoría, a través del uso de libros didácticos –, puedan ser caminos de descolonización para el sujeto en formación. Las narrativas híbridas presentan diferentes perspectivas sobre el pasado y exponen nuevos ángulos, personajes y conflictos respecto a acontecimientos históricos. Estos hechos dejaron reflejos observables sobre la estructura social actual y, por tanto, estos temas necesitan ser discutidos y analizados en el aula. Esto ayuda a la formación de lectores decoloniales conscientes de su condición pasada de subyugados, colonizados, en el presente, el primer paso hacia perspectivas y pensamientos descolonizadores en América Latina. Para ello nos basamos en los estudios de Alonso (1942), Lukács ([1965] 2009, [1955] 2011), Aínsa (1988, 1991), Hutcheon (1991), Márquez Rodríguez (1991), Menton (1993), Fernández Prieto (2003), Esteves (2010, 2013) y Fleck (2017). Además, nos basamos en estudios de White ([1973] 2019), Holanda (1974), Le Goff (1990), Burke (1992), Mendonza Fillola (1994), Bernd (1998), Coutinho (2003), Carvalhal (2006), Colomer (2007), Mignolo (2007, 2017), entre otros, para establecer las relaciones entre historia, literatura y enseñanza, a través de una investigación bibliográfica y documental, alineada al enfoque cualitativo de carácter interpretativo. Además de los análisis, presentamos una propuesta didáctica metodológica para un Taller Literario Temático para los últimos años de la Enseñanza Fundamental, con el objetivo de

contribuir a las relaciones entre la enseñanza de la historia y de la literatura orientadas a la formación de lectores decoloniales. Nuestra investigación revela que la literatura juvenil híbrida brasileña, cuando se utiliza como material de lectura interdisciplinario, tiene el potencial de revitalizar y ayudar en la enseñanza crítica de la historia y en la formación de lectores literarios decoloniales, como caminos hacia la descolonización de las mentes, las identidades y la imaginación latinoamericanas.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del lector literario decolonial; Literatura infantil y juvenil híbrida, história y de ficción; Novela de mediación histórica contemporánea; Libro de texto de historia; Literatura comparativa; Talleres Literarios Temático.

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** 18
**1 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: DA CONJUNÇÃO À SEPARAÇÃO ÀS ATUAIS CONFLUÊNCIAS** 38
1.1 DA UNIÃO À SEPARAÇÃO: O ESTABELECIMENTO DOS LIMITES 55
1.2 A NOVA HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE ÁREAS 74
1.3 A HISTÓRIA "VISTA DE BAIXO" E A RECENTE FASE CRÍTICA MEDIADORA DO ROMANCE HISTÓRICO: ENTRECRUZAMENTO DE OLHARES 92
1.4 A POTENCIALIDADE DECOLONIAL DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS: UM PRIMEIRO PANORAMA 105
**2. O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE HISTÓRIA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCURSIVOS À INTELIGIBILIDADE DO PASSADO** 113
2.1 A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL ABORDADA PELO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO: AVIVAMENTO DE VOZES DO PASSADO 117
2.1.2."Cabral toma posse das terras brasileiras": uma renarrativização exaltadora da ação colonizadora 120
2.1.3"O caminho do ouro brasileiro": a disputa dos benefícios da mineração 136
**3. PRERROGATIVAS DA NOVA HISTÓRIA PRESENTES NA NARRATIVA JUVENIL HÍBRIDA BRASILEIRA – CAMINHOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO** 150
3.1 TEMAS DA COLONIZAÇÃO BRASILEIRA RESSIGNIFICADOS PELA LITERATURA JUVENIL HÍBRIDA – ESPAÇOS À DESCOLONIZAÇÃO 157
3.1.1 Múltiplos olhares para o Brasil Colônia: do espanto à subjugação – as relações coloniais representadas na literatura juvenil brasileira 167
3.1.1.1 (re)"descobrimento" do Brasil pela ficção: um "Novo Mundo" aos olhos do público leitor juvenil – as ressignificações do passado pela ficção 176
3.1.1.2 *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal: os portugueses no Brasil – uma vista da terra para o mar 183
3.1.1.3 *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore: os "meninos-língua" e sua missão colonizadora 208
3.1.2 O ciclo do ouro brasileiro:da colônia à metrópole–caminhos e encruzilhadas 230

3.1.2.1 *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira: a estratificação da sociedade representada na arte 232
3.1.2.2 *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore – visões desde o palácio do governo e da resistência do quilombo 249
**4. PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA** 268
4.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A APRENDIZAGEM SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM 268
4.2 OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO SOBRE UMA TEMÁTICA ESPECÍFICA 280
4.2.1 Módulo I: “O caminho do ouro brasileiro”: a disputa dos benefícios da mineração retratado pela literatura híbrida juvenil e outras artes 294
4.2.1.1 Atividades de diagnose: a implementação da temática junto aos alunos 294
4.2.1.2 Práticas de leituras intertextualizadas: o caminho para a expansão do pensamento e do conhecimento 297
4.2.2 Módulo II: “Ressignificações sobre a revolta da Inconfidência Mineira no período do ciclo do ouro por meio da multimodalidade textual” 312
4.2.2.1 Atividades de contextualização: a geração de vínculos entre textualidades 312
4.2.2.2 Práticas de leituras intertextualizadas: a expansão da temática e do conhecimento – conflitos políticos, econômicos e sociais na colônia do Brasil 315
4.2.3 Módulo III: “O ‘herói’ Tiradentes ressignificado pelas narrativas híbridas de história e ficção e outras textualidades. 326
4.2.3.1 Atividades de ambientação: o mundo, os heróis e eu 327
4.2.3.2 Práticas de leituras intertextualizadas 328
**CONSIDERAÇÕES FINAIS** 339
**REFERÊNCIAS** 354
**REFERÊNCIAS DE OBRAS CATALOGADAS** 365
**ANEXOS** 375

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos sobre o romance histórico contemporâneo de mediação efetivados no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” ..... 29

Quadro 2 - Trajetória do gênero romance histórico: do Romantismo aos dias atuais .....65

Quadro 3 - Estudos das narrativas híbridas infantis e juvenis da literatura brasileira implementados no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” ..... 101

Quadro 4- Trajetória cronológica das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras: grupos, fases e modalidades.....106

Quadro 5 - Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a “Poética do ‘descobrimento’”.....154

Quadro 6 - Narrativas juvenis brasileiras sobre a temática do Brasil Colonial (1500 - 1822) ..... 158

Quadro 7 - Narrativas juvenis brasileiras sobre a temática do “descobrimento” e início da colonização do Brasil.....178

Quadro 8 - Narrativas juvenis brasileiras sobre a temática do ciclo do ouro brasileiro .....231

Quadro 9 - Pesquisas nas quais se desenvolveram Oficinas Literárias Temáticas no âmbito do Profletras/Cascavel-PR.....281

Quadro 10 - Oficinas Literárias Temáticas para o ensino de literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel-PR - PR.....286

Quadro 11- Narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras: períodos históricos revistados e temas abordados.....392

Quadro 12: Capítulos de livro, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, escritos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.....401

Quadro 13: Artigos publicados entre 2017 e 2023, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do

passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.....406

# INTRODUÇÃO

O estudo que apresentamos engendra-se no entrecruzamento das áreas de literatura e história, algumas das modalidades da linguagem que revisam o passado, utilizando-se de discursos[1] moldados conforme os objetivos propostos por seus autores e condicionados aos limites impostos pelas especificidades das áreas que os integram. Esses campos de atuação humana já estiveram, no passado, em plena comunhão, depois se afastaram, cada um seguindo seus propósitos heterogêneos e, na atualidade, confluem em alguns de seus diálogos na busca de uma interlocução profícua, a fim de promover a inteligibilidade do passado, que pode agregar, também, o imaginado e o plausível para uma melhor compreensão do presente.

Em relação à temática eleita para nosso estudo, a colonização do Brasil, incluindo o seu "descobrimento", eventos escolhidos dentro de um estudo mais amplo sobre a história do Brasil, produzido pelo Grupo de Pesquisa "Ressignificações do Passado na América – vias para a descolonização", ao qual pertencemos, o discurso historiográfico hegemônico tradicional oferece-nos uma versão dos acontecimentos que prioriza a ótica daqueles que detinham o poder: o colonizador, produzido por um homem de cor branca, o qual nos apresentou o europeu (branco) como superior, e, portanto, como um padrão valorativo a ser perseguido pelos sujeitos inseridos nesse território.

Como professora das séries iniciais, uma vez que, nessa etapa, se trabalha com todas as disciplinas da matriz curricular; e como, também, pedagoga, que orienta o trabalho dos professores das diversas disciplinas do Ensino Fundamental – séries finais, pudemos observar que essa perspectiva tradicional eurocêntrica do passado colonial brasileiro se sobrepõe nas aulas de história, principalmente no material didático de ensino da disciplina. Desse modo, o ensino tradicional de história difunde-se ao longo dos tempos em escolas de todo o país, e, assim, incutindo essa vertente na grande maioria da população brasileira.

---

[1] Entendemos que o discurso não pode ser desvinculado de seus falantes, esferas sociais de atuação e os valores ideológicos que os norteiam, conforme expõe Bakhtin (1997, p. 202) ao mencionar: "Intitulamos este capítulo 'O discurso em Dostoiévski' porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso".

Essa constatação inicial foi que nos impulsionou a desenvolver uma pesquisa em literatura comparada, tendo em vista que, a partir dos estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa mencionado e realizando buscas em livrarias, sebos, *sites* e bibliotecas começamos a encontrar narrativas híbridas de história e ficção voltadas para o público infantil e juvenil, as quais têm apresentado versões críticas em relação ao discurso da história tradicional. Para isso, decidimos cotejar os discursos presentes no material didático de história e nas narrativas ficcionais híbridas juvenis que abordam a mesma temática, em busca de "visões" para esse fato histórico que possam ampliar nossa compreensão sobre ele.

A partir desse estudo, evidenciamos que esse paradigma, vinculado à tradicional forma de ensinar história, na qual ela surge enquanto ciência a serviço do poder hegemônico, materializa-se no material didático por meio da presença de um discurso que segue construindo um conceito absolutista da "verdade única", em que se utilizam as personagens consagradas pela historiografia tradicional – e suas ações – como modelos a serem seguidos. A narração dos eventos históricos, centrada na voz monolítica do colonizador, apresenta uma única versão do passado ao estudante, por meio da construção de um discurso que, na pretensa objetividade, busca convencê-lo a aceitar essa versão como se ela fosse um "fato" inquestionável.

No entanto, conforme nos esclarece Fleck (2017), o caráter científico da escrita da história não suprime sua base narrativa, seu nexo com a ficcionalidade. Por isso, hoje, é imprescindível que os alunos aprendam que tanto a história quanto a literatura são discursos produzidos por sujeitos assentados em um espaço-histórico geográfico e cultural que lhes condiciona a escrever de acordo a certos padrões e obedecendo a certas regras, sejam elas de ordem ideológica, política, econômica ou de interesse individual.

Assim, história e ficção possuem uma base comum: seu caráter discursivo, gerado a partir da manipulação da linguagem. Embora a primeira se associe às convenções de uma construção de veracidade e a segunda às da verossimilhança, ou da natureza discursiva da linguagem, a narrativa ficcional, pela recriação artística de fatos passados, permeia o conhecimento da história e esta comparte com a ficção seu caráter eminentemente linguístico/discursivo. No entanto, ambas são representações simbólicas do passado, pois o "real", que em algum momento o passado chegou a ser, no presente, apenas se constitui em linguagem que,

manipulada, organizada, ideologizada, procura torná-lo inteligível ao sujeito hodierno. A busca dessa inteligibilidade por meio da escrita supõe, como sabemos, a manipulação da linguagem evidenciada no texto pela eleição consciente das estratégias escriturais, assim como das intenções que movem a essa tentativa.

Quando nos referimos a essa expressão ao longo do nosso texto – 'manipulação da linguagem' –, consideramos nela as ações intencionais dos autores na eleição das estratégias escriturais utilizadas na produção do texto, ao se privilegiarem algumas dessas opções em detrimento de outras, no intuito de atingir os objetivos propostos para a escrita. Esses podem ser os de construir, por exemplo, a verossimilhança, de estabelecer uma pretensa objetividade vinculada à veracidade, ou, até mesmo, o convencimento e a persuasão intencionados pelo autor frente ao leitor, em relação a algo não fatual. Nessa expressão, também se incluem, em nosso entendimento, as eleições que geram a literariedade na escrita artística, como o apelo à polissemia, o uso intencional da linguagem conotativa, o emprego das figuras de linguagem, a exploração da sonoridade da língua etc. A formação de um leitor literário decolonial profícuo, a qual buscamos aqui defender, inclui a capacidade de desenvolver nesse leitor o entendimento desse mecanismo de "manipulação da linguagem", para que ele não seja um sujeito fácil de ludibriar pelo uso das intencionalidades discursivas presentes em cada texto, seja ele da natureza que for.

Na arte literária narrativa, por exemplo, o gênero romance histórico, criado por Walter Scott (1771–1832) em 1814 e consolidado em 1819, engendrado conscientemente para imbricar à ficcionalidade os aspectos históricos vivenciados pela humanidade ao longo dos tempos, ora apresenta um discurso irmanado ao difundido pela história hegemônica, ora entra em choque com esse, no intento de desconstruir as "fatualidades" consagradas e os grandes heróis mitificados e, mais recentemente, tem apresentado um discurso crítico alternativo, que se insere nas lacunas deixadas pela narrativa tradicional e construído a partir de novas perspectivas avultadas por personagens periféricas que tiveram seu direito de fala destituído historicamente. A partir dessas novas vertentes literárias que instituíram diferentes paradigmas à escrita híbrida de história e ficção, ao incorporar a ação e a fala de mulheres, de negros, de nativos, de operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento, a escrita da história também atualizou-se. Nesse sentido, essas outras perspectivas – reconhecidas pela nova história – precisam concretizar-

se no espaço da sala de aula, ao serem incorporadas ao material didático adotado para o ensino da história e à prática docente.

As produções híbridas de história e ficção[2] que encontramos em maior número atualmente – cujas peculiaridades foram apresentadas por Fleck (2017) e inseridas em uma modalidade[3] nomeada pelo autor de "romance histórico contemporâneo de mediação" – congregam um vasto conjunto de obras nas quais se estabelece a mediação entre o tradicionalismo das primeiras produções do gênero (a modalidades clássica scottiana e a tradicional) com aquelas que se voltam à criticidade e à desconstrução do discurso historiográfico hegemônico (as modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica).

A modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação oferece perspectivas críticas de interpretação dos eventos do passado nelas aludidos, apresentando alternativas multifacetadas de olhar para o pretérito registrado pela escrita historiográfica de cunho eurocêntrico tradicional, no entanto, sem a centralização na desconstrução do discurso hegemônico, das imagens e das personagens consagradas, além de abandonar os experimentalismos linguísticos e estruturais, as anacronias exacerbadas, as carnavalizações e o apelo ao grotesco presente nas modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, cujos processos de leitura exigem um leitor especializado. Desse modo, justamente pela redução da complexidade na linguagem e na estrutura, o conjunto hodierno de romances históricos contemporâneos de mediação consegue

[2] Essas são escritas que, intencionalmente, mesclam em sua tessitura narrativa os processos de literariedade com os dados historiográficos já consignados nos anais da historiografia com a intenção de, por um lado, corroborá-los, mantendo, assim, vigentes os discursos da colonialidade, e, por outro, de questioná-los e os ressignificar, em um processo de descolonização de mentes e do imaginário latino-americano frente às premissas da colonialidade.

[3] Esclarecemos a nossos leitores sobre o uso que fazemos, neste estudo, da taxionomia que se volta à classificação dos romances históricos em diferentes modalidades. Para isso, compartilhamos nossa decisão de empregarmos as lexias propostas por Fleck (2017), em detrimento de várias outras, também, disponíveis no âmbito da crítica e possíveis de serem empregadas. Nos estudos sobre a trajetória do romance histórico, elaborados por Fleck (2017), o crítico propõe dois grupos principais de romances históricos: o acrítico e o crítico; três fases: a acrítica, a crítica/desconstrucionista, e a crítica/mediadora. Toda essa produção, o crítico organiza em cinco distintas modalidades de expressão do romance histórico: o romance histórico clássico scottiano, o romance histórico tradicional (inseridos na primeira fase), o novo romance histórico latino-americana, a metaficção historiográfica (são expressões da segunda fase) e o romance histórico contemporânea de mediação (que integra o conjunto dos romances híbridos da terceira fase). Neste estudo, valemo-nos dessas taxonomias de Fleck (2017) para nos referir às diferentes modalidades de expressão que o gênero tem desenvolvido ao longo dos séculos. Tais conceitos serão, ao longo deste texto, revisitados e, muitas vezes, esclarecidos.

chegar a um amplo público, mesmo não especializado em teoria literária e ainda em processo de formação leitora.

Essa nova vertente narrativa híbrida de história e ficção, segundo Fleck (2017), começou a se delinear e ficar acessível também ao público juvenil a partir do movimento denominado pós-*boom* (década de 1980) da história da literatura latino-americana, em um contexto de enfretamento dos narradores mais atuais com os ditames experimentalistas e desconstrucionista das narrativas do *boom* (décadas de 1960 e 1970). É com as características dessa modalidade do romance histórico, estabelecidas nos estudos de Fleck (2017) que nós cremos que a produção híbrida de história e ficção para leitores juvenis no Brasil dialoga na atualidade.

Dessa forma, a modalidade mediadora, por ser acessível ao leitor em formação, pode ser utilizada no ambiente escolar, a fim de subsidiar a formação de leitores literários decoloniais, uma vez que ela apresenta uma ideologia descolonizadora, sobretudo ao dar a voz para as personagens marginalizadas no relato oficializado, no intuito de desconstruir a hegemonia europeia que concentrou "[...] *todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento*[4]" (Quijano, 1988, p. 209), colocando-se em uma posição de superioridade, como raça biologicamente melhor e controlando o trabalho e o mercado de suas colônias. Segundo o autor, essa supremacia europeia teve origem no período colonial; no entanto, ela permanece, disfarçada em um discurso de modernidade e globalização, em voga até os dias de hoje. Esse discurso consegue manter-se nas sociedades latino-americanas hodiernas, principalmente, pela falta de conscientização da população sobre a influência externa nas políticas de condução do país e de sua própria condição de colonizados, antes, pelo sistema colonialista e, agora, pelas reminiscências desse sistema que busca manter os privilégios das elites em sua forma atual de colonialidade.

Nesse sentido, essa investigação pretende dar visibilidade as narrativas híbridas de história e ficção, voltadas ao público juvenil brasileiro no intuito de contribuir com outros saberes e novos olhares para o passado colonial e, assim, cooperar tanto para um ensino crítico da história como também com o processo de

[4] Nossa tradução: [...] toda as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 1988, p. 209).

formação de leitores literários, profícuos, descolonizados, conscientes[5] de todo esse processo colonialista que deu origem às nossas sociedades. Esse é um leitor que entendemos ser "[...] capaz de fazer inferências, de estabelecer relações de compreensão entre a realidade artisticamente representada no texto literário e a sua cotidianidade e, assim, revelar que se entendeu que a linguagem, que nos constitui e rodeia, é manipulável" (Sant'Ana, 2019, p. 128).

Acreditamos que, para atingir esse objetivo maior do Ensino Fundamental, que é a formação de leitores, com conhecimentos sobre o processo de colonialidade e das possibilidades de descolonização, é necessária a utilização da linguagem literária, pois

> "é a arte que explora ao máximo a potencialidade do imenso poder representativo e metafórico dos signos linguísticos, para revelar a multiplicidade de significados que um signo pode adquirir quando disposto a um processo de manipulação consciente deste material que é a linguagem" (Fleck, 2019, p. 61).

Com essa forma de linguagem, em que os sentidos se multiplicam, amplia-se o horizonte de expectativas do leitor e se promove a sua organização interna, seu autoconhecimento, dimensões da leitura que favorecem sua atuação descolonizadora no lugar onde ele está inserido.

De acordo com Maia (2007, p. 52-53), "[...] no texto literário há um trabalho estético com a linguagem, que suscita o imaginário, desperta emoções, possibilita a fruição de sentidos múltiplos". Por isso, por meio da arte literária, desenvolvem-se as

---

[5] Para compreender melhor esse conceito recomenda-se a leitura das seguintes dissertações:

SANT'ANA, Michele de Fátima. *Passos iniciais à formação do leitor literário*: "oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do ensino fundamental. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4784. Acesso em: 09 jan. 2021.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *A liberdade lúdica da leitura literária nonsense*: imaginação, ludicidade e criatividade na formação do leitor literário do Ensino Fundamental.146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4785. Acesso em: 07 ago. 2021.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais*: passos à formação do leitor literário. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4782. Acesso em: 07 jun. 2021.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. *Passos à formação do leitor literário na escola*: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418. Acesso em: 05 out. 2021.

diversas potencialidades de imaginação, reflexão, questionamento, entre muitos outros aspectos inerentes à consciência. A respeito da importância do texto literário na formação do leitor, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim, expressa:

> Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p.156).

Assim, as obras do conjunto de romances históricos contemporâneos de mediação – no qual podemos incluir várias obras juvenis – valem-se da linguagem e da imaginação para criar a dúvida e preencher as lacunas da história tradicional. Isso gera no leitor o entendimento sobre a manipulação da linguagem, seja para efetivação do discurso da história tradicional, seja para aquele da literatura crítica voltada a essa versão oficializada do passado. A literatura é o material de leitura que promove essa prática transformadora. Isso se efetiva a partir do contato do leitor com as subjetividades das personagens e suas realidades diversas, tendo em vista que essas experiências desenvolvem, no indivíduo leitor, maior sensibilidade para apreender os fatos do seu mundo cotidiano.

Todavia, vale ressaltar que, para o aluno realizar uma leitura transformadora, ou seja, implicar-se na leitura, torna-se imprescindível a mediação escolar efetivada por um docente que seja, também, leitor literário. Desse modo, buscamos aliar, nesta tese, o trabalho teórico com a prática em sala de aula, apresentando uma proposta de intervenção pedagógica para o Ensino Fundamental, baseada em Oficinas Literárias Temáticas. Essa metodologia fundamenta-se no processo de abordagem proposto por Jauss (1994), o qual destaca o papel do leitor na construção dos sentidos. Na leitura que faz dessa teoria, a estudiosa Regina Zilberman (2009) destaca que isso ocorre com base em duas premissas, sendo elas:

> A de horizonte de expectativa, misto dos códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas; e o conceito de emancipação, entendido como a finalidade e efeitos alcançados pela arte, que libera seus destinatários das percepções usuais e confere-lhes nova visão da realidade (Zilberman, 2009, p. 74).

Nesse sentido, propomos uma mediação de leitura sistematizada em torno de um tema gerador visualizado em diferentes perspectivas literárias ou não. Desse modo, utilizamo-nos de narrativas híbridas de história e ficção juvenis, bem como outras textualidades (charges, letras de músicas, telas, fotografias, poemas, vídeos, entre outros) que versam sobre o "descobrimento" e o período colonial brasileiro. Compreendemos que cabe ao professor mediar a leitura do texto literário híbrido de história e ficção de forma planejada, a fim de construir relações intertextuais e promover um conhecimento mais amplo e socialmente significativo, que contribua para o processo integral da formação humana de seus leitores.

Dessa forma, podemos destacar que, em se tratando de literatura, desde as primeiras epopeias clássicas, depois com as novelas de cavalaria e, mais recentemente, no gênero romance histórico, a história sempre serviu de matéria para a ficção, a qual nunca perdeu o interesse em revisar o passado artisticamente. Por isso, essas áreas mantiveram, e ainda mantêm, uma estreita relação, que julgamos poder ser explorada, também, para o ensino das disciplinas de história e língua portuguesa desde o Ensino Fundamental.

Assim, esta tese busca demonstrar/evidenciar como as narrativas híbridas de história e ficção juvenis contemporâneas, que versam sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil – ao se valerem dos enfoques da nova história à tessitura narrativa – podem contribuir tanto ao ensino crítico da história no contexto do Ensino Fundamental, por apresentarem olhares outros sobre o passado – construídos a partir das prerrogativas de correntes da nova história –, ainda não plenamente incorporados em materiais didáticos para o ensino de história, quanto podem ser, desse modo, material potencial à formação do leitor literário decolonial.

Nossa meta é estabelecer, por meio da análise das estratégias escriturais empregadas pelos autores, a intencionalidade e a ideologia engendradas por essas diferentes narrativas, a fim de verificarmos se as narrativas ficcionais juvenis brasileiras selecionadas, que se aproximam dos romances históricos contemporâneos de mediação, podem contribuir para ressignificar o ensino de história e para potencializar a formação do leitor literário já no Ensino Fundamental.

Para isso, voltamos nossa atenção para a arte literária atual, escrita para o público juvenil do Brasil, a fim de investigar, nesta tese, como as narrativas híbridas, criadas no entrecruzamento dos discursos de história e ficção, ao proporem outras

formas de reflexão, outros fatos e novas iluminações sobre como esses eventos históricos foram discursivamente registrados, contribuem para a ressignificação do passado e à desconstrução dos olhares hegemônicos, perpetrados pelo discurso historiográfico tradicional, tão necessárias desde a formação inicial do indivíduo. Essas produções literárias não negam nem refutam a história, mas se solidarizam com ela (Milton, 1992), problematizando-a e incorporando, em sua tessitura, mais visivelmente, as distintas perspectivas possíveis de se produzir discursos sobre o passado.

Propomo-nos a analisar o tratamento discursivo que se dá aos eventos do "descobrimento" e da colonização do Brasil na literatura híbrida de história e ficção juvenil que versa sobre esses temas, no intuito de verificar, por meio da análise das estratégias escriturais empregadas pelos autores, a intencionalidade, os vínculos com as correntes historiográficas – tradicional ou nova – e a ideologia por elas engendradas, comparando-as com aquelas presentes no material didático de história do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior. Dando visibilidade às narrativas ficcionais híbridas e apresentando uma proposta didático metodológica que, junto ao aprendizado oficial da história de nosso país – instituído, majoritariamente, pelo uso do livro didático –, podem ser vias de descolonização para o sujeito em formação.

Interessa-nos, portanto, como um dos objetivos específicos, discutir as relações entre literatura e história e as correntes historiográficas que fundamentam os estudos dessas disciplinas ao longo dos tempos, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Nosso propósito é verificar os limites e o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento, efetivadas no campo das escritas híbridas de história e ficção.

Buscamos, também, avaliar os procedimentos metodológicos e discursivos do livro didático *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, para o sétimo e o oitavo anos, a fim de verificar, nos encaminhamentos propostos, a sua vinculação a determinados conceitos epistemológicos das diferentes correntes historiográficas desenvolvidas ao longo dos tempos pelos estudiosos dessa ciência. Nesse intuito, evidenciamos as possibilidades de ampliação dos conhecimentos apresentados aos alunos no ensino de história por meio da leitura de narrativas híbridas específicas da temática em estudo.

Pretendemos, ainda, analisar as narrativas híbridas de história e ficção da literatura juvenil brasileira sobre a temática do “descobrimento” e da colonização, a fim de averiguar se elas contemplam as prerrogativas da nova história e as aproximar da teoria do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Assim, procuramos compreender a ideologia presente nas obras e a postura frente aos documentos-fontes inseridos na tessitura narrativa.

Como uma via para promover a transdisciplinaridade, objetivamos, também, produzir uma proposta metodológica de Oficinas Literárias Temáticas para o diálogo entre literatura e história, no intuito de contribuir com subsídios teóricos e práticos para a efetivação de uma proposta transdisciplinar de leitura. Essa metodologia busca ampliar, no leitor do Ensino Fundamental, o universo cultural, linguístico-textual e histórico-social a respeito de um assunto específico, de uma temática vista sob ângulos diferentes e áreas distintas.

Para atingir esses objetivos, essa investigação concentra-se na comparação e na análise do *corpus* do material didático de história, *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, para o sétimo e o oitavo anos, utilizado no período de 2020 a 2024 em todas as escolas da rede estadual do Paraná, com as seguintes narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras: *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira; *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal; *A Descoberta do Novo Mundo* (2013) e *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), ambas de Mary Del Priore, que versam sobre o “descobrimento” e a colonização do Brasil.

Além disso, nosso estudo propõe uma análise que evidencie a viabilidade de aproximar essas obras da literatura juvenil brasileiras às características da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). A comprovação desta relação possível de aproximação dará sustentabilidade teórica para o estudo, a compreensão e a caracterização dessas obras destinadas a leitores ainda em formação como escritas híbridas críticas/mediadoras frente ao discurso tradicional da historiografia hegemônica e, assim, vê-las como vias à descolonização.

O critério que utilizamos para a escolha do material didático foi o fato de que essa coleção está em uso desde o ano de 2020 e se estenderá até o ano de 2024 em todas as escolas da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, uma vez que a Secretaria de Estado da Educação optou por uma escolha unificada, a fim de viabilizar

trocas em caso de transferências de alunos. Ademais, em consulta ao guia do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, instrumento utilizado pelo MEC para orientar a escolha desse material de apoio pedagógico, por parte dos professores, observamos a seguinte avaliação.

> A obra está ancorada nos pressupostos da História Nova, destacando que o conhecimento histórico é parcial, incompleto e está em constante construção por historiadores de diferentes perspectivas, com base em um método e em procedimentos pertinentes à História enquanto ciência (Brasil, 2019, p. 119).

Nesse sentido, as ações da pesquisa começam por uma leitura prévia das teorias que embasam o ensino da história, do romance histórico, das narrativas híbridas juvenis brasileiras sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil e do material didático de história. Com relação aos estudos teóricos sobre o gênero romance e o romance histórico, contamos com os aportes do húngaro Georg Lukács ([1965] 2009, [1955] 2011), sobre o romance histórico de Scott, os pressupostos do espanhol Amado Alonso (1942), do venezuelano Alexis Márquez Rodríguez (1991) e da espanhola Celia Fernández Prieto (2003), que estudam os diferentes matizes da trajetória do romance scottiano às expressões contemporâneas.

Para compreender as relações entre história e literatura, valemo-nos das teorias sobre a historiografia, com destaque para autores como o brasileiro Sérgio Buarque de Holanda (1974), o francês Jacques Le Goff (1990), o inglês Peter Burke ([1991] 1992), e o americano Hayden White ([1973] 2019), autores que expõem sobre as diferentes correntes historiográficas que embasam os estudos da área e destacam as mudanças ocorridas a partir da vertente da nova história.

Ainda, pautamo-nos nos estudos promovidos pelo uruguaio Fernando Aínsa (1988,1991) e do estadunidense Seymour Menton (1993), que abordam a teoria do novo romance histórico latino-americano, e nos apontamentos da canadense Linda Hutcheon (1991), que cunha o termo "metaficção historiográfica". Tais autores contribuem, com os seus pressupostos teóricos, para o entendimento da ruptura que houve na primeira metade do século XX, na América Latina, com relação às escritas clássicas e tradicionais do romance histórico de origem romântica europeia. Nesses pressupostos, apontam-se à paródia, à carnavalização, à heteroglossia, à intertextualidade e à metaficcionalidade – conceitos revisitados ao longo desta tese –

como estratégias empregadas frente à exaltação e à mitificação do passado histórico, consagrado tanto na historiografia hegemônica quanto nas escritas romanescas anteriores a essa ruptura latino-americana.

Também, seguimos os estudos dos brasileiros Marilene Weinhardt (1994) e Antonio Roberto Esteves (2010, 2013) sobre aspectos específicos do romance histórico no Brasil, e o estabelecimento da trajetória diacrônica do gênero romance histórico em grupos, fases e modalidades, realizado por Gilmei Francisco Fleck, em 2017. Além disso, são pressupostos importantes à efetivação de nossa pesquisa os preceitos da literatura comparada, presentes nas obras de Mendoza Fillola (1994), Sandra Nitrini (1997), Zilá Bernd (1998), Eduardo Coutinho (2003), eTânia Carvalhal (2006) e os estudos decoloniais propostos por estudiosos como Quijano (1988, 2015), Grosfoguel (2006, 2008), Mignolo (2007, 2017), entre outros.

Quanto à análise de obras híbridas de história e ficção, os estudos acadêmicos dos membros do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", além de outros estudos nessa área, são essenciais, destacando-se, entre eles, os materiais reunidos no **quadro 1**, abaixo exposto, voltados, em especial, à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação à qual associamos várias das características da obras juvenis de nosso *corpus*:

**Quadro 1**: Estudos sobre o romance histórico contemporâneo de mediação, efetivados no Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização".

| **Autor/Ano/Instituição** | **Natureza/Título**<br>**Corpus de análise** |
|---|---|
| Bernardo Antonio Gasparotto<br>2011/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/2501 | Dissertação: *Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo:* o descobrimento da América na ficção |
| | - *Vigilia del Almirante* (1992), Augusto Roa Bastos<br>- ***Carta de fin del mundo*** (1998), Jose Manuel Fajardo |
| | Dissertação: *Narrativas canudenses*: conflitos além da guerra |

| | |
|---|---|
| Adenilson Barros de Albuquerque<br>2013/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/2380 | - *Os jagunços* (1898), Afonso Arinos<br>- *João Abade* (1958), João Felício dos Santos<br>- *A casa da serpente* (1989), José J. Veiga<br>- *Canudos – as memórias de frei João Evangelista de Monte Marciano* (1997), Ayrton Marcondes<br>- *Veredicto em Canudos* (2002), Sándor Márai<br>- ***Luzes de Paris e o fogo de Canudos*** (2006), Angela Gutiérrez<br>- *La guerra del fin del mundo* (1981), Mario Vargas Llosa<br>- ***O pêndulo de Euclides*** (2009), Aleilton Fonseca |
| Bruna Otani Ribeiro<br>2014/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/2385 | Dissertação: *Cativas, degregadas e aventureiras*: mulheres na colonização latino-americana |
| | - *Lucía Miranda* (1860), Eduarda Mansilla (reeditado por María Rosa Lojo)<br>- ***Desmundo*** (1996), Ana Miranda<br>- ***Inés del alma mía*** (2006), Isabel Allende |
| Vivian Adriana Rosmere Ottonelli<br>2015/UNIOESTE – Cascavel<br>https://tede.unioeste.br/handle/tede/944 | Dissertação: **Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar:** caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). |
| | - *Adeus, chamigo brasileiro* (1999), de André Toral<br>- *Ana Néri, a brasileira que venceu a guerra* (2002), de José Louzeiro<br>- *Avante soldados para trás* (1991, de Deonísio da Silva<br>- *Questão de honra* (1996), de Domingos Pellegrini.<br>- *A donzela guerreira* (1998), de Walnice Nogueira Galvão |
| Beatrice Uber<br>2017/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/3471 | Dissertação: *A inserção da mulher europeia na conquista do "Novo Mundo"* – perspectivas literárias |
| | - ***Desmundo*** (1996), Ana Miranda<br>- ***Bride of New France*** (2013), Suzanne Desrochers |
| Marina Luiza Rohde<br>2017/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/3468 | Dissertação: *Anita Garibaldi: de heroína à mulher* – a trajetória das imagens ficcionais de Ana Maria de Jesus Ribeiro |
| | - *I Am My Beloved*: The Life of Anita Garibaldi (1969), Lisa Sergio<br>- *A Guerrilheira* (1979), João Felício dos Santos<br>- ***Anita cubierta de arena*** (2003), Alicia Dujovne Ortiz |
| Adriana Aparecida Biancato<br>2018/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/4138 | Dissertação: *A escrita híbrida de história e ficção de Maria Rosa Lojo*: Amores insólitos de nuestra história (2001) – a revisitação literária de encontros históricos inusitados |
| | Contos extraídos da obra ***Amores Insólitos de nuestra historia*** (2001), María Rosa Lojo:<br>- *La historia que Ruy Díaz no escribió*<br>- *El Maestro y la Reina de las Amazonas*<br>- *Amar a un hombre feo*<br>- *Otra historia del Guerrero y de la Cautiva* |

| | |
|---|---|
| Tatiana Tonet<br>2018/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/3677 | Dissertação: *Revolução Haitiana*: da história às perspectivas ficcionais – *El reino de este mundo* (1949), de Carpentier, e *La isla bajo el mar* (2009), de Allende |
| | - *El reino de este mundo* (1949), Alejo Carpentier<br>- ***La isla bajo el mar*** (2009), Isabel Allende |
| Gislaine Gomes<br>2019/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/4264 | Dissertação: *Imperatriz no fim do mundo*: memórias dúbias de Amélia Leuchtemberg (1999) – um romance histórico de mediação |
| | - ***Imperatriz no fim do mundo*****: memórias dúbias de Amélia de Leuchtemberg** (1992), Ivanir Calado |
| Patricia de Oliveira<br>2019/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/4690 | Dissertação: *Entre mulheres, a história*: olhares literários sobre a colonização da América |
| | - ***A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*** (2002), Maria José Silveira. |
| Amanda Maria E. Matheus<br>2021/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/5407 | Dissertação: *Figurações de uma heroína invisível*: Beatriz Enríquez de Harana na literatura |
| | - *Columbus and Beatriz* (1892), Constance Goddard DuBois.<br>- ***Colón a los ojos de Beatriz*** (2000), Pedro Piqueras |
| Jucélia H. de Oliveira Pires<br>2021/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/5403 | Dissertação: *Ressignificações do passado na trilogia de Abel Posse (1978; 1983; 1992)* – da crítica desconstrucionista do novo romance histórico ao romance histórico contemporâneo de mediação |
| | - *Daimón* (1978), Abel Posse<br>- *Perros del paraíso* (1983), Abel Posse<br>- ***El largo atardecer del caminante*** (1992), Abel Posse |
| Ana Maria Klock<br>2021/UNIOESTE – Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661 | Tese: *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940)*: dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem |
| | - *El arpa y la sombra* (1979), de Alejo Carpentier;<br>- *Perros del paraíso* (1983), de Abel Posse;<br>- *Vigilia del Almirante* (1992), de Augusto Roa Bastos;<br>- ***Crónica del descubrimiento*** (1980), de Alejandro Paternain;<br>**- *El conquistador*** (2006), de Federico Andahazi |
| Beatrice Uber<br>2022/UNIOESTE – Cascavel<br>https://tede.unioeste.br/handle/tede/6529 | Tese: *As Órfãs da Rainha – The Jamestown Brides – Les Filles du Roi*: ressignificações literárias dos projetos de inserção da mulher branca na América |
| | - ***Desmundo*** (1996), de Ana Miranda;<br>- *To have and to hold* ([1900] 2016), de Mary Johnston;<br>- ***Dear Canada***: alone in an untamed land: the dilles du roi diary of Hélène St. Onge (2003), de Maxine Trottier |
| Thiana Nunes Cella<br>2022/UNIOESTE – Cascavel<br>https://tede.unioeste.br/handle/tede/6113 | Tese: Retratos literários do Paraná – do clássico ao contemporâneo: uma trajetória do romance histórico paranaense |

| | |
|---|---|
| | - *O drama da fazenda Fortaleza* (1941), de David Carneiro;<br>- *Origens* (1961), de Pompília Lopes dos Santos, referentes à fase acrítica;<br>- *Guayrá* (2017), de Marco Aurélio Cremasco;<br>- *O herói provisório* (2017), de Etel Frota, integrantes da fase crítica/desconstrucionista;<br>- ***Terra vermelha*** (1998), de Domingos Pellegrini;<br>- ***Um amor anarquista*** (2005), de Miguel Sanches Neto |
| Marina Luísa Rohde<br>2022/ UNIOESTE – Cascavel<br><br>https://tede.unioeste.br/handle/tede/6530 | Tese: *Manuela Sáenz: da história às ressignificações ficcionais – um percurso da colonialidade à descolonização e à decolonialidade* |
| | - *Manuela* (1991 [2000]), de Luís Zúñiga;<br>- ***La Gloria eres tú*** ([2004] 2019), de Silvia Miguens. |
| Robson Rosa Schmidt<br>2023/ UNIOESTE – Cascavel<br><br>https://tede.unioeste.br/handle/tede/7229 | Dissertação: *A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais*: Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas |
| | - ***Retrato no entardecer de agosto*** (2016), de Luiz Manfredini;<br>- ***A Utópica Teresevile*** (2016), de André Jorge Catalan Casagrande |

Fonte: Elaborado por Ana Maria Klock (2021, p. 191-193), com inclusões da autora, a partir da tese de Klock (2021).

A consistente produção desse Grupo de Pesquisa torna-se apoio fundamental para as novas incursões nesses estudos que, no nosso caso, voltam-se à literatura juvenil brasileira. Esse âmbito das produções híbridas ainda não é amplamente estudado por essa equipe de pesquisadores e, menos ainda, em nosso país.

Contamos, até o momento, com três dissertações que se dedicam à leitura de narrativas híbridas de história e ficção junto aos alunos do Ensino Fundamental II. O primeiro desses estudos, *Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da Guerra do Paraguai* (1864-1870), de 2015, é de autoria da professora Vivian Adriana Rosmere Ottonelli, que apresenta uma proposta de intervenção didática que se organiza em Oficinas, com as quais se objetiva constituir meios de fornecer, sistematicamente, subsídios ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental com ações transdisciplinares.

O segundo estudo nessa área é a dissertação denominada *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no ensino fundamental – anos finais* (2023), de Raimundo Nonato Duarte Corrêa, na qual o autor apresenta uma prática de leitura literária sistematizada por meio de uma

Oficina Literária Temática que tem por objetivo a formação do leitor literário decolonial. Para isso, o autor propõe a leitura de narrativas híbridas de história e ficção que ressignificam a história, a cultura e a identidade do espaço do quilombo e das identidades dos quilombolas.

Já a dissertação *A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais*: *leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas* (2023), de Robson Rosa Schmidt, focaliza práticas de leitura para a formação do leitor literário, em especial, aqueles que vivem em realidades onde ocorreram eventos históricos que estão ficcionalizados em romances históricos. O autor destaca que, ao unir um evento histórico que se passou no contexto geográfico em que o aluno vive às ressignificações desse fato pela sua releitura ficcional, é possível despertar a curiosidade do leitor. Assim, com a mediação do docente, o aluno pode começar a reconhecer as manipulações ideológicas presentes nos discursos histórico e ficcional e, concomitantemente, construir-se como um leitor decolonial.

Nesses estudos, além da análise de algumas narrativas híbridas de história e ficção – tanto do âmbito adulto quanto do infantil e juvenil – que versam sobre temáticas altamente relevantes para a discussão em sala de aula, o professor pode valer-se do exemplo da metodologia empregada para a elaboração das Oficinas – de amalgamar diversas textualidades em torno de uma temática central – para o trabalho com diversos temas a serem debatidos no espaço escolar, empregando a literatura de forma transdisciplinar e intertextual na busca da descolonização das mentes, identidade e dos imaginários dos jovens estudantes em formação leitora, que foram cerceados pela retórica da modernidade/civilidade que implementou o colonialismo na América Latina.

Outro estudo em que nos apoiamos é a tese do professor Vilson Pruzak dos Santos: *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (2023). A investigação do autor estabelece a sistematização de uma trajetória diacrônica da escrita de literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil no Brasil. Para isso, ele realizou, juntamente com os integrantes da célula de literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisa, a listagem, catalogação e classificação de um conjunto de 141 obras híbridas de história e ficção infantil e juvenil, encontradas em livrarias e sebos brasileiros e, em seguida, analisou um número significativo delas, por meio de

um estudo comparado em relação às características do romance histórico contemporâneo de mediação. Essa listagem consta no Apêndice A desta tese, e dela partimos para as constantes atualizações que os membros do grupo seguem efetuando nessa área da produção literária no Brasil.

Os resultados da leitura desse grande conjunto de obras possibilitaram ao pesquisador comparar semelhanças e diferenças dessas produções com aquelas que utilizou Fleck (2017) para estabelecer a trajetória diacrônica dos romances históricos do romantismo aos nossos dias. Uma vez estabelecida a trajetória diacrônica dessas obras na tese de Santos (2023) – em um período que vai de 1941 a 2022 –, uma seleção considerável dessas obras foi analisada para aproximá-las da teoria do romance histórico (Fleck, 2017) do âmbito da produção literária híbrida para o público adulto, sobretudo com a última modalidade romanesca estabelecida por esse autor, o romance histórico contemporâneo de mediação.

Essa tese inaugural sobre as narrativas híbridas de história e ficção brasileiras, voltadas ao público infantil e juvenil, demonstra que esse gênero vem crescendo no Brasil e, apresenta, também, uma trajetória que evidencia, atualmente, dois grupos de narrativas: acríticas e críticas; três fases: a instauração acrítica/à transição crítica; a implementação crítica/mediadora; a consolidação crítica; e três modalidades: a tradicional/acrítica, a crítica/mediadora e a crítica com tendência à desconstrução. Os resultados da pesquisa comprovam a relevância desse gênero no processo de ressignificação do passado para os leitores em formação.

Para a construção de uma Oficina Literária Temática que promova a transdisciplinaridade em torno da leitura na escola, nossas proposições ancoram-se nas práticas elaboradas pela professora Renata Zucki (2015). Seu estudo e a consequente proposta didático-metodológica, elaborada em sua dissertação, fundamentam-se nos pressupostos da literatura comparada, aplicados ao ensino de literatura na Educação Fundamental. As bases que sustentam a elaboração das práticas organizadas por Zucki (2015) têm como suporte, além disso, os pressupostos de intertextualidade, defendidos por Antonio Mendoza Fillola (1994), e as premissas da estética da recepção, de Iser (1979) e Jauss (1994).

Desse modo, esta pesquisa está vinculada aos interesses e às ações investigativas do Grupo “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a

descolonização", que reúne profissionais cujos objetivos de pesquisas coincidem em demonstrar como a literatura nas Américas tem se tornado via privilegiada de conscientização dos cidadãos sobre os processos históricos da colonização e suas consequências. Em nossa universidade, tais estudos estão sendo acolhidos pela Linha de Pesquisa "Linguagem Literária e Interfaces Sociais: estudos comparados", do Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste – PPGL/Cascavel-PR. No Programa de Estudos literários da Universidade de Vigo – Uvigo – Espanha, na linha de pesquisa em Literatura em Língua Espanhola e Literatura Comparada.

Os estudos desse Grupo de Pesquisa, a respeito do gênero romance histórico, têm demonstrado que as produções voltadas para o público adulto seguem, em especial na América Latina, tendências críticas frente à escrita hegemônica da história. No entanto, na literatura juvenil brasileira, temos apenas quatro estudos mencionados anteriormente que analisam narrativas híbridas de história e ficção para esse público, os quais exibem diversas obras de cunho crítico em relação à história oficial. Todavia, novos estudos precisam ser desenvolvidos para que essas obras, principalmente aquelas críticas em relação à história oficializada, se tornem conhecidas e sejam utilizadas para a formação de um leitor literário que seja, também, decolonial. Isso, em grande medida, passa pela indicação e utilização de tais obras pelos professores da Educação Básica, a quem, preferencialmente, objetivamos destinar a escrita desta tese.

Diante do exposto, a apresentação deste estudo está dividida em quatro seções. Na primeira, "Relações entre literatura e história: da conjunção à separação às atuais confluências", trazemos informações sobre o percurso de desenvolvimento dessas duas narrativas – a histórica e a ficcional – sobre o passado, a fim de observamos quais os desdobramentos que ocorreram quando elas estiveram afastadas ou em diálogo.

Na segunda, "O livro didático de ensino de história: procedimentos metodológicos e discursivos à inteligibilidade do passado", analisamos no material didático de história de Alfredo Boulos Júnior, *História Sociedade & Cidadania* (2018), a temática do "descobrimento" e da colonização do Brasil presente nos exemplares destinados ao sétimo e ao oitavo anos do Ensino Fundamental, no intuito de verificarmos a sua vinculação aos pressupostos da nova história, conforme expressam as apreciações dele feitas no guia do PNLD (2020).

Na terceira, “Prerrogativas da nova história presentes na narrativa juvenil híbrida brasileira – caminhos à formação do leitor literário decolonial”, apresentamos as obras juvenis catalogadas que abordam a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil à luz do enfoque da nova história e de aproximação com o romance histórico contemporâneo de mediação e analisamos as obras: *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, *A Descoberta do Novo Mundo* (2013) e A v*iagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), ambas de Mary Del Priore.

Na quarta seção, “Proposta metodológica para o diálogo entre literatura e história”, apresentamos os Módulos que compõem uma Oficina Literária Temática com obras juvenis brasileiras híbridas de história e ficção, objetivando levar aos docentes do Ensino Básico uma via de formação continuada, em relação aos gêneros híbridos, para uma atuação eficaz na mediação das leituras em sala de aula e, igualmente, possibilitar ao leitor do Ensino Fundamental, ainda em plena formação leitora, o desenvolvimento gradativo de um posicionamento frente ao assunto gerador das práticas de leitura realizadas e, com isso, auxiliá-lo a formar uma opinião própria a respeito de tal tema.

Situamos nossa pesquisa a partir da perspectiva filosófica dialética, método que, segundo Freitas e Prodanov (2013, p. 34), “busca interpretar a realidade partindo do pressuposto de que todos os fenômenos apresentam características contraditórias organicamente unidas e indissolúveis”, tendo em vista que os fatos sociais não podem ser entendidos desarticulados do contexto mais amplo que envolve as diversas áreas da atividade humana. Assim, reunidos, em um núcleo central, as áreas de história e literatura, mas, transversalmente, também outras veredas que coabitam a produção híbrida literária.

Além disso, nossas perspectivas teóricas estão fundamentadas na teoria literária, na literatura comparada, na linguística, segundo os estudos, entre outros, de Gérard Genette (s/d) e de Mikhail Bakhtin ([1929] 1997) e nas teorias da nova história. Optamos pela revisão bibliográfica, a qual propõe o estudo a partir de materiais e textos já publicados; e pela análise comparativa, pois visamos comparar as obras ficcionais juvenis brasileiras que abordam os períodos históricos mencionados com a seleção dos capítulos da coleção de livros didáticos de história que tratam dos mesmos tópicos do nosso passado colonial, a fim de compreender os distanciamentos

e as aproximações que as obras ficcionais estabelecem com a área da educação, no ensino da história a estudantes do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental.

Nossa pesquisa filia-se ao paradigma qualitativo, pois buscamos coletar dados que visam a compreender o tema estudado e, ainda, interpretá-los por meio das teorias que subsidiam nosso estudo. Essa forma de pesquisa auxilia na compreensão da *corpora* vinculada ao seu contexto, considerando a sua complexidade histórica, política, social e cultural.

Esperamos, assim, que essa investigação possa dar visibilidade às narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras, no intuito de contribuir com outros saberes e novos olhares para o nosso passado colonial e, com isso, cooperar para um ensino crítico da história, sobretudo com obras que apresentam os fatos históricos a partir da voz de personagens relegadas à margem nos discursos historiográficos tradicionais, bem como propiciar vias possíveis à formação do leitor literário decolonial já no Ensino Fundamental. Essas personagens, nas narrativas juvenis brasileiras híbridas de história e ficção, tornam-se protagonistas e assumem a voz, assim como o fazem em diferentes modalidades de romances históricos, denominadas por Fleck (2017) como expressões críticas do gênero, além de oportunizar novos estudos, em especial, dentro da perspectiva da literatura comparada.

Do mesmo modo, buscamos evidenciar como o ensino da literatura, no Ensino Fundamental, pode ser abordado desde uma perspectiva crítica, ampliando as leituras comuns e correntes com produções mais contemporâneas de cunho híbrido, crítico e descolonizador. Ao apostarmos na transdisciplinaridade – em especial nos possíveis diálogos entre história e literatura – no Ensino Fundamental, almejamos contribuir para a melhoria do ensino público de nosso país, pois, ao apresentarmos uma tese que tem como potencial público leitor pretendido os professores do Ensino Fundamental, estamos instrumentalizando esses sujeitos para a adoção de leituras que possam ressignificar alguns eventos históricos do período colonial brasileiro, no intuito de que eles venham a construir, também junto aos seus leitores ainda em formação, visões do presente menos colonizadas, libertando as mentes, as identidades e os imaginários dos jovens estudantes brasileiros, cuja formação foi impregnada pela retórica da modernidade/civilidade que sempre sobre eles atuou.

## 1 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: DA CONJUNÇÃO À SEPARAÇÃO ÀS ATUAIS CONFLUÊNCIAS

Ao produzir reflexões sobre as relações entre literatura e história, partimos do pressuposto fundamental de que essas sempre foram áreas da atividade humana que se desenvolveram lado a lado. Nesse sentido, temos em vista que as duas maneiras de nos aproximarmos das sensações e das vivências do tempo passado são por meio da historiografia e da leitura de narrativas híbridas de história e ficção.

Ao estudarmos as relações entre essas duas formas narrativas, conforme nos expõe Fleck (2017), podemos considerar três etapas: aquela que se refere às escritas híbridas antes do romantismo europeu – período da união entre as áreas; a instauração do gênero romance histórico – período da separação entre as áreas, ocorrida durante o romantismo europeu; e a fase atual – período que ocorre um diálogo entre as áreas, uma vez que ambas passam a ser consideradas como produtos de linguagem, discursos construídos de acordo com as intenções de suas áreas de veiculação. Essa dinâmica, embora simples, permite-nos rastrear pontos de confluência e de ruptura entre as áreas aqui em diálogo.

Na primeira etapa, período da Antiguidade, história e literatura compartilhavam um espaço comum, como é possível observar em obras como *A Ilíada* e *A Odisseia*, epopeias homéricas (900 a.C.), consideradas como textos fundadores da literatura ocidental, em que essas escritas literárias eram, também, a história de um povo. Nas epopeias homéricas, narram-se fatos históricos importantes sobre a civilização grega, combinados a um pano de fundo mitológico, sendo que, conforme nos aponta Trouche (2006), mito e história entrecruzavam-se na organização da narrativa, e cabia ao leitor discernir entre o verídico e o imaginário.

O mundo grego, representado na narrativa, segundo Lukács ([1965] 2009), corresponde ao que o autor considera como um modelo de sociedade com uma "cultura fechada", na qual todos os sujeitos compreendem-se mutuamente, todos convergem para o mesmo objetivo, pois suas existências são, essencialmente, as mesmas. Segundo expressão do autor,

> [...] o mundo é vasto, e, no entanto, é como a própria casa, pois o fogo que arde na alma é da mesma essência que as estrelas, distinguem-se eles nitidamente, o mundo e o eu, a luz e o fogo, porém jamais se

> tornarão para sempre alheios um ao outro, pois o fogo é a alma de toda a luz e de luz veste-se todo fogo (Lukács, 2009, p. 25).

Nessa forma de sociedade, a vida expressa a essência, o homem age de acordo com a sua alma, sua natureza, integrado, seu caminho é trilhado em consonância com o dos demais sujeitos que pertencem a esse mesmo espaço. Por isso, nas epopeias, os valores de uma personagem correspondem aos valores da comunidade, pois não há, nessa representação simbólica, separação entre interioridade e mundo externo, o homem não se sente sozinho, responsável por ele mesmo, tudo é pensado pela coletividade. De acordo com Lukács (2009, p. 26),

> [...] aí não há ainda nenhuma interioridade, pois ainda não há nenhum exterior, nenhuma alteridade para alma. Ao sair em busca de aventuras e vencê-las, a alma desconhece o real tormento da procura e o real perigo da descoberta, e jamais põe a si mesma em jogo; ela ainda não sabe que pode perder-se e nunca imagina que terá de buscar-se.

Essas narrativas se concentram nos feitos heroicos e de consolidação cultural de um povo. Assim, seu objeto nunca é o destino de um indivíduo, mas o de uma comunidade. O herói, nesse caso, é a própria vida, e não o homem, pois "cada personagem que aparece está a mesma distância da essência, do suporte universal, e, portanto, em suas raízes mais profundas, todos são aparentados uns aos outros" (Lukács, 2009, p. 42), e, dessa forma, a subjetividade do ser não era ainda objeto artístico.

Quando esse modelo de sociedade "fechada" sofre transformações, na passagem da Idade Média para a Moderna[6], surge um novo gênero narrativo capaz de expressar as transformações sofridas pelo homem nesse período – o romance –, o herdeiro da épica antiga, objeto estético que é a expressão da modernidade

[6] É importante nos lembrarmos de que essa passagem se dá com a chegada dos europeus à América, em 1492, com a tripulação de Cristóvão Colombo, que, em sua viagem via Oeste para Cathay e Cipango (China e Japão), encontra-se com as ilhas do Caribe. É esse o fato histórico que dá passagem à era moderna, segundo afirma Todorov (1983), e, também, instaura, em toda a América, o processo de colonização, considerando que a atual "'colonialidade' equivale a uma 'matriz ou padrão colonial de poder', o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade" (Mignolo, 2017a, p. 13). De acordo com Dussel (1994, p. 178), "la Modernidad nace realmente en 1492: esa es nuestra tesis. Su real superación (como Subsuntion y no meramente como Aufhebung hegeliana) es subsunción de su carácter emancipador racional europeo trascendido como proyecto mundial de liberación de su Alteridad negada: la "Trans-Modernidad" (como nuevo proyecto de liberación político, económico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcétera)".

problemática em busca do sentido de totalidade perdido. O romance “é a epopeia de uma era para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática” (Lukács, 2009, p. 55). Trata-se de uma época na qual, de acordo com o autor, o mundo é abandonado pelo Deus do Cristianismo, um período de solidão, do demonismo, em que o homem se torna solitário, não encontra correspondência com o transcendental, por isso descobre o sentido para sua existência apenas em sua alma, que, agora, está perdida. Assim,

> [...] o processo segundo o qual foi concebida a forma interna do romance é a peregrinação do indivíduo problemático rumo a si mesmo, o caminho desde o opaco cativeiro na realidade simplesmente existente, em si heterogênea e vazia de sentido para o indivíduo, rumo ao claro autoconhecimento (Lukács, 2009, p. 82).

Com o surgimento do herói romanesco, ocorre uma cisão entre o mundo interior e o mundo externo, o qual já não faz mais sentido para ele; por isso ele volta a atenção para a sua subjetividade, buscando compreender-se. Esse gênero expande-se no bojo do desenvolvimento do romantismo, movimento presente em todas as manifestações do pensamento intelectual na Europa do século XIX, como uma ampla reação desses pensadores às vicissitudes da sociedade capitalista moderna, que transforma o ser em algo utilitário, distante de sua essência.

Na América, os ideais do movimento romântico, na literatura, buscaram criar uma valorização da literatura nacional, voltada para a realidade local e de exaltação do povo autóctone e das belezas naturais da terra. Todavia, “[...] desde seu embrião fica submetido às regras, olhares, valores e ditames das metrópoles europeias que determinam, de lá, quais os caminhos a se percorrer aqui” (Fleck, 2009, p. 79), tendo em vista o processo de dominação ainda vigente e que acabou influenciando na criação de personagens indígenas idealizadas em ambientes paradisíacos, desconsiderando a verdadeira condição de vida desses sujeitos e seu caráter formativo da mestiçagem. Nesse período, ocorre a separação entre história e literatura, uma vez que, na passagem do modelo narrativo medieval para o romance moderno, o estatuto de verdade é substituído pelo da verossimilhança, discussão presente já em Aristóteles (384-322 a.C.), que, em sua *Poética*, expressou os limites entre o poeta e o historiador, um contando o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido. Esse afastamento ocorre em um período em que há, na Europa, a

necessidade de fortalecimento do nacionalismo, o sentimento de pertença, tendo em vista que as invasões napoleônicas (1803-1815) haviam abalado as identidades das diferentes nações do continente. Nas colônias europeias ultramarinas, esse é um momento de intenso debate por independência política, a partir das ideias da Revolução Industrial (século XVII e XVIII) e Francesa (1789-1799) que chegavam, a passos lentos, ao outro lado do oceano.

Assim, por necessidade de que os retratos discursivos do passado construíssem uma memória nacional, bem como o imperativo político do período de consolidação de um novo mapa europeu, a história passa a ser estudada como ciência, na Alemanha, no século XIX. “Surge, nesse terreno, sob a bandeira do historicismo, do combate ao espírito ‘abstrato’ e ‘anistórico’ do Iluminismo[7], um pseudo-historicismo, uma ideologia do imobilismo, do retorno à Idade Média” (Lukács, 2011, p. 42). Esse cientificismo estava a serviço dos ideais imperialistas que visavam a depreciar, historicamente, os modelos revolucionários da Revolução Francesa (1789-1799) e do Iluminismo (século XVII e XVIII) e exaltar a sociedade da Idade Média como modelo de harmonia.

O principal representante dessa corrente historiográfica é Leopold Von Ranke (1795-1866), prussiano e protestante, que se tornou o historiador oficial da casa de Brandemburgo. Ele defendia a utilização de uma metodologia científica para o estudo histórico. Segundo o que ele considerava,

> [...] o verdadeiro mister do historiador não consiste, como outros presumiam, no querer fazê-lo juiz supremo do passado, a fim de instruir os contemporâneos em benefício das vindouras gerações. Quem quer que se ocupe da história, ajuntou, em vez se propor tão alta missão, deve contentar-se com ambições mais modestas. O que se propõe ele é apenas mostrar (o sucedido) “tal como efetivamente sucedeu” (Holanda, 1974, p. 437).

[7] O Iluminismo iniciou-se como um movimento cultural europeu do século XVII e XVIII que buscava gerar mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade da época. Para isso, os iluministas acreditavam na disseminação do conhecimento, como forma de enaltecer a razão em detrimento do pensamento religioso. Esse movimento também merece ser lembrado pelas consideráveis conquistas nos âmbitos sociais e nas liberdades individuais, pois a sua crença buscava uma maior igualdade entre as pessoas, pondo um fim nas sociedades estamentais – estrutura social em que não era permitido ascensão social e cada grupo tinha a sua função para a sociedade pré-determinada. Além disso, os ideais iluministas acabaram por guiar diversas nações para o fim de governos absolutistas e para a busca da independência dos países que ainda estavam sob controle de uma nação estrangeira. Disponível em: https://www.politize.com.br/iluminismo/. Acesso em: 05 nov. 2021.

Seu lema de neutralidade nos estudos históricos – a história assim como “de fato” foi – acabou sendo interpretado como um conceito absolutista da “verdade única”, e se tornou o suporte do discurso historiográfico hegemônico por mais de um século, embora, de acordo com Holanda (1974, p. 439), seu objetivo fosse “forçar a eliminação, tanto quanto possível, de pontos de vista pessoais que desfigurem o verdadeiro conteúdo”. Esse posicionamento da neutralidade do historiador recebeu diversas críticas e, hoje, não mais se sustenta, pois, com o desenvolvimento das ciências, pensar que exista um único entendimento sobre o passado é negar nossa própria capacidade de entender o mundo e a linguagem que o simboliza e o representa.

Para obter essa “fidelidade” aos fatos e conferir à história o estatuto científico, Ranke propunha, ainda, ser necessário dar atenção “à fonte de época” (Barros, 2013), ou seja, aos documentos, que eram considerados como essenciais para a análise histórica, uma vez que o historiador deveria relatar apenas o que estivesse devidamente documentado em fontes oficiais. Sobre a análise dessas fontes na perspectiva rankeana, Barros (2013, p. 979) afirma que,

> [...] além disso, sua metodologia que previa uma análise integrada das diversas instâncias do documento – entre as quais a autenticidade, a veracidade, os modos de análise da própria informação que seriam sofisticados gradualmente –, a própria coleta de documentação e constituição de novos tipos de fontes (na época de Ranke, essencialmente arquivísticas e ligadas à política, à diplomática e às instâncias institucionais) foi um elemento que trouxe efetivamente um novo tônus àquela historiografia que agora se postulava como científica.

Esse método rigoroso, de uso e análise das fontes, fez essa atividade adquirir renome internacional e conferiu cientificidade ao trabalho do historiador. No entanto, ele deixou de lado diversas outras fontes, não escritas ou escritas não oficializadas, que poderiam auxiliar na compreensão dos fatos ocorridos. Além disso, conforme nos aponta Holanda (1974), sua “ocularidade”, ou seja, sua atenção nesses documentos voltou-se para o viés político, de modo que a sociedade e a economia eram explicadas, principalmente, pelo ângulo político.

Assim, sua forma de revisar o passado ocupa-se, principalmente, em descrever os feitos heroicos das minorias dominantes e governantes de cada país. A história escrita por Ranke excluía países que não faziam parte da Europa latina ou germânica

ou suas colônias ultramarinas que não professavam o Cristianismo, pois, fora do mundo ocidental, para ele, só existia o caos e o cemitério. Segundo Holanda (1974, p. 453),

> [...] isto quer dizer que, além de expulsar da história moderna as nações que não tiveram a ventura de pertencer à civilização ocidental e de professar o catolicismo ou o protestantismo, além de dar quase como definitivo e imutável este mundo, que deixou em 1886, Ranke vê quase sobretudo as minorias dominantes e governantes de cada país.

Ao conceber a história como uma ciência do "único", Ranke propôs a sua separação com outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, com a filosofia e a literatura, pois entendia que esses outros campos se ocupavam de abstrações e generalizações, formulações que ele combatia, uma vez que propunha um caminho inverso para o historiador: partir do conhecimento particular para as teorias gerais. Assim, estabelecem-se os limites entre as duas grandes formas narrativas – história e literatura –, essa seguindo no campo da arte, enquanto aquela assentando-se no âmbito das ciências.

No campo ficcional, os autores do gênero romanesco do século XIX, no entanto, não deixam de se interessar por revisar o passado artisticamente. Isso ocorre, sobretudo, pelo crescente interesse do público leitor dessa época por um gênero que passasse a atender o mundo material e cultural, descrevendo hábitos e costumes dos seres, bem como sua subjetividade.

Nesse sentido, o movimento romântico, até então voltado para o exercício da fantasia, da fuga da realidade, ganha novos contornos mais realistas, os quais, segundo nos aponta Alonso (1942), foram definidores para o surgimento de uma nova forma de romance. Esse

> […] *es un rasgo principal en la fisonomía cultural de las primeras décadas del ochocientos el que los autores produzcan sin descanso y los lectores demanden sin saciarse un género de composiciones en las que los juegos inventivos de la fantasía se apliquen al terreno histórico-arqueológico, como deseosos de afirmarse con realismo – aparte ahora el refugiarse en el pasado por descontento de lo actual –, y donde los sucesos sabidos informativamente por las historias exijan ser vivificados presentativamente por el arte de narrar, como con*

> *necesidad de experimentarlos y no sólo saberlos*[8] (Alonso, 1942, p. 47).

É com base nesses novos ideais do movimento romântico de proximidade da ficção com a realidade que o autor afirma ter despontado o gênero romance histórico. De acordo com Alonso (1942, p. 47),

> […] *aquí es donde la novela histórica se inserta en la trama de ideales del movimiento romántico, en el que no sólo se ha de ver el gusto por lo maravilloso y por las lejanías desdibujadoras,* [...] *sino también la voluntad de objetivación en el arte, raíz del próximo realismo*[9].

Embora mesmo antes do romantismo, de acordo com esse autor, já houvesse uma abundante produção de narrativas com elementos históricos, foi Walter Scott (1771-1832) quem deu impulso a esse gênero e que foi, a partir da obra *Ivanhoé* (1819), um sucesso em toda a Europa. A escrita híbrida desse escocês lançou as bases dos paradigmas que marcaram uma produção que se tornou tônica do romantismo europeu, transcendendo as fronteiras e se assentando em toda a América também. É dessa base primeira – cujas essências seguem vigentes na modalidade tradicional do gênero – que partem os nossos estudos.

Corroborando essa afirmação, Lukács (2011) é incisivo em asseverar que os parâmetros conformadores do gênero romance histórico foram dados por Scott, a partir da publicação da obra *Waverly,* em 1814. Época próxima daquela em que ocorreu a queda de Napoleão (1769-1821), em que o autor, de forma consciente e articulada, cria uma trama amorosa, na qual se mesclam os elementos ficcionais com os dados históricos, que servem de pano de fundo, ambientação, para a diegese que prioriza as peripécias do triângulo amoroso entre as personagens puramente ficcionais.

---

[8] Nossa tradução: É um traço principal da fisionomia cultural das primeiras décadas dos oitocentos que os autores produzam incansavelmente e os leitores exijam, sem se saciar, um gênero de composições em que os inventivos jogos de fantasia se apliquem ao terreno histórico-arqueológico, com desejo de se afirmar com realismo – para além de se refugiar no passado pelo descontentamento com o tempo atual –, e onde os acontecimentos conhecidos informativamente pelas histórias exigem ser apresentados pela arte de narrar, como pela necessidade de os vivenciar e não apenas conhecê-los (Alonso, 1942, p. 47).

[9] Nossa tradução: É aqui onde o romance histórico se insere na trama dos ideais do movimento romântico, em que não só se vê o gosto pelo maravilhoso e por distâncias obscuras, mas, também, a vontade de objetivar na arte, raiz do realismo próximo (Alonso, 1942, p. 47).

Nas obras de Scott, as personagens protagonistas são condicionadas à época do tempo histórico recriado como ambientação às suas ações. Elas são puramente ficcionais e vivem uma história de amor que tem como pano de fundo um evento histórico bem conhecido dos leitores, no qual personagens secundárias, extraídas da história, aparecem na ficção, reconfiguradas sempre de acordo com os discursos sobre elas enunciados previamente na historiografia. O momento histórico europeu no qual surgiu o gênero mais profícuo de escrita híbridas de história e ficção era o de reconstrução das nações dominadas pela França, sob os desígnios de Napoleão Bonaparte. Por isso, não interessava ao autor da primeira modalidade de romances históricos – a clássica scottiana – criticar o discurso historiográfico, uma vez que se buscava incentivar o nacionalismo e o patriotismo da população.

Para alcançar esse objetivo, era necessário que se exaltassem os feitos heroicos de personagens da sua própria história e, dessa maneira, a população fosse alertada para que se evitassem novas dominações. Desse modo, as obras scottianas serviram para dar aval à história no molde cientificista hegemônico do período rankeano, ou seja, para louvar os heróis do passado, a fim de criar um sentimento de pertença e de forte nacionalismo, e o desejo de imitar, no presente, o heroísmo do passado.

Essa forma de a ficção manipular o dado histórico – sem criticar a história hegemônica – caracteriza-se, segundo aponta Fleck (2017), como uma das premissas do primeiro grupo de romances históricos produzidos no ocidente. Essas narrativas híbridas primeiras são consideradas por Fleck (2017) como acríticas. Esse grupo apresenta duas modalidades: além da clássica scottiana, existe a modalidade tradicional que, ainda no Romantismo, derivou da scottiana, sendo que a última difere dos modelos clássicos de Scott pelo desaparecimento da estrutura do pano de fundo, trazendo, ao centro da diegese romanesca, o próprio evento histórico, renarrativizado pelas técnicas da ficção. Ademais, as personagens que protagonizaram esse evento na versão historiográfica hegemônica são, também, as protagônicas na ficção.

Na segunda modalidade de romances históricos, denominada de tradicional, ocorre, mais uma vez, a renarrativização verossímil de um acontecimento histórico, mas, nessa modalidade, isso pode se realizar de modo subjetivado, em que os protagonistas, agora aqueles de extração histórica, são focalizados, centralmente, na diegese. Assim, a perspectiva narrativizada do passado ficcionalizado pode estar em

nível intradiegético[10] – apresentado desde uma visão de dentro da narrativa – e a voz enunciadora do discurso pode passar a ser homodiegética[11] – de uma personagem secundária que conta a história do protagonista – ou autodiegética – quando o protagonista mesmo narra a sua própria história (Genette, s/d).

Essa visão subjetivizada não foi utilizada na modalidade clássica scottiana, que buscava, também, a "neutralidade" de uma visão extradiegética – fora do universo diegético – e uma voz heterodiegética – de nenhuma personagem da diegese. No entanto, permanece, também, nessa segunda modalidade do gênero, a ideologia de ensinar a história hegemônica, com personagens dicotômicas e espelhos dos grandes heróis para o leitor do presente.

Esses fatos levam Fleck (2017) a considerar ambas as modalidades – a clássica scottiana e a tradicional – como pertencentes ao primeiro grupo de romances históricos, que compõem, por sua vez, a primeira fase da trajetória do romance histórico: a acrítica. Esta fase primeira tem seu início marcado com a publicação de *Waverley*, em 1814, e alcança os nossos dias.

No século XX, no bojo das ideias de renovação artística do modernismo hispano-americano, que, na literatura da América Latina, incorporou discussões críticas a respeito do processo de violência que os países colonizados sofreram em suas identidades e culturas, forjadas pelo olhar de fora, do colonizador, com base em um discurso impositivo dos conceitos de unidade e pureza, os autores de romances históricos inseriram novas intenções na releitura do passado. Essas intenções revisionistas do passado instauradas pelos narradores latino-americanos causaram as primeiras rupturas com o grupo de romances acríticos, tanto da modalidade clássica quanto da tradicional e, inclusive, em relação ao discurso hegemônico da história rankeana, que, também, imperou nas primeiras academias de história nos países latino-americanos após as independências.

---

[10] Os níveis diegéticos, segundo Genette (s/d), são três: a) extradiegética, cujo narrador não participa da história que narra; b) intradiegética, que ocorre quando o narrador é, também, uma personagem da história narrada; c) metadiegética, quando ocorre de um narrador introduzir uma personagem que se torna narradora de outra história dentro da diegese (Genette, s/d).

[11] A pessoa do narrador divide-se em três tipos, podendo ser: a) heterodiegética, que, apesar de narrar a história, não faz parte dela; b) homodiegética, que, além de narrar a história, é uma personagem secundária que experiencia a diegese; c) autodiegética, quando o narrador relata suas próprias experiências dentro da diegese como personagem protagonista da história (Genette, s/d).

Com isso, surgiu um segundo grupo de romances históricos: o grupo dos romances históricos críticos. Essa ruptura institui, desse modo, a segunda fase da trajetória do gênero: a crítica/desconstrucionista. Essa, concomitantemente à primeira, segue sua produção até nossos dias, em que se encontram duas modalidades que expressam uma ideologia crítica. As obras dessa fase estão ancoradas na desconstrução da versão tradicional da história e das imagens cristalizadas das personagens heroicizadas pela historiografia tradicional, visões exaltadoras e heroificadas, por exemplo, dos heróis da colonização europeia da América. Ou seja, tais romances buscam questionar a versão tradicional da história por meio de recursos narrativos e técnicas escriturais que impugnam a ideia de uma verdade única sobre o passado.

Essas duas modalidades críticas/desconstrucionistas são o novo romance histórico latino-americano (Aínsa, 1988,1991; Menton, 1993) e a metaficção historiográfica (Hutcheon, 1991). Tais narrativas romanescas criticam o passado pela desconstrução do discurso hegemônico, das imagens e das personagens históricas mitificadas na escrita da historiografia.

As produções dessa fase seguem uma tendência dos escritos latino-americanos inseridos na "nova narrativa latino-americana"[12], que se implementou a partir da década de 1940 e teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970, conhecido como o *boom* da literatura latino-americana. Essa narrativa privilegia o experimentalismo linguístico e formal com o emprego de técnicas escriturais como a paródia, a carnavalização, a heteroglossia, os barroquismos, os neologismos. Com isso, a linguagem começa a ser via de descolonização, ao romper com a homogeneidade da língua europeia, transplantada, segundo Octavio Paz (1994), à América, e presente, em sua "pureza", nas obras até então produzidas no nosso continente.

Esse movimento, como reação ao culto de unidade e pureza e ao discurso monológico do colonizador, apresenta, em suas expressões artísticas, outra característica,

[12] Para ampliar conhecimentos sobre essa fase da história da literatura e da cultura latino-americana, recomendamos a leitura da seguinte tese: KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana* (1940): *dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem*. 2021. 324 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2021. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661. Acesso em: 28 fev. 2023.

> [...] marcada por heterogeneidades, polifonias e cruzamentos onde a recuperação identitária estaria mais aberta à recuperação de traços, vestígios, fragmentos e de vozes até então inaudíveis, do que ao registro das vozes legitimadas e oficiais (Bernd, 1998, p. 27).

Dessa forma, os autores latino-americanos centram suas produções nas características diferenciadoras do continente: a hibridização, a mestiçagem, os entrecruzamentos temporais, as simbioses e sincretismos que se originaram da mistura de culturas que constituiu as sociedades das nações latino-americanas. Desse modo, as imagens cristalizadas de heróis e dos efeitos exaltadores de suas ações, ardilosamente constituídos na escrita historiográfica – sempre centrada nos europeus ou representantes do poder colonizador –, são desconstruídas na ficção, revelando os lados "escuros da colonialidade" (Mignolo, 2017), pelo emprego de estratégias escriturais e recursos estruturais que priorizam o múltiplo, o paródico, o carnavalesco, o irônico, o plural, o heterogêneo, o subalterno e o colonizado.

As produções que se inserem nesse segundo grupo de romances históricos, considerados críticos em relação à história tradicional, alinham-se, ainda, às ações propostas por pensadores dos continentes colonizados que buscam desenvolver na população desses países um pensamento decolonial. Segundo Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 34),

> […] *pensar descolonialmente, habitar el giro descolonial, trabajar en la opción descolonial* […]*, significa entonces embarcarse en un proceso de desprenderse de las bases eurocentradas del conocimiento (tal como lo explica Aníbal Quijano) y de pensar haciendo-conocimientos que iluminen las zonas oscuras y los silencios producidos por una forma de saber y conocer cuyo horizonte de vida fue constituyéndose en la imperialidad (según el concepto del británico David Slater)*[13]

As narrativas da segunda fase do romance histórico expressam essa ideologia descolonizadora, de conscientização sobre a colonialidade do poder e seus ditames, pois engendram, em suas diegeses, os diversos atores que participaram da

[13] Nossa tradução: [...] pensar decolonialmente, habitar a virada decolonial, trabalhar a opção decolonial [...], significa, então, embarcar em um processo de desvinculação das bases eurocêntricas do conhecimento (como explica Aníbal Quijano) e de pensar fazendo-conhecimentos que iluminem as áreas obscurecidas e os silêncios produzidos por um modo de saber e conhecer cujo horizonte de vida se constituiu na imperialidade (segundo o conceito do britânico David Slater) (Grosfoguel; Mignolo, 2008, p. 34).

construção da história (indígenas, negros, mulheres, degredados, subalternizados etc.) e suas visões sobre os fatos. Desse modo, esclarecem muitas lacunas deixadas pela história tradicional e jogam luz sobre alguns eventos antes encobertos por um discurso unilateral.

Uma vez estabelecidos os princípios de ruptura da nova narrativa latino-americana com a tradição europeia – e dentro desse contexto, também, a ruptura com o grupo de romances históricos acríticos da primeira fase do gênero romance histórico – o experimentalismo linguístico e formal, típico das escritas desconstrucionistas, começou a ser criticado pelos próprios escritores latino-americanos. Esse movimento de autocrítica no contexto da narrativa latino-americana estabelece o término do *boom* e, a partir do final da década de 1970 e início de 1980, passam a vigorar novos parâmetros para uma grande parcela das produções narrativas latino-americanas. A esse conjunto de mudanças e transformações na arte da prosa, seja na estrutura ou na linguagem narrativa, convencionou-se chamar de pós-*boom.* Com isso, também, a trajetória do romance histórico atualizou-se e, segundo Fleck (2017), junto com o pós-*boom* nasceu uma terceira fase dessa trajetória: a crítica/mediadora.

Dentro desse grupo de romances que nutrem uma perspectiva crítica, observa-se, assim, uma outra modalidade: a crítica/mediadora, denominada por Fleck (2017) como romance histórico contemporâneo de mediação. Nessa modalidade, de romances históricos decorrentes da implementação do pós-*boom*, abandonam-se as estratégias altamente desconstrucionistas e os anacronismos exacerbados, as sobreposições temporais ou o emprego do multiperspectivismo, característicos da segunda fase da trajetória do romance histórico, constituídas pelas modalidades do novo romance histórico latino-americano e pela metaficção historiográfica. Na terceira fase, adotam-se, por outro lado, alguns dos procedimentos utilizados nas narrativas da primeira fase: a linearidade da narrativa, as descrições, o emprego de uma linguagem mais fluida, sem experimentalismos e a busca pela verossimilhança nas versões ficcionais sobre o passado.

O abandono das estratégias escriturais desconstrucionistas na modalidade crítica/mediadora é uma reação dos próprios escritores latino-americanos, do movimento do pós-*boom*, que se instaurou na década de 1980, para deixar de lado produções excessivamente literalizadas, densas e complexas da época do *boom* (entre as décadas de 1960 e 1970) e simplificar o processo escritural. Dessa forma,

as produções dessa modalidade conseguem chegar a um público maior e menos especializado em teoria literária e com uma formação leitora ainda em estágios não tão aprimoradas como o requerido pelas narrativas da segunda fase do gênero.

Essa modalidade crítica/medidora do romance histórico, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, menosprezada, visa, entre outras ressignificações do passado, ao estabelecimento de um diálogo entre colonizador e colonizado, ao dar voz aos discursos que a história hegemônica tradicional não valorizou, visto que tais obras híbridas não só privilegiam personagens periféricos, mas também constroem outro discurso sobre o evento histórico, o da margem. Isso ocorre, porém, sem priorizar a desconstrução do discurso histórico tradicional, nem das personagens já consagradas nele, uma vez que isso já não é mais necessário nos dias de hoje, pois, segundo Fleck (2017), a segunda fase crítica/desconstrucionista do gênero – que ainda está em vigor – já deu conta dessa questão e segue fazendo isso, atualmente, em produções altamente complexas e críticas.

A partir dessa nova modalidade, que abandona o experimentalismo linguístico e as estratégias altamente desconstrucionistas da segunda fase de escritas híbridas de história e ficção na América Latina para recuperar algumas das mais tradicionais, essas obras se tornam mais acessíveis a um público mais amplo – menos especialista em teorias e ainda em fase de formação leitora –, tendo em vista que, conforme nos esclarece Fleck (2017, p. 106),

> [...] os romances históricos contemporâneos de mediação, justamente pela redução da complexidade na linguagem e na estrutura, atingem a um leitor bastante amplo, uma vez que podem ser compreendidos por jovens leitores ainda em formação, ou mesmo por aqueles leitores adultos que, ao longo de seu processo de escolarização, não tiveram a oportunidade de se tornar leitores críticos, considerando-se essa a etapa mais avançada do processo de formação de leitores que, em nossa realidade escolar, poucas vezes chega a acontecer.

Nesse sentido é que começamos a vislumbrar, na literatura brasileira mais atual, várias obras híbridas de história e ficção juvenis brasileiras, cujas características se aproximam bastante dessa modalidade do romance histórico, porém sua escrita está voltada a um público juvenil, ainda em idade escolar da fase Fundamental do Ensino. Nesta tese, não denominamos essas escritas híbridas de história e ficção para o público juvenil como romances históricos, pois muitas delas – justamente por

estarem dirigidas a um público bastante jovem – não apresentam a complexidade do gênero romance, mas aproximam-se, algumas vezes, do conto, e outras, da fábula ou das lendas. Esse motivo nos leva a denominá-las de “narrativas híbridas de história e ficção juvenis”, sem especificação do gênero narrativo a que pertençam, fato que, no nosso caso, não tem importância maior.

Embora nesse gênero híbrido ocorram aproximações entre literatura e história, uma vez que o literato recria os acontecimentos do passado, o discurso que emana da obra ficcional não se equivale à construção discursiva do historiador, tampouco é plenamente solidária a ela, conforme nos esclarece Fleck (2017), haja vista que,

> [...] ao romancista, cabia, no passado, assim como ainda lhe cabe nos dias atuais outra tarefa: explorar ao máximo o poder evocatório das imagens e as sugestões das metáforas para que a literatura seguisse/siga cumprindo seu papel recreativo, catártico e artístico, no qual se toleram contradições, polivalências, ambiguidades, tensões, num discurso plurissignificativo, em oposição ao discurso assertivo dos historiadores, ainda mais àquele radicalmente positivista (Fleck, 2017, p. 31).

No discurso literário há um trabalho estético com a linguagem que possibilita a fruição de sentidos múltiplos, desenvolvendo-se, com isso, as diversas potencialidades de imaginação e da reflexão, ausentes no discurso objetivo da história. Todavia, as estratégias escriturais empregadas pelos romancistas para narrar os fatos passados, segundo Mata Induráin (1995), despertou o interesse do público e seu exemplo inspirou historiadores profissionais a atualizarem seus métodos de pesquisa. Ao que tudo indica, essa perspectiva também ganhou o interesse dos narradores voltados ao público juvenil no Brasil, conforme fica evidente na pesquisa de Santos[14] (2023), voltada à trajetória diacrônica das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras.

O estudo amplo e inovador de Santos, *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (2023), – também membro do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção: vias para a descolonização”,

[14] Recomendamos a leitura dessa tese. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 01 nov. 2023.

realizado, em grande parte, simultaneamente ao nosso, abre um leque imenso de possibilidades de estudos nesse âmbito da produção literária brasileira, por possibilitar compreender como essa corrente híbrida de história e ficção voltada ao público leitor bastante jovem vem se desenvolvendo no Brasil.

No referido estudo, catalogou-se um vasto repertório de obras – veja Apêndice A –, antes, em grande medida, desconhecidas e que, agora, são apresentadas aos docentes do Ensino Fundamental – para que possam planejar suas atividades leitoras de literatura com projetos estéticos decoloniais – e para que os jovens leitores em processo de formação possam se defrontar com diferentes posturas frente a um evento do passado. Tais obras foram classificadas de acordo com a intenção escritural do autor (em críticas ou acríticas em relação à história tradicional). Além disso, o estudo visa auxiliar os professores da Educação Básica, tanto das áreas de literatura, quanto da história, a conhecerem obras que, por um lado, renarrativizam – de forma acrítica – e, de outro, ressignificam – de forma crítica e questionadora – a história do nosso país; para que esses, de posse de tais conhecimentos, apontem e utilizem narrativas que facilitem o processo de formação de leitores literários decoloniais, os quais buscam, por meio de olhares outros sobre o passado, descolonizar suas mentes, imaginários e identidades.

Um outro exemplo materializado de tais estudos, numa perspectiva temática, que se encontra também já à disposição do público leitor, é a dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no ensino fundamental – anos finais,* (2023)[15], do professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa, igualmente integrante do Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte. Nele, busca-se ressignificar a construção identitária tanto do espaço como dos sujeitos quilombolas por meio da análise de um conjunto de obras que ressignificam o passado desse contingente da sociedade brasileira.

Surgem, assim, novas perspectivas de aproximação entre literatura e história, "a forte influência recíproca e a grande permuta de procedimentos e processos discursivos entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional [...]" (Trouche, 2006, p. 33), atualmente, voltam-se para uma tendência à relativização dos limites rígidos entre

[15]Recomendamos aos nossos colegas professores a leitura dessa dissertação. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 01 nov. 2023.

as duas áreas. Isso ocorre devido ao fato de que tanto a história quanto a ficção são consideradas, por teorias históricas e linguísticas atuais, como produtos de linguagem.

Essa renovação no campo historiográfico começou a se engendrar a partir da Escola dos Annales, um movimento historiográfico francês do século XX que visava incorporar os métodos das ciências sociais à história. Os historiadores da chamada nova história promoveram uma revisão conceitual por empreenderem diversas críticas aos métodos da história tradicional, amplamente utilizados na historiografia daquela época e até os dias atuais. A primeira delas foi "recusar a história superficial e simplista que se detém na superfície dos acontecimentos e investe tudo num fator" (Le Goff, 1990, p. 31), pois, segundo eles, esses relatos não se adentram nos motivos e causas dos fatos apresentados.

Para os adeptos da corrente da nova história, esses "grandes acontecimentos são, em geral, apenas a nuvem – muitas vezes sangrenta – levantada pelos verdadeiros acontecimentos sobrevindos antes deles, isto é, as mutações profundas da história" (Le Goff, 1990, p. 16). Tal concepção que impulsionou os adeptos da nova história às mudanças que hoje se fazem visíveis nessa área dialoga, proficuamente, com o movimento de ruptura que a segunda fase da trajetória do romance histórico implementou na América Latina, na primeira parte do século XX, tanto com o discurso historiográfico rankeano quanto com o romanesco exaltador do passado da primeira fase do romance histórico, ambos discursos registrados sob esses desígnios tradicionais da história hegemônica.

Desse modo, essa nova corrente historiográfica, com diversos enfoques e vertentes, passou a se interessar, segundo Burke (1992), de modo geral, com a história de toda a atividade humana, da análise das estruturas da sociedade, com a história "vista de baixo" (Sharpe, 1992). Nesse sentido, inclui, na escrita da história, a opinião das pessoas comuns, utiliza novas fontes e substitui a pretensa objetividade do historiador de apresentar os fatos do passado como versão única do acontecido, ou seja, uma história profunda e total.

A partir dessas novas perspectivas para a historiografia, as quais, para serem efetivadas, necessitam adentrar-se em estudos de outras áreas do conhecimento, Trouche (2006) aponta alguns fatores que têm contribuído, na atualidade, para uma aproximação, tanto no campo da história quanto no campo da literatura. Para o autor,

> [...] o primeiro foi o processo de relativização do conceito de verdade histórica; o segundo foi a sedimentação da consciência de que a narrativa histórica é uma construção cultural, plena de subjetividade, dependente de uma avaliação quanto às fontes e documentos (estes também, construções linguísticas) e submetida às convenções da semiose narrativa. O terceiro – e não menos importante – foi a abertura da abrangência do conceito de fato histórico, incorporando, também, os elementos do cotidiano e as experiências dos indivíduos comuns, não pertencentes às classes ou grupos sociais dominantes (Trouche, 2006, p. 33).

Esses novos aportes teóricos, incorporados pelo campo historiográfico, promoveram transformações nas formas de representação do passado. Burke (1992) afirma que a nova história tem como base filosófica a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída, o que nos traz a compreensão de que história e ficção possuem uma base comum, "elas têm nas atividades humanas seu objeto" (Fleck, 2017, p. 31), são narrativas que manipulam a linguagem para atingir o objetivo a que se propuseram seus autores, ou, nas palavras de Hutcheon (1991, p. 121) "tanto a história como a ficção são discursos, construtos humanos, sistemas de significação", que se diferenciam pelo método de pesquisa que incide sobre as regras de uso da linguagem e o tipo de leitura que visam a provocar.

No campo da literatura, também, se processaram mudanças que direcionam para o entendimento da relativização dos limites entre história e ficção. Trouche (2006, p. 34) aponta três fatores:

> Em primeiro lugar, é forçoso mencionar o sempre renovado interesse pelo passado histórico – embora variem muito as motivações contextuais que informam este interesse […]. O Segundo elemento a destacar é a permanência da questão da referencialidade, desde as primeiras manifestações literárias, ocupando o centro das preocupações e especulações teóricas que envolvem críticos e criadores […]. Por fim, embora também sem nenhum sentido hierárquico, é importante mencionar o contínuo movimento no sentido de autoquestionamento, sempre presente no processo literário, levando a uma grande abertura na concepção de discurso e de narrativa ficcional, além de relativizar e ultrapassar quaisquer fronteiras mais rígidas que pretendessem impor limites ao literário.

Para uma compreensão mais profunda desse processo de transformações, tanto na historiografia quanto nas narrativas ficcionais, propomos, na sequência, uma abordagem às diferentes fases que marcaram as relações entre literatura e história ao longo dos tempos.

## 1.1 DA UNIÃO À SEPARAÇÃO: O ESTABELECIMENTO DOS LIMITES

A literatura do mundo ocidental, que tem suas origens no mundo grego, foi dividida, por Aristóteles, em sua *Poética,* no século IV a.C., nos gêneros literários lírico, épico e dramático, os quais foram, assim, definidos com base no conceito de *mímesis* [16] – uma forma de imitar a realidade, pelas representações da linguagem. A origem da palavra "gênero" vem do latim vulgar, *generu*, pelo latim clássico *genus*, e significa "raça", agrupamento de indivíduos ou seres portadores de traços comuns. As obras são, assim, classificadas de acordo com as características análogas de forma e conteúdo.

Embora essa divisão seja artificial, pois "estabelece um esquema a que a realidade literária multiforme, na sua grande variedade histórica, nem sempre corresponde" (Rosenfeld 2002, p. 16), tendo em vista que as diferentes obras literárias, sejam elas de qualquer um dos gêneros, podem apresentar traços estilísticos – lírico, épico e dramático – em maior ou menor grau. Nessa classificação, de acordo com Rosenfeld (2002), manifestam-se diversos tipos de imaginação e atitudes em face do mundo.

Lukács (2009), a respeito dessa divisão em gêneros literários, esclarece-nos que cada um é uma espécie de configuração do mundo de qualidade totalmente heterogênea das demais, pois, segundo ele,

> [...] a positividade de cada forma, portanto, é o cumprimento de suas próprias leis estruturais; a afirmação da vida que dela parece emanar como estado de ânimo não é mais que a resolução das dissonâncias exigidas pela forma, a afirmação de sua própria substância criada pela forma (Lukács, 2009, p. 135).

Assim, cada objeto estético revela sua substância, ao cumprir com as leis estruturais de seu gênero, e, dessa forma, cada qual expressa o mundo e os conflitos vividos pelo homem em seu tempo. Essa divisão primeira da arte literária busca, pois, amalgamar em grupos distintos produções que apresentem certas similitudes entre

[16] *Mímesis*, "imitação" (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. Disponível em: https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/mimesis-mimese/. Acesso em: 02 set. 2021.

elas, embora possa haver, também – e em especial na contemporaneidade – uma imbricação de certas características mais peculiares de um gênero em outro.

No contexto histórico de surgimento das primeiras manifestações literárias ocidentais, literatura e história encontravam-se em perfeita simbiose, tendo em vista o modelo de cultura e indivíduo pertencentes àquele período, os quais estavam, também, muito enredados na mesma essência. Nesse momento histórico, o pensamento no coletivo sobressaía-se, haja vista que a individualidade do ser ainda não tinha importância para ser destacada.

Na arte literária, em suas primeiras expressões, não existiam personagens individuais, mas tipos humanos universais "afortunados os tempos para os quais o céu estrelado é o mapa dos caminhos transitáveis e a serem transitados, e cujos rumos a luz das estrelas ilumina. Tudo lhes é novo e, no entanto, familiar, aventuroso e, no entanto, próprio" (Lukács, 2009, p. 25). Esse é o contexto histórico de surgimento das primeiras escritas literárias da cultura ocidental, uma época em que a realidade, segundo Watt (2010), baseado na definição proposta pelos escolásticos, é vista como os universais, as classes ou abstrações, e não como os objetos particulares, concretos, perceptíveis pelos sentidos.

Nesse período, as escritas literárias pertencentes ao gênero épico, o qual tem como atributo principal a narração, ficaram conhecidas como as epopeias, isto é, "histórias extraordinárias, dos monstros, magos e gigantes, dos heróis com poderes infinitos, homens semideuses, lutando para defender seu povo, seu reino e sua amada" (Fleck, 2017, p. 37). Eram narrativas escritas em versos, em que coexistiam imaginação e veracidade, com "*valores imanentes, míticos y aristocráticos*[17] (García Gual, 2002, p. 24).

Nas epopeias, literatura e história ocupavam o mesmo espaço escritural. Por isso, muitas dessas narrativas híbridas eram consideradas a própria história do povo, como nos esclarece Mata Induráin (1995, p. 13) sobre as epopeias homéricas: "*los poemas homéricos, que, al tiempo que magnifican unos héroes y un pueblo, cantan un suceso con base histórica probada, la guerra de Troya*[18]", ou mesmo o *Cantar de Mío Cid* (autor desconhecido), "*que es a la vez un monumento literario y una fuente*

[17] Nossa tradução: [...] valores imanentes, míticos e aristocráticos (García Gual, 2002, p. 24).

[18] Nossa tradução: Os poemas homéricos que, ao mesmo tempo que engrandecem os heróis e um povo, cantam um acontecimento com comprovada base histórica, a Guerra de Tróia (Mata Induráin,1995, p. 13).

*histórica*[19]" (Mata Induráin, 1995, p. 14). Por isso, segundo esse autor, na antiguidade greco-latina, a historiografia era um gênero literário. Naquele momento histórico, a falta de uma consciência histórica, alicerçada na cientificidade, permitia que a história se apresentasse "*fuertemente novelizada, adornada con la invención de elementos míticos y fabulosos, con explicaciones pseudo-científicas de los hechos*[20]" (Mata Induráin, 1995, p. 28), já que o leitor da era clássica aceitava esse relato, que mesclava realidade, mito e fantasia, como plausível.

Os autores gregos e romanos utilizavam enredos tradicionais, pois, de acordo com Watt (2010, p. 14), "aceitavam a premissa comum de sua época segundo a qual, sendo a Natureza essencialmente completa e imutável, seus relatos – bíblicos, lendários ou históricos – constituem um repertório definitivo da experiência humana". O indivíduo, nessa época, era pensado, essencialmente, em relação à coletividade; não havia a consciência de que os sujeitos eram responsáveis por fazerem sua própria história e buscarem sua identidade individual.

Na passagem do modelo de sociedade medieval para a sociedade moderna, processo no qual ocorre a necessidade de individualização dos sujeitos, surge o gênero romanesco, haja vista que, conforme nos expõe Watt (2010, p. 14), "desde o Renascimento havia uma tendência crescente a substituir a tradição coletiva pela experiência individual como árbitro decisivo da realidade". Segundo o autor, esse novo gênero narrativo que desponta – o romance – é o que mais reflete essa nova forma de pensar o indivíduo, este não mais passivo diante de uma tradição, mas ativo para buscar sua própria verdade. Watt (2010, p. 12) assinala que

> [...] o gênero surgiu na era moderna, cuja orientação intelectual geral se afastou decisivamente de sua herança clássica e medieval rejeitando – ou pelo menos tentando rejeitar – "os universais", ou seja, a ficção passa a retratar as experiências humanas individualizadas, as personagens ganham uma identidade própria, são encaradas como indivíduos particulares, possuem nome e sobrenome.

Ao contrário da epopeia, no romance as personagens estão isoladas em sua própria natureza, que é incompatível com o mundo que as cerca. A tarefa do herói do

[19] Nossa tradução: [...] que é um monumento literário e uma fonte histórica (Mata Induráin, 1995, p. 14).

[20] Nossa tradução: Fortemente romanceada, adornada com a invenção de elementos míticos e fabulosos, com explicações pseudocientíficas dos fatos (Mata Induráin, 1995, p. 28).

romance é destruir as amarras que impedem o homem de ser quem é, de se entender. Nesse sentido,

> [...] o romance é a forma da aventura do valor próprio da interioridade; seu conteúdo é a história da alma que sai a campo para conhecer a si mesmo, que busca aventuras para por elas ser provada e, pondo-se à prova, encontrar a sua própria essência (Lukács, 2009, p. 91).

A busca da essência revela-se na inadequação entre o ser e o dever ser, a qual, segundo Lukács (2009), dá-se de duas formas: quando a alma é mais estreita ou mais ampla que o mundo. No início desse novo modelo de sociedade, quando a alma se revelava mais estreita que o mundo, era a época do "idealismo abstrato". Como exemplo desse modelo, temos a obra *Don Quijote de la Mancha* (1605), de Cervantes. Nessa primeira forma do romance,

> [...] é a mentalidade que tem de tomar o caminho reto e direto para a realização do ideal; que, em deslumbramento demoníaco, esquece toda a distância entre ideal e ideia, entre psique e alma: que, com a crença mais autêntica e inabalável, deduz do dever-ser da ideia a sua existência necessária e enxerga a falta de correspondência da realidade a essa exigência *a priori* como o resultado de um feitiço nela operado por maus demônios, feitiços que pode ser exorcizado e redimido pela descoberta da palavra mágica ou pela batalha intrépida contra os poderes sobrenaturais (Lukács, 2009, p. 100).

O herói desse romance torna-se solitário, não encontra seu lugar no mundo, é o representante do individual em conflito com a sociedade, seu fracasso é atribuído a causas externas que o impedem de problematizar seu interior, a loucura aparece como elemento impulsionador e suas ações são totalmente inadequadas para a realidade que o cerca. Esse conflito é, pois, o fluido que gera as complicações e as ações que constituem as diegeses dos relatos romanescos.

Seguindo a evolução do gênero, segundo Lukács (2009), no século XIX, ocorre uma nova forma de inadequação do ser na relação do seu interior com o mundo externo – alma e realidade. Nesse período, em que a sociedade se reorganizava e as classes sociais redefiniam suas visões da existência, a alma torna-se mais vasta que o mundo. Esse é o momento chamado pelo autor de romantismo da desilusão: "a inadequação que nasce do fato de a alma ser mais ampla e mais vasta que os destinos que a vida lhe é capaz de oferecer" (Lukács, 2009, p. 117).

Na criação literária romanesca, a subjetividade do ser entra em disputa com o mundo exterior regido pelas convenções, porém, agora, de forma passiva, esquivando-se das lutas e conflitos externos e atribuindo a esse mundo interior a sua essência. O indivíduo atingiu seu ápice histórico, ele é personagem principal, a sua subjetividade é a única que importa e, por isso, ele é afetado por "uma sofreguidão excessiva e exorbitante pelo 'dever-se' em oposição à vida e uma percepção desesperada da inutilidade dessa aspiração; uma utopia que, desde o início, sofre de consciência pesada e tem certeza da derrota" (Lukács, 2009, p. 122). Assim, ele reconhece, em si, a fonte de todo o "dever-ser", razão pela qual sua postura é de tristeza, de lamúria e de acusação.

Na trama romanesca, desenvolve-se, ainda, o romance de educação, exemplificado por Lukács (2009) com a obra *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister*, de 1796, na qual a personagem principal passa por um processo de desenvolvimento espiritual, psicológico social e político e, nesse sentido, tenta uma reconciliação com o mundo externo, isto é, deixa de ser apenas contemplativo e passa a agir, intervindo na sua realidade. "Por isso, o ideal, que vive nesse homem e lhe determina as ações, tem como conteúdo e objetivo encontrar, nas estruturas da sociedade, vínculos e satisfações para o mais recôndito da alma" (Lukács, 2009, p. 139). Esse é um caminho intermediário entre viver o idealismo abstrato, utópico e inatingível ou a ação meramente contemplativa do romantismo da desilusão fechado em si mesmo, um modelo de equilíbrio entre atividade e contemplação. Esse modelo de romance tem como objetivo

> [...] o desenvolvimento de qualidades humanas que jamais floresceriam sem uma tal intervenção ativa de homens e felizes acasos; pois o que se alcança desse modo é algo por si próprio edificante e encorajador aos demais, por si próprio um meio de educação (Lukács, 2009, p. 141).

Desse modo, a personagem passa a tentar realizar, em suas vivências, a sua interioridade quando não consegue compreender a discrepância que existe entre ela e o mundo externo. Assim, a partir da problemática levantada em seu interior, ela começa a agir no mundo em que está inserida, questionando-o, problematizando-o.

Outra característica destacada por Watt (2010) no processo de desenvolvimento do romance é o "realismo", considerando uma correspondência da

obra com a realidade que ela imita. Porém, segundo o autor, essa realidade representa todo o tipo de experiência humana, não só as que são interessantes do ponto de vista literário. Essa forma de representação, segundo Fleck (2017, p. 42), “contribui para que o sujeito possa compreender o processo de causa e consequências que geraram sua realidade circundante”.

O gênero romanesco, assim, passa por um processo de amadurecimento, comprometendo-se com a realidade que buscava retratar e seus aspectos políticos e culturais. A preocupação com essas novas perspectivas, que possuía respaldo no público leitor, impulsionaram um aprofundamento na relação entre história e ficção, porém, agora, com a arte literária interessada em, conscientemente, reconstruir o passado, a partir de personagens que agiam de acordo com o período histórico no qual a diegese estava ambientada, ou, nas palavras de Lukács (2011, p. 33), incorporando no tecido narrativo o aspecto de que “o fato de a particularidade dos homens ativos derivar da especificidade histórica de seu tempo”.

Com esse objetivo, desponta o gênero híbrido de história e ficção – o romance histórico –, continuação direta do grande romance social realista do século XVIII (Lukács, 2011), inaugurado por Walter Scott, em 1814, com a obra *Waverley*. Nesse,

> [...] não se trata do relatar contínuo dos grandes acontecimentos históricos, mas do despertar ficcional dos homens que o protagonizaram. Trata-se de figurar de modo vivo as motivações sociais e humanas a partir das quais os homens pensaram, sentiram e agiram de maneira precisa, retratando como isso ocorreu na realidade histórica (Lukács, 2011, p. 60).

Desse modo, as obras romanescas híbridas retratam, esteticamente, os costumes e as circunstâncias dos acontecimentos passados. Nas suas diegeses, elas introduzem personagens puramente ficcionais, que possuem características semelhantes às das personagens históricas ficcionalizadas, a fim de criar uma verossimilhança em relação aos registros da história e a matéria narrada deve estar situada em um tempo distante da atualidade do escritor.

Nesse momento histórico, há um crescente interesse da população pelos temas históricos, tendo em vista que foi um período em que as nações estavam se restaurando depois da Revolução Francesa (1789-1799) e as Guerras Napoleônicas, (1803-1815), fase da história europeia em que “*se crean los primeros grandes ejércitos*

*de masas y el pueblo comienza a tomar conciencia de su importancia histórica*[21]" (Mata Induráin, 1995, p. 21).

Por isso, as obras de Scott difundiram-se rapidamente na Europa e despertaram interesse de muitos leitores, pois, além da distração proporcionada com a narração das aventuras, "encontrava-se submerso um apelo à tomada de consciência do sujeito como motor da história, a uma reflexão sobre a condição humana ao longo da história, ainda que esta estivesse artisticamente elaborada e não explícita no discurso romanesco" (Fleck, 2017, p. 44). Isso fazia despertar o sentimento nacionalista, tão desejado nessa época de reconstrução.

Nesse contexto histórico, de expansão do gênero literário, o historiador prussiano Leopold Von Ranke (1795-1886) apresenta seu método histórico, segundo White (2019), em oposição aos princípios de representação encontrados nos romances de Sir Walter Scott. A marca da historiografia realista desse historiador, chamada de "historicismo" ou "historismo", foi o repúdio ao romantismo, pois Ranke acreditava que a realidade era mais estranha e satisfatória que a ficção. Desse modo, o historiador alemão

> [...] resolveu, por isso, limitar-se no futuro apenas à representação daqueles fatos que eram atestados pelo testemunho documental, reprimir os impulsos "românticos" de sua própria natureza sentimental e escrever a história para relatar exclusivamente o que houvesse de fato sucedido no passado (White, 2019, p. 175).

Esse é o momento de ruptura da história com a literatura, em que se postula que a realidade pretérita pode ser conhecida de forma realística caso deixe de lado os métodos propostos pela arte. Ranke "rejeitava qualquer coisa que impedisse o historiador de ver o campo histórico em seu caráter imediato, particular e vívido" (White, 2019, p. 176). Dessa forma, sua concepção de cientificismo da história procurou afastar-se, também, da filosofia, do dogmatismo religioso e das ciências positivistas de cunho social da época.

As mudanças teóricas e metódicas propostas por Ranke para atingir a objetividade no estudo da história levaram-no a defender um rigor científico; ou seja, "para que a história alcançasse o estatuto científico, pareceu-lhe necessário que

[21] Nossa tradução: os primeiros grandes exércitos de massa foram criados e o povo começou a tomar consciência de sua importância histórica (Mata Induráin, 1995, p. 21).

fizesse sacrifícios, e que seu campo se delimitasse rigorosamente" (Holanda, 1974, p. 439), uma vez que, para se obter o "realismo verdadeiro", era necessário livrar-se de preconcepções, evitar abstrações e generalidades, formas utilizadas por outros campos como a filosofia e a literatura para explicar a realidade. Ranke acreditava ser possível, a partir da observação dos acontecimentos particulares, compreender o todo, objetivo que era a meta dos seus estudos historiográficos. Segundo White (2019, p. 177), para Ranke, "só através da reflexão sobre o particular, o curso do desenvolvimento do mundo em geral se torna visível".

Seguindo essa premissa, o método de pesquisa idealizado por ele, consagrado e adotado por diversos historiadores até os dias de hoje, concentrava-se na objetividade, ou seja, em analisar, criticamente, as fontes e estudar os fatos particulares, penetrando em seus detalhes, para que deles emergisse uma visão totalizadora. A concepção de historiografia inaugurada por esse historiador alemão, essencialmente narrativista, factual e descritiva, é conhecida como história tradicional, a qual incorporou, do positivismo – uma corrente filosófica pragmática e empirista –, a utilização de um método na produção de conhecimento, além do emprego de documentos para comprovar os fatos. Por isso, alguns autores nomeiam essa corrente de "História Positivista".

A respeito do historicismo difundido por Ranke, o qual apresenta os fundamentos da história tradicional, Lukács (2011) comenta que a história, segundo essa concepção, é um crescimento calmo, imperceptível, natural, "orgânico". Desse modo, nessa abordagem, o tempo é linear, uma sucessão de fatos, já que esses são seu objeto de estudo. Segundo o autor,

> [...] é evidente que o espírito desse historicismo, que pela primeira vez domina e torna-se oficial, é reacionário e, em sua essência, pseudohistórico. A concepção da história, o periodismo e a beletrística do legitimismo desenvolvem o espírito histórico em áspera oposição ao Iluminismo, às ideias da Revolução Francesa. O ideal do legitismo é o retorno às condições anteriores à Revolução Francesa, expurgando da história as maiores realizações da época (Lukács, 2011, p. 42).

A defesa desses historiadores é pela conservação, a estagnação como uma essência da história. Esse modelo é uma reação à crise das sociedades europeias

frente aos impactos da Revolução Francesa (1789-1799), que demonstrou o papel decisivo que a luta de classes desempenha no progresso histórico da humanidade.

White (2019), em análise às obras de Ranke, tendo como base os conceitos desenvolvidos pela literatura – levando-se em conta a opção desse historiador para produzir seu discurso foi a descrição narrativa do processo histórico, a qual fora considerada por ele a modalidade mais elevada de explicação a que a história poderia aspirar –, afirma, contudo, que a escrita desse historiador possui as formas próprias da narração, como a estrutura do enredo, o mito, o arquetípico, entre outros.

Nesse sentido, White (2019, p. 179) afirma que Ranke

> [...] prefigurou o campo histórico no modo da metáfora, que sancionava um interesse primordial pelos acontecimentos em sua particularidade e singularidade, sua nitidez, colorido e variedade, e depois sugeriu a compreensão sinedóquica dele como campo de coerências formais, cuja unidade fundamental ou final podia ser apresentada por analogia com a natureza das partes.

De acordo com esse autor, a estrutura de enredo, presente na maioria das obras históricas de Ranke, é a comédia. A utilização desse *mhytos* visualiza-se, na opção do autor, em apresentar os fatos por diversos lados do conflito, "conflitos que devem necessariamente terminar em resoluções harmoniosas, resoluções em que a 'natureza' é finalmente suplantada por uma 'sociedade' que é tão justa quando estável" (White, 2019, p. 179). As nações caminham, progressivamente, para a meta que é o equilíbrio.

Essa análise da ideologia[22] que move a história tradicional, proposta por White (2019), demonstra que, ainda que Ranke objetivasse a separação da história com a literatura, a construção do seu discurso narrativo está permeada pelos mesmos atributos usados pelos literatos das narrativas imaginárias, simbólicas. Para construir a sua representação sobre o passado a partir das fontes pesquisadas, o historiador

[22] O termo foi cunhado por um filósofo iluminista francês chamado Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) para designar uma nova e ousada ciência, a "ciência das ideias". Karl Marx, reelaborou, a partir da década de 1840, o termo ideologia, dando vários sentidos a ele, sendo o mais importante, talvez, o de "distorção da realidade", colocando o capitalismo liberal da sociedade contemporânea em posição equivalente à da religião. O termo ideologia aceita muitas e diferentes definições. Ele pode ser usado para expressar a visão de mundo compartilhada por uma coletividade, por exemplo, ou o conjunto de ideias de um indivíduo. Ideologia pode designar uma determinada "doutrina política", como "socialismo" e "liberalismo", ou um grupo de valores que orienta a ação dos homens no mundo. Disponível em: https://www.cafehistoria.com.br/o-pai-do-termo-ideologia/. Acesso em: 05 nov. 2021.

utiliza estratégias de seleção, escolhas de palavras ou conceitos, as quais se aproximam das usadas pelos escritores de ficção, pois embora o discurso da história tradicional aspire à objetividade, à "verdade" dos fatos, ela não deixa de ser um produto de linguagem, construído por um sujeito situado historicamente.

Desse modo, White (2019) evidencia que o historiador julga e seleciona os fatos e as palavras utilizadas para descrevê-los com base em sua ideologia, aqui compreendida como um conjunto de ideias de um indivíduo, muitas vezes, de forma inconsciente, mas que ele, inevitavelmente, traz consigo e que essa se reflete em todo o trabalho que realiza. Pesavento (2006, p. 28), corroborando essa ideia, detalha que "o historiador se aproxima do real passado, recuperando com o seu texto que recolhe, cruza e compõe, evidências e provas, na busca da verdade *daquilo que foi um dia*. Mas sua tarefa é sempre a de representação daquela temporalidade passada". Por isso, a versão do passado apresentada pelo campo historiográfico é uma versão dos fatos e não a única. A autora conclui, ainda, que,

> [...] na reconfiguração de um tempo – nem passado nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa –, face à impossibilidade de repetir a experiência do vivido, os historiadores elaboram versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas, daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge, pois, a verossimilhança, não a veracidade. Ora, o verossímil não é a verdade, mas algo que com ela se aparenta. O verossímil é o provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto (Pesavento, 2006, p. 25).

Isso deixa claro que os fatos históricos são, também, criações do historiador, porém, feitos inteligíveis pela escrita com base em documentos "reais" que falam do que teria acontecido. Desse modo, compreendemos que, sobre as construções discursivas que buscam tornar o passado inteligível no presente, existem muitos outros vieses para serem explorados.

Ao longo do desenvolvimento dessas peculiaridades da instituição da história como ciência, no período do Romantismo, as narrativas romanescas híbridas de história e ficção, inauguradas pelo escocês Walter Scott, em 1814, criadas conscientemente para imbricar no romance os aspectos históricos com a manipulação possível da literatura com a obra *Waverley*, não deixaram de dialogar com os pressupostos da história tradicional, em plena instituição à época. Nessa obra inaugural, Scott cria uma trama amorosa que tem como pano de fundo um evento

ocorrido em 1745, na Escócia, durante a rebelião Jacobina (1715-1745). Em primeiro plano, nessa obra, temos a história de amor de personagens que não existiram, mas que vão viver seu amor em uma época contextualizada por meio de um evento histórico recriado, minuciosamente, por intermédio de pesquisas, para mostrar os costumes, os modos de vida da época da ambientação romanesca, a fim de propiciar a compreensão daquele momento histórico e imprimir verossimilhança à diegese proposta. Assim, ocorre, nesse relato, um equilíbrio entre o material histórico e os elementos ficcionais, característica essencial, segundo Fleck (2017), para que um romance seja qualificado como histórico.

Após essa obra inicial, outras vertentes de romances históricos foram se consolidando. Segundo Fleck (2017), podemos estabelecer três fases distintas com relação à trajetória diacrônica do romance histórico: a fase acrítica, a fase crítica/desconstrucionista e a fase crítica/mediadora, as quais coexistem no espaço temporal da atualidade, embora elas tenham surgido em uma sequência temporal cronológica. Elas “se diferenciam pelo tratamento dispensado ao material histórico inserido na tessitura do romance, pela ideologia que as move, pelas estratégias escriturais empregadas e pela intenção que move a releitura do passado pela ficção” (Fleck, 2017, p. 10).

Fleck (2017), em sua obra *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*, como forma de didatizar o processo de leitura e de escolha de um romance histórico, em especial aos professores de literatura interessados em utilizar o gênero em sala de aula, propõe uma classificação das narrativas híbridas de história e ficção em grupos, fases e modalidades. Essa divisão, que auxilia muito na compreensão da trajetória do gênero e na variedade de propostas estéticas que a junção desses elementos – históricos e ficcionais – em um mesmo espaço escritural produziu ao longo do tempo, torna-se, também, um aparato metodológico para o ensino do romance histórico, tanto no que diz respeito à sua trajetória quanto às suas múltiplas possibilidades de expressão. Ela pode ser esquematizada e sintetizada no **quadro 2**, abaixo exposto:

**Quadro 2–** Trajetória do gênero romance histórico: do Romantismo aos dias atuais, segundo Fleck (2017):

<table>
<tr><th colspan="5">2 GRUPOS DE ROMANCES HISTÓRICOS</th></tr>
<tr><td colspan="2">Grupo 1- Romances acríticos<br><br>Romances que buscam, por meio da ficção, ampliar e corroborar o discurso historiográfico hegemônico, que, no passado, erigiu heróis e modelos de homem e atitudes louváveis para o indivíduo no tempo presente. Produções nas quais a ficção se une à história para a exaltação do passado e dos sujeitos já consagrados pela historiografia.</td><td colspan="3">Grupo 2- Romances críticos<br><br>Produções que, pela ficção, enfrentam-se com o discurso hegemônico da história e buscam problematizar a representação única e absoluta por meio da qual o passado foi registrado pela historiografia tradicional, atuando sobre as imagens consagradas dos heróis e sobre o discurso enaltecedor, ações que se realizam com técnicas escriturais desconstrucionistas e mediadoras.</td></tr>
<tr><th colspan="5">3 FASES DO ROMANCE HISTÓRICO</th></tr>
<tr><td colspan="2">1ª Fase:<br><br>Acrítica<br><br>De 1814, com Waverley, consolidada em 1819, com o romance Ivanhoé, ambos de Walter Scott. Os romances históricos tradicionais – derivados dos scottianos – alcançam os nossos dias.</td><td colspan="2">2ª Fase:<br><br>Crítica/desconstrucionista<br><br>De 1930, com a obra crítica Mi Simón Bolívar, de Fernando González Ochoa – tendência consolidada em 1949, com El reino de este mundo, de Alejo Carpentier – , até os nossos dias.</td><td>3ª Fase:<br><br>Crítica/mediadora<br><br>Desde a década de 1980 – na “Poética do ‘descobrimento’” – com Crónica del descubrimiento, de Alexandro Paternain, consolidada com as reações do pós-boom, até os nossos dias.</td></tr>
<tr><th colspan="5">5 MODALIDADES DE ROMANCES HISTÓRICOS</th></tr>
<tr><td>1- Romance histórico clássico scottiano<br><br>Narrativização de uma história de amor entre personagens puramente ficcionais, narrada em nível extradiegético, com um pano de fundo histórico preciso e personagens de extração histórica em</td><td>2- Romance histórico tradicional<br><br>Renarrativização verossímil de um acontecimento histórico de modo subjetivado, às vezes em nível intradiegético, com intenções de exaltar a personagem de extração histórica e seus feitos para, assim, ensinar a versão</td><td>3- Novo romance histórico latino-americano<br><br>Reelaboração paródica, carnavalizada – quando não grotesca –, intertextualizada, multiperspectivis-ta, experimentalista e/ou anacrônica de um episódio passado, a fim de impugnar sua versão oficial e revelar</td><td>4- Metaficção historiográfica<br><br>Narrativa apoiada em recursos autorreferenciais, metaficcionais e intertextuais na qual as opções escriturais da ressignificação do passado são tão ou mais importantes que a reelaboração crítica do acontecimento ou período histórico em si.</td><td>5- Romance histórico contemporâneo de mediação<br><br>Ressignificação crítica e verossímil do passado de forma linear, realizada com linguagem amena e coloquial, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, esquecida ou ignorada pela versão historiográfica.</td></tr>
</table>

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| papéis secundários. | hegemônica da história ao leitor. | outras possibilidades de seu registro. | | |
| **VIGÊNCIA DAS MODALIDADES** | | | | |
| Desde 1814/1819 até meados do século XX. | Do romantismo até os dias atuais. | De 1930/1949 até os dias atuais. | A partir do *boom* da literatura latino-americana até nossos dias. | Final da década de 1970 e início de 1980 – pós-*boom* – até os dias atuais. |

Fonte: Fleck (2017, p. 131- atualizado em 2021, p. 61).

Como podemos observar no **quadro 2**, Fleck, primeiramente, dividiu o grande conjunto de romances históricos existentes na nossa época em dois grandes grupos – acrítico e crítico. Esses foram surgindo ao longo dos séculos. A princípio imperavam, unicamente, aquelas renarrativizações[23] acríticas do passado, componentes do primeiro grupo. Isso se deu desde o surgimento do gênero, em 1814, até as primeiras décadas do século XX, quando, na América Latina, rompeu-se essa univocidade e se inaugurou um segundo grupo de romances híbridos de história e ficção: os romances históricos críticos.

O primeiro grupo de romances "é composto por aqueles que buscam, pelas vias da ficção, ampliar e referendar o discurso historiográfico hegemônico que, no passado, erigiu heróis e modelos de homens e atitudes louváveis para o sujeito no

[23] No contexto das pesquisas sobre as escritas híbridas de história e ficção, realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização" empregam-se as taxionomias "renarrativizar" e "ressignificar" frente ao amplo universo dessas produções. No primeiro caso, a referência dá-se àquelas escritas literárias que buscam renarrar os eventos do passado sem alterar a ideologia e o discurso colonialista que caracteriza a historiografia hegemônica de cunho rankeano que, no passado, já os registrou. Já para o caso das narrativas literárias que se enfrentam com esse discurso tradicional, seja da historiografia ou do próprio romance histórico – em suas manifestações da modalidade clássica e tradicional –, para revelar outras perspectivas, agentes e condicionantes históricas utiliza-se a lexia "ressignificar". Essa, segundo a ideologia do grupo, vai muito além da ressemantização, pois envolve um outro olhar para o passado colonialista, para a construção da identidade latino-americana e para a formação do cidadão, agente histórico não passivo frente à "*colonialidad del poder, del saber y del ser*" (Walsh; Linera; Mignolo, 2006, p.12). As "ressignificações" do passado pela ficção são consideradas, pelos pesquisadores do mencionado Grupo de Pesquisa, "vias para a descolonização" das mentes, das identidades e do imaginário, pois "*los movimientos sociales identitarios son hoy las respuestas contundentes a la colonialidad del saber y del ser y, en consecuencia, a la colonialidad del poder. El pensamiento descolonial es el trabajo intelectual paralelo y complementario que no representa a los movimientos sociales."* [Nossa tradução: os movimentos sociais identitários são hoje respostas contundentes à colonialidade do saber e do ser e, consequentemente, à colonialidade do poder. O pensamento decolonial é o trabalho intelectual paralelo e complementar que não representa aos movimentos sociais" (Walsh; Linera; Mignolo, 2006, p. 12).

presente" (Fleck, 2017, p. 20). Nesse primeiro grupo, encontramos duas modalidades: a clássica scottiana e a tradicional.

O segundo grupo

> [...] está composto por aquelas produções que, pela ficção, enfrentam-se com o discurso hegemônico da história e buscam a desconstrução da verdade única e absoluta com a qual o passado foi registrado pela historiografia positivista, atuando sobre as imagens consagradas dos heróis e sobre o discurso enaltecedor das ações por eles realizadas com técnicas escriturais desconstrucionistas (Fleck, 2017, p. 21).

A divisão desses dois grupos realiza-se a partir da observação da intencionalidade do autor com a produção da obra, a qual pode ser laudatória ao discurso historiográfico tradicional ou de desconstrução do discurso histórico monológico, considerado por muito tempo como único e verdadeiro, além de deixar clara a ideologia a que esse autor se vincula. Dentro desses dois grandes grupos, o autor, ainda, divide-os em três fases distintas: sendo a primeira fase categorizada como acrítica; a segunda denominada pelo autor de crítica/desconstrucionista e a terceira fase definida como a fase crítica/mediadora.

A primeira fase – a acrítica − mantém a ideia de corroborar, pelas vias da literatura, o discurso da história hegemônica, de cunho eurocêntrico, pois não há nessas produções romanescas uma intenção do autor em criticar o discurso sobre o passado já enunciado/registrado/consolidado... na historiografia. Essa foi a que deu início a toda a trajetória do gênero e muitas das produções atuais ainda se filiam a essa fase.

Trata-se, por um lado, de um relato sobre uma fictícia história de amor entre as personagens consideradas "comuns", mas protagonistas na ficção. Elas vivem suas peripécias em busca de consolidar sua união, tendo, como ambientação, um pano de fundo histórico minunciosamente reconstruído – habitado por personagens de extração histórica – e um distanciamento temporal entre o autor e o tópico narrado que deve ser, no caso scottiano, de um longo período. Essa é a estrutura que fundou Scott e que deu origem ao que hoje chamamos de romance histórico clássico.

Alexis Márquez Rodríguez, em sua obra *Historia y ficción en la novela Venezolana* (1991), apresenta-nos quatro características básicas encontradas em todas as obras scottianas, com as quais podemos delinear o modelo apresentado por Scott. A primeira é "*una especie de gran telón de fondo, de riguroso carácter histórico,*

*construido a base de episodios ciertamente ocurridos en un pasado más o menos lejano del presente del novelista*[24]" (Márquez Rodríguez, 1991, p. 22). Nesse fundo histórico, aparecem as personagens históricas ficcionalizadas, as quais agem segundo as normas da época do evento histórico narrado e conservam os traços físicos, emocionais e psicológicos de tal momento.

A segunda característica, de acordo com o autor, é que a esse pano de fundo histórico sobrepõe-se uma trama ficcional na qual personagens artisticamente compostas vivenciam suas aventuras que são o centro da narrativa. As personagens puramente ficcionais "[...] *no resultan extraños a los valores y demás elementos morales e ideológicos que forman la atmósfera, por supuesto histórica, que envuelve a los hechos narrados*[25]" (Márquez Rodríguez, 1991, p. 22). Assim, o fato histórico não é material diegético, nem discursivo, ou seja, não serve de substrato para discussão ideológica. É, contudo, essencial à estética romanesca esse passado escolhido pelo autor, pois dele a ficção extrai tanto os elementos do tempo da narrativa, da sua ambientação, do espaço geográfico e psicológico quanto os da representação social, aspectos romanescos que se vinculam de forma rigorosa à época dos eventos históricos que dão acolhida à história de amor dos protagonistas puramente fictícios.

Como terceira característica, Márquez Rodríguez apresenta como regra geral das obras scottianas uma diegese que envolve uma trama amorosa, a qual pode ter como desenlace uma situação favorável ou não. O herói é sempre um sujeito mediano, comum, oriundo da classe popular, ou um *gentleman* que auxilia para que os eventos históricos aconteçam, colocando-se à disposição dos agentes geradores dos acontecimentos.

A quarta e última característica comum a todas as obras scottianas refere-se ao fato de que a trama fictícia está em primeiro plano na narrativa, a diegese desenvolve-se em torno dessas personagens puramente ficcionais e seus desencontros amorosos, sendo que o material histórico serve apenas de contextualização para as ações narradas. No entanto, segundo nos esclarece

[24] Nossa tradução: uma espécie de grande pano de fundo, de rigoroso caráter histórico, construído a partir de episódios que certamente ocorreram em um passado mais ou menos distante do presente do romancista (Márquez Rodríguez, 1991, p. 22).

[25] Nossa tradução: não são estranhos aos valores e outros elementos morais e ideológicos que formam a atmosfera, obviamente histórica, que envolve os acontecimentos narrados (Márquez Rodríguez, 1991, p. 22).

Márquez Rodríguez (1991, p. 23), "[...] *esto no quiere decir que tal trasfondo histórico sea de importancia secundaria, puesto que en él están los elementos primordiales que configuran la atmósfera moral del relato*[26]", pois os eventos históricos, como já mencionamos, servem de base e condicionam as relações e as atitudes entre as personagens ficcionais e as de extração histórica, uma vez que determinam os aspectos espaço-temporais da obra.

Nessa primeira fase temos, como já evidenciamos, duas modalidades de romances históricos – a clássica scottiana e a tradicional. Elas se diferenciam pelo desaparecimento da estrutura do pano de fundo, na modalidade tradicional, já que as personagens de extração histórica são, nessa modalidade, em geral as protagonistas da diegese; pela focalização que na modalidade tradicional pode ser intradiegética e em voz homo ou autodiegética, enquanto na clássica sempre serão extradiegéticas e em voz heterodiegética para, assim, ajustar-se, mais ainda, aos princípios da história tradicional. Ambas, entretanto, compartilham o princípio de ensinar a versão oficializada do passado ao leitor do romance.

Por outro lado, pode tratar-se da renarrativização de um acontecimento do passado, a fim de exaltar a ação da personagem protagonista – de extração histórica e bem conhecida do leitor – e vivificar o heroísmo e a bravura de um sujeito do passado como modelo para o leitor do presente. Essa é a característica essencial da modalidade tradicional que derivou da clássica ainda na época do Romantismo.

Com base nos estudos de Fleck (2017, p. 50-51) podemos, também, citar as principais características encontradas nas obras da modalidade tradicional.

1- Desaparece a estrutura de pano de fundo essencial na modalidade clássica e a diegese possui um eixo único em que o evento histórico e suas personagens passam a ser focalizados na narrativa;

2- A ideologia que perpassa a escrita do romance comunga com a historiografia o propósito de exaltar os heróis do passado para que sirvam de modelo para os sujeitos no presente;

[26] Nossa tradução: [...] isso não significa que tal pano de fundo histórico seja de importância secundária, visto que nele estão os elementos primordiais que configuram o ambiente moral da história (Márquez Rodríguez, 1991, p. 23).

3- As ações seguem a linearidade do evento histórico, a fim de ensinar a história tal como proposta nos anais científicos e, com isso, convencer aos leitores de que essa é uma construção inquestionável;

4- A perspectiva narrativa extradiegética da modalidade clássica é, em geral, substituída por perspectivas em primeira pessoa, intradiegéticas e com a voz enunciadora homo ou autodiegética. Segundo Fleck (2017, p. 50), “essa alteração rompe com a distância épica entre o fato narrado e sua recepção, pois possibilita ao leitor real dar-se conta de que o passado é o gerador das situações presentes”. Isso possibilita que ocorra a subjetivação do material histórico incluído na diegese;

5- Nessa modalidade, ainda prevalece a intenção de ensinar a versão hegemônica da história já discursivamente produzida pela vertente tradicional;

6- As personagens romanescas protagonistas são, em geral, as já consagradas pela historiografia, bem conhecidas do leitor que, na ficção, recebem o aval da arte em relação à sua importância e ao mérito de suas ações.

Vale ressaltar que, na fase considerada como acrítica, o romance histórico – seja ele da modalidade clássica ou da tradicional – irmana-se com a história tradicional e não altera o seu discurso hegemônico, ou seja, a ideologia presente na obra romanesca busca enaltecer os heróis do passado e suas ações. As personagens das obras da primeira fase da trajetória do gênero romance histórico, em geral, são aquelas já consagradas pela historiografia tradicional – que, na modalidade clássica, são secundárias, servindo de espelho às protagonistas puramente ficcionais. Na modalidade tradicional, elas são as próprias protagonistas da diegese que, por sua vez, são configuradas para serem não só modelos às demais personagens da diegese como, também, para o próprio leitor.

O tempo do relato nessas narrativas acríticas, majoritariamente, é linear. Essa estruturação do decorrer do tempo para o relato das ações da diegese é utilizada a fim de propiciar a compreensão de que os dados históricos, cronologicamente organizados e hierarquizados pelo discurso ficcional – ajustando-se, assim, às prerrogativas da escrita historiográfica –, são incontestáveis.

Nessas duas modalidades – a clássica scottiana e a tradicional – há um “afinamento” de interesses entre a literatura e a história, pois o romancista busca criar um efeito de autorreconhecimento dos leitores com os heróis medianos, oriundos das classes medianas. Ademais, os autores procuram a empatia do leitor, a fim de que ele

se identifique com esses heróis leais aos interesses nacionalistas do período de reconstrução das nações e com um mundo dicotomizado entre o bem o mal, o senhor e o servo, o exercício do poder e a subalternização. Essa realidade de compartilhamento de ideologias entre a história tradicional e o romance histórico, demonstrada no **quadro 2** – inerente ao primeiro grupo dos romances históricos e das duas primeiras modalidades de sua expressão –, será abalada somente na chegada à metade do século XX, como na sequência veremos, ao abordarmos as transformações tanto na historiografia quanto no romance histórico.

Do mesmo modo como ocorreu com as expressões primeiras do romance histórico, a corrente historiográfica tradicional, essencialmente política, tem seu foco narrativo nos grandes acontecimentos e nos grandes heróis do passado, a fim de exaltá-los, para, desse modo, vivificar seus feitos em prol da nação em reconstrução. Esse preceito segue influenciando os modos de revisar o passado até nossos dias, embora, já no século XIX, tenha sofrido críticas da corrente filosófica Marxista, que indicava a necessidade da elaboração de uma história preocupada, também, com os aspectos econômicos e sociais.

Para essa corrente de pensamento, seria relevante estudar a história dos modos de produção, os quais, segundo eles, são as bases que determinam toda a vida social e a história das 'lutas de classes', isto é, das relações entre os diversos grupos sociais presentes em uma sociedade particularmente nas suas situações de conflito, dando-se ao homem o papel de sujeito na história. Além disso, a corrente marxista postula que se deveria explicar o passado a partir da contradição que pode ser encontrada em cada fato, não somente no tempo do acontecimento.

Para Karl Marx (1818-1883), o fator determinante do desenvolvimento de uma sociedade é o modo pelo qual a produção material é realizada, por isso sua teoria busca explicar as transformações sociais e históricas a partir das mudanças nas relações de produção. Desse modo, para o autor, a divisão da sociedade em classes, de acordo com as relações de propriedade, determinaria a organização da vida material.

Segundo Hobsbawn (1998, p. 85), adepto dessa abordagem, "apesar da inseparabilidade essencial do econômico e do social na sociedade humana, a base analítica de uma investigação histórica da evolução das sociedades humanas deve

ser o processo de produção social". Todavia, para esse autor, os escritos efetivamente históricos de Marx não podem ser reduzidos em termos econômicos.

O fato de Marx reconhecer na base material o fator mais importante para compreensão da história foi entendido por muitos historiadores como um método que deveria priorizar o exame da história pelo viés econômico, deixando de lado o cultural e o político. No entanto,

> [...] admitir a primazia do econômico em Marx não é um problema. Primeiro, porque isso não é sinônimo de determinismo, segundo porque as relações econômicas foram, de fato, o objeto predileto do autor e, por fim, porque o período que Marx analisou e no qual viveu foi, concretamente, o tempo da civilização do mercado (Pereira, 2008, p. 107).

Assim, compreendemos que a ideia de um enfoque histórico voltado às relações econômicas justifica-se pelo contexto histórico da época, porém, na contemporaneidade, conhecendo-se o alcance da obra desse autor, torna-se difícil imaginar que não estavam imbricados em suas discussões históricas os elementos econômicos, políticos e culturais. Desse modo, essa nova vertente, embora não tenha conseguido romper muitos paradigmas da história tradicional, novos atores do processo histórico começaram a ser vislumbrados, como, por exemplo, a classe trabalhadora, uma vez que, segundo Sharpe (1992), o interesse da história pelas pessoas comuns desenvolveu-se com o crescimento do movimento trabalhista no século XVIII, todavia, voltando-se para os trabalhadores que estavam envolvidos com os movimentos de massa.

A filosofia Marxista, do século XIX, continuou a influenciar os historiadores do século seguinte, pois muitos dos pensadores da história social e da nova história, que foram responsáveis por apresentarem novos padrões para o modo de produção da história, utilizam os estudos dessa corrente. Podemos citar, por exemplo, o britânico Eric Hobsbawm (1917–2012), que se tornou um dos principais representantes da historiografia marxista.

Já a concepção mais ampla de história desponta na França, em 1929, quando Marc Bloch (1886–1944) e Lucien Febvre (1878-1956) lançam o periódico *Annales d'Histoire Economique et Sociale* e descrevem a história como a ciência dos homens no transcurso do tempo. Assim, uma nova concepção de tempo é apresentada no campo da historiografia, considerando a simultaneidade das durações dos

acontecimentos e os movimentos de mudanças e permanências que ocorreram na sociedade em determinado período.

Dessa forma, a pesquisa histórica passou a ser organizada pelos seus objetos e não mais de forma cronológica pelos fatos ocorridos. Essa mudança deu abertura para o estudo da história contemporânea, o qual pode, por meio de uma abordagem comparativa, revelar as contradições entre passado e presente.

Inicia-se, com esse novo enfoque historiográfico, um diálogo com a ficção, pois, na arte literária da segunda metade do século XX – em se tratando de romance histórico –, a partir de uma nova modalidade crítica à história hegemônica tradicional, também verificamos um interesse pela história contemporânea. Nesse sentido, Trouche (2006, p. 40) explana que “histórico não é agora apenas o fato remoto, já consagrado e congelado nos registros oficiais. É também, o fato contemporâneo”. Por conseguinte, passa a interessar tanto aos historiadores quanto aos romancistas a vida cotidiana do homem comum, inserido no seu tempo histórico. É sobre a aproximação das áreas de história e literatura, em busca de um diálogo profícuo, que refletimos na subseção seguinte. Nela, evidenciamos, também, as diferentes configurações que o romance histórico atravessou desde sua inauguração, em 1814, por Scott, na Escócia, até nossos dias, quando o gênero goza de pleno reconhecimento.

## 1.2 A NOVA HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE ÁREAS

A corrente historiográfica conhecida como nova história, que surgiu no início do século XX, na França, com a Escola dos Annales, inaugura um movimento de renovação para o campo historiográfico. Ela pode ser caracterizada como história total ou história estrutural, porém, como não possui uma significação categórica – considerando-se que suas diversas ramificações e enfoques, segundo Burke (1992) –, podemos defini-la em termos do que ela não é, ou seja, daquilo a que se opõem seus estudiosos em relação à história tradicional inaugurada por Leopold Von Ranke. De acordo com esse autor, o contraste entre a história tradicional e a nova história pode ser resumido em seis pontos, os quais sintetizamos na sequência deste texto.

Em primeiro lugar, esses historiadores da nova história defendem que todos os acontecimentos humanos podem ser entendidos como temáticas para a construção da história e não somente a narrativa dos feitos de alguns homens relacionados à

história política e militar de seus países – paradigma tradicional. É dessa diretriz que surgem as expressões “história total”, “tudo tem uma história” para se referir a essa concepção da historiografia.

Nesse contexto, “o que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma ‘construção cultural’ sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço” (Burke, 1992, p 11). Essa forma de entender a história rompeu com a concepção de que a humanidade caminha, de forma irreversível, para algum ponto preestabelecido e que isso ocorre sob a noção de um progresso linear e contínuo. Assim, a base filosófica da nova história deixa de ser o positivismo e passa a ser a ideia de que a realidade é social e culturalmente constituída (Burke, 1992). Essa ideia expressa a impossibilidade de pautar a história em noções absolutas de “verdade” e “objetividade”. Desse modo, suas abordagens deram preferência aos aspectos sociais e culturais, em detrimento da história, predominantemente política.

O segundo ponto de discordância dos adeptos da nova história com os historiadores tradicionais é o fato de estes produzirem história ao se narrarem fatos e acontecimentos pontuais, quando, para a nova história, esses são apenas a “espuma nas ondas do mar da história” (Burke, 1992, p 12), pois o que importa, para a nova visão da historiografia, é a análise das estruturas. Para essa nova concepção, o relevante são as mudanças econômicas e sociais de longo prazo.

Em terceiro lugar, ao contrário dos historiadores tradicionais, que sempre se concentraram nos feitos dos grandes homens, estadistas e generais (visão de cima), os novos historiadores estão preocupados com “a história vista de baixo” (Sharpe, 1992), com a opinião das pessoas comuns e com a sua experiência da mudança social. Assim, “os historiadores intelectuais também têm deslocado sua atenção dos grandes livros ou das grandes ideias – seu equivalente aos grandes homens – para a história das mentalidades coletivas ou para a história dos discursos ou linguagens [...]” (Burke, 1992, p. 13). Com isso, passaram a reconhecer o papel dos indivíduos ou pequenos grupos na história, considerando suas experiências singulares e representações como campo fértil de pesquisa histórica.

Em quarto lugar, outro posicionamento contrário aos historiadores tradicionais adotado pelos novos historiadores refere-se às fontes utilizadas na comprovação do enunciado. Essas se limitavam aos registros oficializados, que estavam de posse do governo e preservados em arquivos. Esses documentos, em geral, expressam o ponto

de vista hegemônico, dos vencedores ou detentores do poder, sobre o qual a história foi e é construída por essa vertente, que ainda permanece orientando o trabalho de muitos historiadores no mundo todo. Além disso, para os representantes da nova história,

> [...] há que desmontar o documento para descobrir quais as condições de produção. Quem, numa sociedade do passado, era detentor da produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, se tornaram nos documentos da história? [...]. Ao mesmo tempo, há que descobrir, explicar as lacunas e os silêncios da história e baseá-la tanto sobre vazios como sobre os espaços cheios que sobreviveram (Le Goff; Chartier; Revel, 1978, p. 282-283).

Desse modo, as fontes oficializadas não são suficientes para analisar a história pelo viés dos marginalizados e esquecidos. Segundo Burke (1992), para reconstruir as atitudes dos rebeldes, excluídos, esses registros precisavam ser suplementados por outros tipos de fontes, “daí a necessidade de desenvolver os métodos de uma história a partir de textos até então desprezados – literários ou de arquivos, que atestam humildes realidade cotidianas –, os ‘etnotextos’” (Le Goff, 1990, p. 46).

Em quinto lugar, a nova história apresenta modelos de explicação histórica em consonância com o contexto de ocorrência, a partir de uma variedade de questionamentos “preocupados, tanto com os movimentos coletivos, quanto com as ações individuais, tanto com as tendências, quanto com os acontecimentos” (Burke, 1992, p. 14). Já para história tradicional, os questionamentos a respeito dos fatos não levam em consideração os diversos elementos envolvidos na tomada de decisão de determinado ator envolvido no processo.

O sexto ponto de discordância dos seguidores da nova história com os historiadores tradicionais é sobre a objetividade do conhecimento histórico. Segundo o paradigma tradicional, a tarefa do historiador é apresentar os fatos como eles “realmente” aconteceram, conforme apontou Ranke. No entanto, essa ideia de que é possível ao historiador apresentar uma “fatualidade” inquestionável sofreu inúmeras críticas e, hoje, é considerada irreal, tendo em vista que somos seres sociais, e nossas mentes não refletem, diretamente, a realidade, pois “só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (Burke, 1992, p. 15). Por isso, nossas ações e pensamentos estão condicionados e sofrem a influência do meio no qual estamos

inseridos. Isso passa, também, com o historiador no momento de selecionar, hierarquizar e converter em linguagem compreensível a sua versão daquilo que, no passado, possa ter acontecido.

A partir desses novos paradigmas, adotados pelos escolanovistas, ocorre uma aproximação com outras disciplinas e áreas do conhecimento, haja vista que a preocupação com toda a atividade humana impele os novos historiadores a procurar aportes em antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos etc. Nesse sentido, “os historiadores de arte, literatura e ciência, que costumavam buscar seus interesses mais ou menos isolados do corpo principal de historiadores, estão agora mantendo com eles um contato mais regular” (Burke, 1992, p. 16), para evidenciar o “olhar lançado sobre o vizinho, na esperança de levar a dialogar os ‘irmãos que se ignoram’” (Le Goff; Chartier; Revel, 1978, p. 263).

Ao verificarmos mudanças tão significativas nos paradigmas da história tradicional rankeana, não podemos deixar de estabelecer, também, o paralelo com as transformações significativas que o romance histórico sofreu a partir das décadas de 1930 e 1940, inserido no contexto da nova narrativa latino-americana, pois, conforme nos esclarece Esteves (2013), essas transformações foram observadas tanto no campo da história como na concepção de romance, tendo em vista que,

> [...] gradativamente, a crença nos relatos totalizadores se esvai. Nesse contexto, o romance se torna fragmentado, apontando para o fim da autoria, uma vez que a possibilidade do narrador onisciente decai. Também a história acabará por assimilar tais inovações. Desse modo, em tempos de pós-modernidade, ambos, romance e história, são considerados construtos culturais, diluindo, portanto, as antigas diferenças (Esteves, 2013, p. 10-11).

Esse é um momento de ruptura com os romances históricos clássicos scottianos e tradicionais na área do romance histórico, os quais se irmanavam, discursivamente, com os relatos lineares da história hegemônica tradicional, conforme se pode visualizar no **quadro 2**, antes exposto. As rupturas mais significativas na trajetória do romance histórico – as quais possibilitaram a Fleck (2017) estabelecer uma divisão clara da primeira fase – a acrítica – para a instauração de uma segunda fase – a crítica/desconstrucionista – deram-se em solo latino-americano, a princípio, no contexto das literaturas hispano-americanas.

Na fase crítica/desconstrucionista – que tem como obra precursora o romance colombiano *Mi Simón Bolivar*[27] (1930), de Fernando González Ochoa, e que se consolida com *El reino de este mundo*[28] (1949), do cubano Alejo Carpentier – as escritas híbridas enfrentam-se com o discurso historiográfico tradicional, ao proporem uma aberta desconstrução dos eventos do passado e das personagens consagradas pela historiografia tradicional, as quais recebem um tratamento paródico, carnavalizado e irônico pela escrita, agora, crítica do romance histórico.

Nelas, os escritores do continente colonizado demonstram sua posição crítica frente ao colonialismo europeu – instituído por séculos e preservadas suas reminiscências em muitas atuais nações – e buscam vias de revelar outras possíveis versões para o passado de dominação que viveram as sociedades latino-americanas, além de desenvolver a necessidade de um pensamento decolonial. Este termo "decolonial" surge no território antes colonizado pela Europa na América Latina e se remete

> [...] *a la variedad de respuestas que se han dado a través de los siglos y en distintos continentes, al proceso de formación y consolidación de "Occidente" (una formación epistémica que surgió al norte del Mediterráneo y se consolidó en el Atlántico) y su expansión alrededor del globo. Hay una larga historia, y una genealogía de intervenciones descoloniales, desde el siglo XVI al XX, en América, Asia y África, cuya historia, análisis y consecuencias los proyectos descoloniales están ya*

[27] Os críticos mais conhecidos, entre eles Aínsa (1991), Menton (1993), Esteves (2010), Fleck (2017), entre outros apontam o ano de 1949 como o marco inicial da produção do novo romance histórico. Isso se dá devido às inovações e rupturas presentes na obra *El reino de este mundo* (1949), do cubano Alejo Carpentier. Contudo, os estudos realizados no âmbito do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização" revelam que essa tendência crítica tem, no romance *Mi Simón Bolívar* do colombiano Fernando González Ochoa, a sua base, já que os recursos escriturais desconstrucionistas dessa obra são tão ou mais impactantes que aqueles empregados por Carpentier em 1949. O romance de González Ochoa (1930) integra o *corpus* de estudo da dissertação do integrante do Grupo Hugo Eliecer Dorado Mendez, defendida em 2020, na Universidade da Integração Latino-Americana (Unila). Recomendamos a leitura de seu texto: DORADO MENDEZ, H. E. *Nuestro Bolívar: da heroificação à humanização da sua figura na ficção*, disponível em: https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/6101?show=full. Acesso em: 28 fev. 2023.

[28] O romance de Carpentier integra a dissertação de Tatiane Tonet, *Revolução haitiana: da história às perspectivas ficcionais – El Reino de este mundo (1949), de Carpentier, e la isla bajo el mar (2009), de Allende*, defendida no âmbito da pós-graduação em Letras da Unioeste/Cascavel-PR, defendida no ano de 2018. Recomendamos a leitura desse texto para uma compreensão ampla das inovações que a obra de Carpentier consolida na escrita híbrida de história e ficção no espaço latino-americano. Texto disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3677. Acesso em: 05 nov. 2021.

> *realizando y poniendo de relieve y que, esperamos, se continúe hacia el futuro*[29] (Grosfoguel; Mignolo, 2008, p. 31).

O pensamento decolonial constitui um conjunto de atividades de enfrentamento ao discurso e às ações coloniais (também em suas reminiscências na colonialidade atual que vivenciamos), engendrados a partir da retórica europeia da modernidade/civilidade e usado como pretexto para realizar as diversas dominações de terras e povos, como o que ocorreu na América a partir dos projetos de expansão territorial europeias do final do século XV e no século XVI. São ações realizadas nas sociedades antes colonizadas no intuito de se desprender daquele conhecimento de base eurocêntrica nelas implementadas, dando luz às tradições híbridas dos países colonizados, a fim de que os cidadãos dessas localidades tomem consciência de sua posição subalterna e das heranças coloniais que ainda os afetam na atualidade sob a forma da colonialidade.

A conscientização desses sujeitos é necessária, tendo em vista que, conforme nos esclarece Grosfoguel (2006), estar localizado socialmente no lado oprimido das relações de poder não garante que o sujeito pense como um subalterno, e o êxito do sistema moderno/colonial "*consiste en hacer que sujetos socialmente ubicados en el lado oprimido de la diferencia colonial, piensen sistemáticamente como los que se encuentran en las posiciones dominantes*[30]" (Grosfoguel, 2006, p. 22). Nesse sentido é que vemos a formação do leitor informado e instruído sobre esse passado, desde a base do Ensino Fundamental, como uma ação descolonizadora vital e necessária, inclusive, para a implementação do pensamento decolonial: um movimento de tomada de consciência do passado histórico, cujas consequências alcançam, nitidamente, o presente de nossos estudantes e a formação de um outro modo de pensamento, desvinculado daquele implementado pela colonização. Essa formação leitora decolonial, profícua, que inclui a necessidade de se conhecer o passado colonial e

[29] Nossa tradução: [...] à variedade de respostas que estão sendo dadas ao longo dos séculos e nos diferentes continentes, ao processo de formação e consolidação do "Ocidente" (uma formação epistêmica que surgiu ao norte do Mediterrâneo e se consolidou no Atlântico) e sua expansão em torno do globo. Há uma longa história, e uma Genealogia de intervenções descoloniais, desde o século XVI ao século XX, na América, Ásia e África, cuja história, análise e consequências os projetos descoloniais já estão realizando e pondo em evidência e que, esperamos, continue no futuro (Grosfoguel; Mignolo, 2008, p. 31).

[30] Nossa tradução: [...] consiste em fazer com que sujeitos socialmente localizados no lado oprimido da diferença colonial, pensem, sistematicamente, como aqueles que se encontram nas posições dominantes (Grosfoguel, 2006, p. 22).

suas ações frente aos colonizados, deve, necessariamente, atingir, também, o ensino de história já na base educacional, pois é por meio dela que a escola, também, tem sido usada como canal para a manutenção dessas reminiscências colonialistas.

O ensino da história tradicional, nos dias de hoje, faz com que os sujeitos não se reconheçam como subalternos, entre outras coisas, às vezes, pela cor de sua pele, pela ascendência europeia, pela estratificação social à qual pertencem, pelo cultivo de ideais de pureza e unidade em um contexto plenamente híbrido e mestiço, localizando-se, assim, ilusoriamente, no grupo elitizado dos detentores do poder (Grosfoguel, 2006), agindo em defesa desse grupo dominante e opressor. Rupturas significativas nesse sistema colonial já se deram, como temos apontado nesta tese, na literatura e na própria história, e urgem ocorrer, também, no sistema educacional, na escola, na sala de aula, nas ações docentes e discentes, no ensino da língua, da literatura e da história, por meio de um efetivo processo de ensino/aprendizagem da arte de ler, em uma ação decolonial.

No bojo desses ideais de enfrentamento ao discurso colonialista e de suas reminiscências práticas e visíveis na colonialidade existente em nossa sociedade, ocorre, no âmbito artístico da literatura, a ruptura latino-americana com as produções híbridas de história e ficção instituídas e propagadas desde o espaço europeu – por meio das modalidades acríticas do romance histórico em voga até a esse momento – , sendo, até, então, as únicas modalidades cujas prerrogativas se haviam instituído como amplas e estáveis em um conjunto significativo de romances tanto na Europa como na América, como é visível no **quadro 2** da trajetória do gênero, antes apresentado.

Larios (1997, p. 33) comenta que essa ruptura tem como resultado o fato de que a narrativa híbrida de história e ficção, a partir da metade do século XX,

> […] *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. Instaura 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*[31].

[31] Nossa tradução: […] torna-se crítica do presente e tenta, na ordem consciente de sua geração, através da impugnação, a paródia, a ironia, a desconstrução, o anacronismo, a simultaneidade de um passado alterno, uma visão totalizada de mundo. Instaura em seu novo saber narrativo linguagens

Nesse sentido, essa segunda fase da trajetória do romance histórico requer leitores mais experientes e especializados em teoria literária e outras áreas do conhecimento com as quais as tessituras romanescas estabelecem diálogos na superfície da diegese – para uma leitura com profundidade –, uma vez que multiperspectivismos, focos narrativos descentralizados, anacronias exacerbadas, técnicas escriturais bakhtinianas e comentários autorreflexivos sobre o processo de criação da narrativa e suas relações como outras áreas passam a fazer parte da produção romanesca híbrida de história e ficção. Tais aspectos críticos e intertextualizados não se restringem mais à capacidade de abstração ou construção de sentidos por parte do autor, pois eles estão incorporados à escrita romanesca como material discursivo na superfície textual dos romances. Isso acarreta uma dimensão discursiva escritural altamente polissêmica, poliperspectivista e heteroglóssica, o que exige um leitor amplamente formado para lhes dar os múltiplos possíveis sentidos. A potencialidade dessas complexas escritas produziu, assim, os enfrentamentos ideológicos e discursivos do colonizado com o colonizador no espaço da arte romanesca, no qual os povos colonizados impugnaram, de diversas e recorrentes formas experimentais, as versões oficializadas do passado e desconstruíram as imagens heroicas dos europeus instituídos como heróis no espaço colonizado.

Nessa segunda fase, temos duas modalidades: o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica, as quais têm o propósito de indagar sobre a hegemonia do discurso difundido pela historiografia e, também, pelo discurso apologético que reforçava o anterior pela própria literatura. Nesse contexto desconstrucionista, se o novo romance histórico latino-americano ataca frontalmente o discurso objetivo e assertivo da historiografia tradicional e a imagem exaltadora dos heróis europeus da “conquista” e colonização da América, por meio da carnavalização, da ironia do grotesco, das intertextualidades, para revelar múltiplas perspectivas do mesmo passado, a metaficção historiográfica vai ainda além: expõe ao leitor, na superfície textual, que qualquer que seja a versão sobre o passado, no presente, ela não passa de um discurso, de uma artimanha de linguagem, de um jogo de interesses que se busca perpetrar às gerações futuras.

---

especializadas, exclusivas, intertextualizadas, com as quais se disputa o saber científico da história a tarefa final com o passado histórico: sua compreensão (Larios, 1997, p. 33).

Sobre o novo romance histórico latino-americano, Menton (1993) descreve um conjunto de seis características comuns a essas obras e que as diferenciam das modalidades acríticas – clássica scottiana e tradicional. No entanto, seus estudos indicam que não é necessário que todas elas estejam presentes para que os romances possam ser definidos como pertencentes à modalidade.

A primeira característica dessas expressões romanescas desconstrucionistas refere-se às ideias que se destacam nas obras, as quais demonstram que é impossível conhecer a verdade histórica ou a realidade e, também "*el carácter cíclico de la historia y, paradójicamente, el carácter imprevisible de ésta*[32]" (Menton, 1993, p. 42). Indicando, assim, que diversos eventos descritos nas diegeses que possuem abordagens inesperadas e surpreendentes podem ter ocorrido. Já a segunda "brinca" com essas mesmas múltiplas possibilidades e faz o leitor enfrentar-se com a situação de que outras tantas versões poderiam ser registradas pelo domínio da linguagem e pelo exercício do poder.

Esse atributo, encontrado nas obras consideradas de ruptura com os modelos anteriores, que davam aval à história, encontrou solo fértil para se desenvolver na América Latina – onde surgiu –, uma vez que a história escrita sobre o nosso continente foi produzida pelo conquistador e de acordo com seus interesses. Nela, a perspectiva dos colonizados, nativos, mulheres e negros, que também participaram desses acontecimentos, foi negligenciada, desconsiderada. Essa visão unilateral da história impulsionou os escritores latino-americanos às ressignificações do passado, sobretudo às mais críticas, tendo em vista que, como expressa Fleck (2017, p. 57), "nessas escritas híbridas críticas, o discurso historiográfico é, em grande parte, abertamente contestado na busca de mostrar outros ângulos dos fatos registrados pela escrita europeia da época e, finalmente, dar voz aos vencidos".

Outra característica das escritas do novo romance histórico latino-americano é "*la distorsión consciente de la historia mediante omisiones, exageraciones y anacronismos*[33]" (Menton, 1993, p. 43). Desse modo, por meio do experimentalismo linguístico e formal, comum a essa fase da trajetória do romance histórico, essa modalidade tem como premissa fundamental desconstruir os discursos e os eventos

[32] Nossa tradução: O caráter cíclico da história e, paradoxalmente, sua imprevisibilidade (Menton, 1993, p. 42).

[33] Nossa tradução: [...] a distorção consciente da história por meio de omissões, exageros e anacronismos (Menton, 1993, p. 43).

perpetrados pela história hegemônica, assim como a imagem cristalizada das personagens históricas exaltadas na historiografia positivista.

Esses experimentalismos são atributos do período do *boom* da nova narrativa latino-americana, que "faz da linguagem a 'massa' passível de mudanças, transformações, rupturas, ajustes, criações e recriações, que dá materialização à escrita das obras [...]" (Fleck, 2017, p. 62), incorporando a linguagem dos autóctones, sobretudo a oral, no intuito de desestruturar a homogeneidade da língua europeia imposta como oficial em nosso continente, além das manipulações temporais, que visavam a subverter a linearidade da estrutura tradicional dos romances para romper com o modelo estético único.

As personagens históricas consagradas pela historiografia tradicional, nessa modalidade, são ficcionalizadas; no entanto, são retratadas de uma forma peculiar e desmistificadas por meio da paródia e da carnavalização – conceitos que serão aprofundados logo adiante –, tendo em vista que a intenção crítica e subversiva da escrita dessas obras. Surgem, na tessitura dessas obras críticas/desconstrucionista, personagens, antes mitificadas, de forma carnavalizada, grotesca e caricaturizada.

A terceira característica, apontada por Menton (1993), é a presença dos recursos de metanarração e de metaficção nessas escritas. Isso se refere aos comentários do narrador sobre a estruturação do relato ou sobre o processo de criação da escrita. Todavia, esses comentários não são predominantes nessas obras do novo romance histórico latino-americano como serão determinantes na modalidade da metaficção historiográfica. Eles são uma das estratégias escriturais críticas adotadas na subversão do discurso historiográfico e das imagens sacralizadas dos heróis estabelecidos pela escrita da história, agindo com a mesma intensidade da paródia, da carnavalização, da heteroglossia, entre outras estratégias empregadas nessas obras.

Outra estratégia escritural bastante utilizada, e característica nas obras dessa modalidade, é a intertextualidade. Essa noção das relações de um texto com o outro foi apresentada, primeiramente, por Bakhtin, porém o conceito de intertextualidade foi difundido pelos estudos de Julia Kristeva (1974), que destaca que todo o texto é a absorção e transformação de outros, ou seja, todo texto é produzido a partir dos conhecimentos obtidos por meio da incorporação, pelo autor, dos discursos que o

precederam, além das alusões explícitas de outras obras, técnica muito utilizada pelos autores do novo romance histórico latino-americano.

Gérard Genette ([1982] 2010) expandiu esse conceito ao de "relações transtextuais". O autor define a transcendência textual como tudo o que coloca o texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos. O autor apontou cinco meios específicos pelos quais um texto pode se relacionar com outro: a intertextualidade[34] hipertextualidade[35], a paratextualidade[36], a metatextualidade[37] e a arquitextualidade[38].

Além da intertextualidade, vários dos conceitos bakhtinianos também estão presentes como características das escritas do novo romance histórico latino-americano, como o dialogismo, a polifonia, a heteroglossia, a paródia e a carnavalização. Essas são técnicas bastante barrocas, empregadas na literatura por séculos, porém elas foram revitalizadas pela escrita latino-americana dos romances históricos críticos desconstrucionistas que surgiram na terceira década do século XX como uma modalidade estável do gênero romance histórico.

Segundo Menton (1993, p. 44), as visões dialógicas apresentadas nessas obras "*proyectan dos interpretaciones o más de los sucesos, los personajes y la visión*

---

[34] Genette (2010, p. 14) define intertextualidade "como uma relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro. Sua forma mais explícita e mais literal é a prática tradicional da citação (com aspas, com ou sem referência precisa); sua forma menos explícita e menos canônica é a do plágio, que é um empréstimo não declarado, mas ainda literal; sua forma ainda menos explícita e menos literal é a alusão, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro".

[35] O autor, sobre esse conceito, expressa-se da seguinte forma: "Entendo por hipertextualidade toda relação que une um texto B (que chamarei hipertexto) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei hipotexto) do qual ele brota de uma forma que não é a do comentário" (Genette, 2010, p. 18).

[36] Ao definir essa relação entre textos, o ator menciona que tal elo "[...] é constituído pela relação, geralmente menos explícita e mais distante, que, no conjunto formado por uma obra literária, o texto propriamente dito mantém com o que se pode nomear simplesmente seu paratexto: título, subtítulo, intertítulos, prefácios, posfácios, advertências, prólogos, etc.; notas marginais, de rodapé, de fim de texto; epígrafes; ilustrações; release, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que fornecem ao texto um aparato (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor, o mais purista e o menos vocacionado à erudição externa, nem sempre pode dispor tão facilmente como desejaria e pretende" (Genette, 2010, p. 15).

[37] Essa, de acordo com o autor, "é a relação, chamada mais correntemente de "comentário", que une um texto a outro texto do qual ele fala, sem necessariamente citá-lo (convocá-lo), até mesmo, em último caso, sem nomeá-lo" (Genette, 2010, p.16).

[38] Frente a essa relação mais ampla existente entre os textos de um mesmo gênero, o autor declara: "Trata-se aqui de uma relação completamente silenciosa, que, no máximo, articula apenas uma menção paratextual (titular, como em Poesias, Ensaios, o Roman de la Rose, etc., ou mais frequentemente, infratitular: a indicação Romance, Narrativa, Poemas, etc., que acompanha o título, na capa), de caráter puramente taxonômico. Essa relação pode ser silenciosa, por recusa de sublinhar uma evidência, ou, ao contrário, para recusar ou escamotear qualquer taxonomia" (Genette, 2010, p. 17).

*del mundo*[39]". Já a heteroglossia observa-se nessas produções pela presença de uma multiplicidade de discursos e "*el uso consciente de distintos niveles o tipos de lenguaje*[40]" (Menton, 1993, p. 45).

A paródia, segundo Bakhtin (1993), é uma das formas mais antigas e difundidas por representar diretamente as palavras de fora, ou seja, uma maneira de apropriação do discurso alheio. Porém, no contexto da América Latina, essa retomada de textos anteriores, descreve Fleck (2017), tem como objetivo reinterpretá-los por sua reescrita, invertendo padrões, distorcendo, ridicularizando ou, apenas, dando uma nova versão a esses textos primeiros. Ademais, o uso do conceito de carnavalização e suas exagerações humorísticas, a ênfase nas funções do corpo, do sexo às necessidades fisiológicas, uma visão sarcástica, burlesca, visa à subversão dos valores oficiais, pois os festejos do carnaval, conforme descreve Bakhtin (1993, p. 4-5), "ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferentes, deliberadamente não oficial, exterior à igreja e ao estado". Trata-se de um espaço de liberdade, uma maneira de o povo se opor às imposições oficiais. Na arte literária, Fleck (2017, p. 77) manifesta que

> [...] este recurso é usado com o intuito de promover, juntamente com a paródia, um "mundo às avessas", de criar dentro do espaço literário uma escrita que, a partir do cômico, do riso e do grotesco, possa desconstruir aqueles espaços antes hegemônicos e aquelas personagens sacralizadas e mitificadas pelo discurso do poder, para, assim, despertar no leitor novas maneiras de interpretação dos acontecimentos registrados sob um único foco: o dos vencedores – no nosso caso, dos colonizadores.

Assim, regras e padrões colonialistas, antes cultivados no próprio romance histórico tradicional acrítico, são subvertidos por meio de discursos carregados de recursos escriturais impugnadores, irônicos, carnavalescos, paródicos, anacrônicos como, defende Larios (1997), no intuito de confrontar o conhecimento histórico e de lançar a dúvida no espaço discursivo e propor novas visões sobre o passado. Essas leituras, pela diversidade de técnicas narrativas e recursos escriturais empregados,

[39] Nossa tradução: [...] projetam duas ou mais interpretações dos eventos, personagens e da visão de mundo (Menton, 1993, p. 44).

[40] Nossa tradução: [...] o uso consciente de diferentes níveis ou tipos de linguagem (Menton, 1992, p. 45).

tornam-se densas, carregadas de múltiplos e distorcidos sentidos que precisam ser desvendados por um leitor já bastante capacitado.

As escolas brasileiras – seja do Ensino Fundamental ou Médio –, e a própria universidade – nas distintas áreas da graduação –, poucas vezes alcançam, se de fato alcançam, a profundidade na formação leitora de sujeitos habilitados a essas leituras. Daí resulta a importância desta pesquisa no que tange à formação do leitor literário descolonizado, seja ele o docente do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, ou do cidadão latino-americano em geral, que carece da mediação necessária para o desenvolvimento desse processo. O sistema educacional brasileiro necessita, de fato, de uma sistemática efetiva voltada à formação do leitor. Neste estudo, procuramos apontar algumas alternativas para essa situação.

Outra modalidade, que faz parte dessa segunda fase crítica/desconstrucionista dos romances históricos e que requer um leitor altamente capacitado, é a metaficção historiográfica, a qual se desenvolve na América Latina, também, dentro do contexto na nova narrativa latino-americana. A incidência de romances metaficcionais nas produções híbridas de história e ficção compartilha, no espaço latino-americano, das mesmas renovações escriturais e linguísticas da fase do *boom* dessa literatura.

A modalidade da metaficção historiográfica, estudada pela canadense Linda Hutcheon (1991), desconstrói a ideia de verossimilhança para o discurso literário e de verdade para o discurso historiográfico, uma vez que as teorias de vertente crítica das duas áreas têm se concentrado no que as duas têm em comum. A autora considera que tanto a história quanto a ficção

> [...] obtêm suas forças a partir da verossimilhança, mais do que a partir de qualquer verdade objetiva; as duas são identificadas como construtos linguísticos, altamente convencionalizadas em suas formas narrativas, e nada transparentes em termos de linguagem ou de estrutura; e parecem ser igualmente intertextuais, desenvolvendo os textos do passado com sua própria textualidade complexa (Hutcheon, 1991, p. 141).

Isso ocorre porque a ficção quer mostrar ao seu leitor que, ao ler literatura ou história, ele está diante de uma construção discursiva fictícia e que tanto a história quanto a ficção carregam consigo esse propósito: mostrar que todo ato de escrita é uma construção elaborada por meio da manipulação da linguagem a partir de uma perspectiva ideológica e histórico-social. A autora destaca que a metaficção

historiográfica, como obra autorreferencial, aposta mais no jogo da linguagem que se autoexplicita, utilizando recursos como a reflexão sobre a construção da obra, ou o diálogo com o leitor sobre convenções e os recursos utilizados pelos romancistas e pelos historiadores na sua construção discursiva. Desse modo, seus autores não têm a intenção de que a sua narrativa seja considerada verossímil. Nesse sentido,

> [...] a interação do historiográfico com o metaficcional coloca igualmente em evidência a rejeição das pretensões de representação "autêntica" e cópia "inautêntica", e o próprio sentido da originalidade artística é contestado com tanto vigor quanto a transparência da referencialidade histórica. A ficção pós-moderna sugere que reescrever ou reapresentar o passado na ficção e na história é – em ambos os casos – revelá-lo ao presente, impedi-lo de ser conclusivo e teleológico (Hutcheon, 1991, p. 146-147).

Nessa modalidade, não se tem o interesse de que o leitor acredite que a versão apresentada na diegese tenha existido; ao contrário, busca-se destacar que tudo é possível e, também, impossível de ter acontecido. Ao criar um universo unicamente da linguagem, a metaficção historiográfica utiliza-se das verdades e das mentiras do registro histórico, pois, em diversas obras, “[...] os detalhes históricos conhecidos são deliberadamente falsificados para ressaltar as possíveis falhas mnemônicas da história registrada e o constante potencial para o erro proposital ou inadvertido” (Hutcheon,1991, p. 152). Essa estratégia tem por objetivo salientar que nada do que está escrito é o passado, ou seja, todas são versões dos fatos, tendo em vista que tanto a história quanto a ficção são produtos de linguagem, a fim de que o leitor compreenda que não existe uma “verdade” apenas, e, sim, “versões” múltiplas e contraditórias sobre o que possa ter ocorrido em tempos passados.

A autora destaca, também, que, diferente dos romances históricos clássicos scottianos e tradicionais, em que as personagens protagonistas eram moduladas para servir de parâmetros aos demais cidadãos, na metaficção historiográfica, essas personagens “são os ex-cêntricos, os marginalizados, as figuras periféricas da história ficcional” (Hutcheon,1991, p. 151). Nessas obras, as vozes silenciadas encontram, assim, um espaço de enunciação. Elas interagem na sociedade e são, na ficção que as elabora, integradas à totalidade da vida que transcorre, gerando fatos e acontecimentos que as atingem e que as movem, como a todos os demais cidadãos, as ações.

Até mesmo as personagens históricas, inseridas na diegese, assumem um *status* diferente, particularizado, muitas vezes, para serem alvos de ataques irônicos. Isso acontece, nessa modalidade de escrita híbrida de história e ficção, porque nelas, segundo manifesta Hutcheon (1991), adota-se uma ideologia pós-moderna[41] de pluralidade e de reconhecimento da diferença, na qual não existe nenhuma noção de universalidade cultural, mas, sim, o específico, individual, condicionado culturalmente.

Como a autora não considerou a realidade da literatura latino-americana em seus apontamentos, é importante mencionarmos que, para os países colonizados da América Latina, a metaficção historiográfica é um meio de desconstrução de grandes personagens históricas, ao contrário do que afirma a pesquisadora canadense, cujas pesquisas se concentram num *corpus* voltado à literatura dos centros de poder – Europa, Estados Unidos da América e Canadá. A ficção decolonialista latino-americana metaficcional vale-se dos recursos autorreferenciais para desconstruir a figura exaltadora dos heróis da colonização europeia, entre os quais, por exemplo, Cristóvão Colombo – carnavalizado, parodiado e desconstruído no romance paraguaio de Roa Bastos (1992), *Vigilia del Almirante*.

A segunda diferença das obras dessa modalidade e das antecedentes acríticas, apontadas por Hutcheon (1991) – já que a autora se vale dos estudos de Lukács ([1955] 2011) como referência para apontar essas peculiaridades da metaficção historiográfica –, está na forma como a metaficção utiliza os dados históricos. Enquanto, nos romances históricos do primeiro grupo, esses dados são incorporados e assimilados, a fim de proporcionar uma sensação de possível constatação, verificação e comprovação ao mundo ficcional, na metaficção historiográfica, embora

[41] De acordo com Grosfoguel (2006), a pós-modernidade é uma crítica à modernidade, produzida no Norte Global, ou seja, "*el postmodernismo y el post-estructuralismo como proyectos epistemológicos están atrapados en el canon occidental reproduciendo en sus esferas de pensamiento y de práctica una forma particular de colonialidad del poder y el conocimiento*". (Grosfoguel, 2006, p. 21). [Nossa tradução: "pós-modernismo e pós-estruturalismo como projetos epistemológicos estão presos no cânone ocidental reproduzindo em suas esferas de pensamento e prática uma forma particular de colonialidade de poder e conhecimento"]. No entanto, para esse autor, não se pode, na América Latina, falar de uma entrada na pós-modernidade quando essa região não há entrado na modernidade. "*la transmodernidad es el camino para completar el proyecto de descolonización inconcluso e incompleto en el siglo XX. En lugar de una sola modernidad centrada en Europa e impuesta como un diseño global al resto del mundo, ele aboga por una multiplicidad de respuestas críticas descoloniales a la modernidad eurocentrada desde las culturas subalternas y el lugar epistémico de los pueblos colonizados en todo el mundo*" (Grosfoguel, 2006, p. 40). [Nossa tradução: "a transmodernidade é o caminho para completar o inacabado e incompleto projeto de descolonização do século XX. Em vez de uma única modernidade centrada na Europa imposta como um projeto global no resto do mundo, ele defende uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais à modernidade eurocêntrica, a partir de culturas subalternas e do *locus* epistêmico de povos colonizados em todo o mundo"].

esses dados sejam incorporados, eles raramente são assimilados, mas, antes, são distorcidos, parodiados, intertextualizados, a fim de gerar confrontamentos antagônicos ou paralelismos insólitos, entre outros jogos de linguagem.

O que se busca enfatizar em uma obra metaficcional é o processo de tentar assimilar esses dados, por exemplo, incorporando excertos em que os narradores tentam dar sentido aos fatos históricos coletados, haja vista que “a metaficção historiográfica não reconhece o paradoxo da realidade do passado, mas sua acessibilidade textualizada para nós atualmente” (Hutcheon, 1991, p. 152). Essa estratégia metaficcional, de se voltar constantemente para si e para o processo escritural da obra, é um traço basilar da metaficção historiográfica. Assim, o emprego das estratégias metaficcionais é, nessa modalidade, sobressaliente a outras estratégias, diferenciando-se, assim, do novo romance histórico latino-americano.

Outra grande alteração promovida na modalidade crítica/desconstrucionista da metaficção historiográfica, também apontada por Hutcheon (1991), em relação aos romances do primeiro grupo – acrítico –, em que as figuras reais do passado são usadas para que sua presença sirva para legitimar o mundo ficcional e, com isso, ocultar as ligações entre ficção e história, é o fato de que

> [...] a auto-reflexividade metaficcional dos romances pós-modernos impede todo subterfúgio desse tipo, e coloca essa ligação ontológica como um problema: como é que conhecemos o passado? O que é que conhecemos (o que podemos conhecer) sobre ele no momento? (Hutcheon,1991, p. 152).

Esses questionamentos que surgem no leitor, a partir da leitura de uma obra autorreferencial, conscientizam-no sobre a necessidade de que a versão apresentada pelo registro histórico seja contestada, uma vez que, diante de todos esses elementos identificadores da subjetividade envolvida na criação desse discurso, ele não pode ser considerado uma “representação” inquestionável. O propósito dessa escrita autorreferencial romanesca é romper a ideia de “verdade”, tão profundamente enraizada na mente dos latino-americanos e tantos outros povos ocidentais.

Ademais, as metaficções historiográficas privilegiam duas formas de narração, os múltiplos pontos de vista, os quais problematizam toda a noção de subjetividade na história, uma vez que não se verificam, nessas narrativas, tal como nos faz compreender Hutcheon (1991), indivíduos que construam certezas sobre a sua

capacidade de conhecer o passado. Assim, podemos compreender como característica fundamental dessa modalidade a criação, no leitor, da autoconsciência do caráter discursivo e intertextual de qualquer representação sobre o passado.

Essa é a modalidade de escrita híbrida de história e ficção romanesca que mais revoluciona o papel do leitor como construtor ativo dos sentidos e, de fato, como coautor da obra, pois se estabelece um intenso diálogo entre o(s) narrador(es) e o próprio leitor que deve participar, ativamente dos jogos ficcionais. Conforme expressa Hutcheon (2013, p. 3-4), nessa modalidade romanesca desconstrucionista, altera-se o papel tanto do autor como do leitor. Assim,

> […] *the focus of a debate on the causes of the change must necessarily be on the perpetrator of the change – the author. The interest here is rather on the text, on the literary manifestation of this change, and on the resulting implications for the reader.* […]. *And it is the new role of the reader that is the vehicle of this change.* […] *metafiction has two major focus: the first in on its linguistic and narrative structures. And the second is on the role of the reader.* […]. *Narcissitic narrative, then, is process made visible*[42]*.*

Essa característica das metaficções, em geral, não só das historiográficas, revoluciona o papel do leitor. Nesse sentido, temos de recordar que a formação leitora, nos países latino-americanos, sempre deixou muito a desejar, como já apontamos. Isso resulta em grandes dificuldades para um leitor comum integrar-se a esse papel de leitor ativo e coautor no processo recepcional das metaficções historiográficas.

As duas modalidades que se inserem nessa fase de ruptura do gênero com a história hegemônica e com a tradição romanesca híbrida acrítica, denominada por Fleck (2017) como crítica/desconstrucionista, segundo são descritas pelos estudos de Fernández Prieto (2003, p. 154), geram uma escrita que "[...] *altera consciente, voluntaria y manifestadamente las versiones generalmente aceptadas de los hechos, las características de los personagens, sus actitudes y motivaciones, el decurso o el*

[42] Nossa tradução: [...] o foco de um debate sobre as causas da mudança deve ser necessariamente sobre o perpetrador da mudança – o autor. O interesse aqui está mais no texto, na manifestação literária dessa mudança e nas implicações resultantes para o leitor. [...] E é o novo papel do leitor que é o veículo dessa mudança. [...] a metaficção tem dois focos principais: o primeiro, em suas estruturas linguísticas e narrativas. E o segundo é sobre o papel do leitor. [...] A narrativa narcisística, então, é um processo tornado visível (Hutcheon, 2013, p. 3-4).

*resultado de los acontecimientos*[43]". Essa postura escritural, crítica, ideológica dos prosistas latino-americanos, iniciados nas primeiras décadas do século XX, repercutiu na história literária e na trajetória do próprio gênero romance histórico, assim como as ações dos historiadores franceses da Escola de Annales, frente à história tradicional rankeana, ressoaram no âmbito da história a partir do final da segunda década do século XX.

Essa ideologia descolonizadora, de criticidade em relação aos registros historiográficos tradicionais, verifica-se, também, nas produções que se inserem no contexto do pós-*boom* (década de 1980) da literatura latino-americana, uma vez que, conforme aponta o estudo de Klock[44] (2021), que analisou diversas obras da fase crítica/desconstrucionista e da fase crítica/mediadora,

> [...] a escrita híbrida de história e ficção continua, até a atualidade, expressando o seu enfrentamento com as versões eurocêntricas registradas pelos colonizadores, embora o faça com obras menos experimentalistas que as produções críticas/desconstrucionistas do auge do *boom* (Klock, 2021, p. 5).

Nesse período, do pós-*boom*, surge, segundo os estudos de Fleck (2017), a terceira fase dos romances históricos críticos: a fase crítica/mediadora. Nela, o literato apresenta um discurso de enfrentamento em relação à história tradicional, principalmente, pela voz de personagens periféricas ou excluídas do relato eurocêntrico, perspectiva adotada, também, pelos historiadores contemporâneos da vertente da nova história conhecida como "história vista de baixo" (Sharpe, 1992).

---

[43] Nossa tradução: [...] altera consciente, voluntária e manifestamente as versões geralmente aceitas dos eventos, as características das personagens, suas atitudes e motivações, o curso ou resultado dos acontecimentos (Fernández Prieto, 2003, p. 154).

[44] A professora Dra. Ana Maria Klock é, também, integrante do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização". Ela defendeu sua tese em 2021, na Unioeste/Cascavel-PR, afirmando que a criticidade nas escritas híbridas de história e ficção latino-americana mantém-se após o período auge do *boom* da literatura latino-americana – no qual as obras críticas/desconstrucionistas foram o grande destaque da produção híbrida –, por meio da implementação de uma nova fase na trajetória das escritas híbridas de história e ficção, apontada nos escritos de Fleck (2017), que tratam dos romances históricos contemporâneos de mediação. Recomendamos a leitura desse estudo para uma ampla compreensão do período de transição do *boom* da literatura latino-americana – no qual o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica foram o centro das produções – para o pós-*boom* – período no qual predominam as escritas de romances de mediação –, centralizado no estudo de como se configuram nesses períodos os romances históricos das diferentes modalidades do gênero. A tese está disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661. Acesso em: 23 fev. 2022.

Sobre essa nova orientação de escritas a respeito do passado, que observamos tanto no discurso histórico quanto no ficcional, discutimos no próximo tópico deste estudo.

## 1.3 A HISTÓRIA “VISTA DE BAIXO” E A RECENTE FASE CRÍTICA MEDIADORA DO ROMANCE HISTÓRICO: ENTRECRUZAMENTO DE OLHARES

Desde o surgimento da história como ciência, no século XIX, a preocupação dos historiadores foi relatar os eventos históricos protagonizados pelos grandes homens, reis e estadistas, políticos e militares, bispos e papas, evidenciando, com isso, a versão vivenciada por essas personagens e a sua visão sobre os fatos. Conforme nos esclarece Sharpe (1992, p. 40),

> [...] tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes. O interesse na história social e econômica mais ampla desenvolveu-se no século dezenove, mas o principal tema da história continuou sendo a revelação das opiniões políticas da elite.

Essa perspectiva “de cima” e a opinião de que a história das pessoas comuns não tem importância são predominantes até a atualidade, sobretudo no ensino da componente curricular de história, como evidenciamos, mais adiante neste estudo – a partir da observação do material didático utilizado como aporte teórico nas escolas brasileiras –, cuja realidade é semelhante ao que aponta Sharpe (1992, p. 41) a respeito do contexto da Grã-Bretanha, pois,

> [...] mesmo hoje, grande parte da história ensinada nas sextas classes e nas universidades da Grã-Bretanha (e também, supõe-se, em instituições similares por toda a parte), ainda considera a experiência da massa do povo no passado como inacessível ou sem importância [...].

Nesse período, em que a história esteve voltada aos “grandes” homens e seus feitos, os romancistas, segundo nos esclarece Menton (1993, p. 43) *“escogían como*

*protagonistas a los ciudadanos comunes, los que no tenían historia*"[45]. Essa informação se confirma ao observamos os romances históricos da modalidade clássica scottiana que utilizava como protagonistas os "heróis médios", as pessoas comuns da classe subalterna, embora essas ainda figurassem agindo alinhadas com a ideologia e o interesse das elites. Essa forma de narração, mais atenta aos aspectos da vida cotidiana, segundo o espanhol García Gual (2002), foi bastante aceita pelo público e incentivou mudanças nos rumos da ciência historiográfica, uma vez que

> […] *también la nueva historiografía ha advertido la necesidad de flexibilizar sus relatos y aprovechar los testimonios más diversos para construir una narración más atenta a aspectos de la vida cotidiana, la vida privada, o el mundo marginal, a los que ya antes, y a su manera más frívola, había prestado su atención la novela*[46] (García Gual, 2002, p. 25).

O descontentamento de muitos historiadores com essa narração voltada para as elites foi apresentado por Bertold Brechet, em 1936, com a publicação do poema "Perguntas de um operário que lê"[47]*.* No poema, o poeta alerta os historiadores para o fato de que os mandatários não construíram sozinhos os eventos narrados pela historiografia. No entanto, ações em busca de uma perspectiva alternativa, a qual introduziu um novo conceito que entrou para a linguagem dos historiadores "a história vista de baixo", passou a ganhar forma somente a partir da publicação do artigo de Edward Thompson, em 1966, "*The History from Below*"[48]. A partir dessas discussões,

> [...] essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa,

---

[45] Nossa tradução: [...] escolhiam como protagonistas cidadãos comuns, aqueles que não tinham história (Menton, 1993, p. 43).

[46] Nossa tradução: [...] a nova historiografia também percebeu a necessidade de flexibilizar seus relatos e aproveitar os mais diversos testemunhos para construir uma narrativa mais atenta aos aspectos do cotidiano, da vida privada ou do mundo marginal, do que já antes, e em sua forma mais frívola, o romance prestou sua atenção (García Gual, 2002, p. 25).

[47] Destacamos, aqui, alguns significativos versos desse poema: Quem construiu Tebas, a das sete portas?/ Nos livros vem o nome dos reis,/ Mas foram os reis que transportaram as pedras?/ Babilônia, tantas vezes destruída,/ Quem outras tantas a reconstruiu? Em que casas/ Da Lima Dourada moravam seus obreiros? [...]/ [...] César venceu os gauleses./ Nem sequer tinha um cozinheiro ao seu serviço?/ Quando a sua armada se afundou Filipe de Espanha/ Chorou. E ninguém mais?/ Tantas histórias/ Quantas perguntas.
Disponível em: https://tainacan.eci.ufmg.br/cidadepalimpsestica/perguntas-de-um-operario-que-le/ Acesso em: 08 mar. 2023.

[48] Nossa tradução: A história de baixo.

> e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história (Sharpe, 1992, p. 41).

Esse novo ponto de vista apresentado, oposto ao anterior, buscava resgatar o modo de vida e as experiências vividas pelos povos no passado e, com isso, novas possibilidades de compreensão da história são reveladas, as quais não podem ser encontradas apenas analisando os documentos produzidos pelo poder hegemônico. Assim, iniciou-se uma ampla revisão no método, nas fontes e nos procedimentos escriturais da própria ciência histórica já no final da segunda década do século XX. Tais transformações buscavam aproximar o fazer do historiador à nova realidade que, hoje, nos revela o poder da palavra e da linguagem na construção de discursos e de como essa ferramenta – a linguagem – foi, e continua sendo, manipulada para a geração de discursos autoritários e com teor de veracidade.

Nesse sentido, a utilização de novas fontes para a escrita da história, instituído pelos historiadores da corrente da nova história, deram suporte para a concretização do intento de examinar novos materiais como diários, memórias, manifestos políticos e ainda fontes que, segundo Sharpe (1992), não estavam sendo deliberadamente escritas com a finalidade de servir para a posteridade, porém foram importantes para compreender o modo como viviam essas populações. Ampliou-se, assim, o universo das fontes e dos referenciais do historiador e, consequentemente, o olhar sobre o passado desde a ótica da história.

Sharpe (1992) informa-nos que essa perspectiva da “história vista de baixo” começou a ser utilizada por historiadores ingleses marxistas, e teve início com a história dos movimentos sociais de massa no século XVIII. Todavia, esses historiadores supervalorizaram o lugar da atividade política da classe trabalhadora, deixando de lado, muitas vezes, a rotina diária desses cidadãos, uma vez que o interesse não era pelas pessoas comuns, mas por aquelas que estavam envolvidas na luta de classes. A trajetória dessa vertente da nova história desbrava as suas próprias inconsistências e trilha uma caminhada que busca integrar à história as experiências vividas pelos sujeitos antes não aludidos, não visibilizados, não inseridos nos relatos que perpetuaram por séculos os modos de vida das sociedades.

Desse modo, o autor assinala como obra que deve ser considerada como o marco inicial do conceito de “história vista de baixo” a história de uma comunidade

medieval camponesa dos Pirineus, *Montaillou* (1975), escrita pelo francês Emmanuel Le Roy Ladurie, o qual escreve sobre essa comunidade, consultando os registros inquisitoriais e o testemunho direto dos próprios camponeses. A utilização dessas novas fontes, nem sempre objetivas, bem como a aliança com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, que propiciou novos conhecimentos importantes para entender como viviam esses povos, mostrou "como a imaginação histórica pode ser aplicada não somente para estruturar novas conceituações sobre a temática da história, mas também para questionar de outra forma os documentos e fazer coisas diferentes com eles" (Sharpe, 1992, p. 59).

Essa imaginação histórica, elencada a partir da análise diferenciada dessas fontes, é capaz de esclarecer muitas lacunas produzidas pela história tradicional. Ademais, a importância da "história vista de baixo" reside no reconhecimento de que a identidade de um povo não é construída apenas por sujeitos oriundos das classes superiores, como reis, eclesiásticos e políticos, tendo em vista que as classes inferiorizadas também foram, e seguem sendo, agentes que influenciaram e transformaram o mundo em que viviam e, ainda hoje, atuam assim.

Essa visão estabelece uma identidade para as descendências das classes subalternizadas, as quais se sentem autorrepresentadas por esses estudos, que as colocam em evidência e as legitimam como agentes históricos. Além disso, ela colabora no intuito de questionar e ampliar o espectro maciçamente político da corrente tradicional da história rankeana.

Essa nova vertente historiográfica "vista de baixo", de acordo com Sharpe (1992), causou, comparativamente, pouco impacto na história da corrente principal e pouco alterou as perspectivas desses historiadores tradicionais, que ainda se valem de afirmações como essas, presentes em compêndios tradicionais de ensino da história na Grã-Bretanha, para defender seu ponto de vista. "A travessia de César daquele pequeno riacho, o Rubicão, é um fato histórico, enquanto a travessia do Rubicão por milhares de pessoas, antes ou depois dele não interessa absolutamente a ninguém" (Sharpe, 1992, p. 61).

Todavia, os diversos campos historiográficos, que hoje fazem parte da nova história, ampliaram seus escopos para além desses limites, introduzindo estudos da micro-história, história das mentalidades, história das mulheres, dentre outros ramos da historiografia atual que estão se consolidando e que devem ser explorados e, ao

mesmo tempo, estarem acessíveis, também, ao estudante desde o Ensino Fundamental. Esse conhecimento deve ser disponibilizado na escola no intuito de que esses sujeitos-aprendizes, leitores em formação, comecem a ter consciência de sua condição, até hoje, de subjugados por uma história que não os reconhece como sujeitos do processo histórico.

Acompanhar a trajetória das escritas híbridas de história e ficção na literatura é, pois, uma alternativa frente a rigidez da história tradicional e da manipulação, muitas vezes, política e comercial, da produção de material didático para o ensino da história na Educação Básica. Não estamos, com isso, afirmando que a literatura pode ensinar a história, mas, sim, que a arte literária, com seu potencial polissêmico artístico e humanizador, pode ampliar a visão de mundo do estudante, com uma apropriada formação leitora, levando-o a questionar a respeito da forma como o conteúdo e o passado são apresentados nesse material que chega até ele como via de informação e formação. Nesse sentido, estamos em pleno acordo com Milton (1992, p. 183), quando expressa que

> [...] o romance histórico não compete com a história na apreensão dos acontecimentos. [...]. O romance, portanto, não invade as dependências alheias. Antes, apresenta-se muitas vezes como um especial colaborador que, ao conferir dimensão simbólica à história, enseja novas formas de reflexão, outras verdades, inesperadas iluminações. Por outro lado, ele também vai de encontro às inquietudes e indagações, recobrindo as excelências do passado e projetando dali os seus sentidos.

Desse modo, o romance histórico contemporâneo de mediação, modalidade de escrita híbrida que se encontra em maior quantidade atualmente no escopo de produções do gênero, apresentada por Fleck (2017), pretende incluir a perspectiva daqueles que ficaram no anonimato e lhes conceder um espaço de fala. Vemos a sua discursividade em amplo diálogo com as correntes da nova história, em especial com a “história vista de baixo” (Sharpe, 1992). Assim, defendemos que a introdução dessas leituras pode ser uma via de colocar os estudantes do Ensino Fundamental em contato com essas novas perspectivas de tornar o passado inteligível no presente por meio da linguagem organizada em forma de texto literário em diálogo com o material didático, em especial quando esse ainda segue, quase exclusivamente, apresentando

o conteúdo ancorado nos pressupostos da tendência tradicional da escrita historiográfica.

Com esse intuito maior, essas produções romanescas não pretendem, em primeiro plano discursivo, contestar a “fatualidade” instituída pelo discurso historiográfico tradicional por vias escriturais desconstrucionistas (carnavalização, anacronias, poliperspctivismo, sobreposições temporais e espaciais, grotesco etc.). Elas apenas consideram outras possíveis expressões sobre o passado, ancoradas em visões daqueles que, comumente, não constam dos registros oficializados. Isso lhe confere seu eminente caráter crítico frente aos registros oficializados sobre o passado.

Nessa modalidade do romance histórico, estabelece-se uma mediação entre o tradicionalismo das primeiras produções conscientemente híbridas de história e ficção – escritas romanescas acríticas, segundo Fleck (2017) – com aquelas características que se voltam à criticidade e à desconstrução do discurso historiográfico hegemônico, presentes nas escritas da segunda fase do gênero romance histórico. Elas, como já comentamos, contemplam as potencialidades de leitores ainda em formação, pois deixaram de lado a complexidade e o experimentalismo linguístico e formal das obras críticas/desconstrucionistas.

São narrativas passíveis, pois, de leitura, inclusive, no Ensino Fundamental. Tal peculiaridade foi a que nos levou a eleger, para esta tese, um *corpus* oriundo do conjunto de obras que elencamos no contexto das narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras – presentes nos estudos de Santos (2023) – aproximando as suas características às do romance histórico contemporâneo de mediação, definidas por Fleck (2017), a exemplo daquilo que fizeram Corrêa (2023) e Santos (2023) em seus estudos sobre as potencialidades das narrativas híbridas infantis e juvenis na formação de um leitor literário decolonial.

As produções que se ajustam às características predominantes dessa quinta modalidade do romance histórico, descrita por Fleck (2007, 2011, 2017) como crítica/mediadora, foram instituídas na fase do pós-*boom*, movimento em que os próprios autores latino-americanos criticaram produções excessivamente literalizadas, densas e complexas da época do *boom*. Essas novas produções,

> [...] abandonam as superestruturas multiperspectivistas, as sobreposições temporais anacrônicas, os desconstrucionismos

> altamente paródicos e carnavalizados das releituras ficcionais anteriores. Elas adotam uma linearidade narrativa singela, com algumas analepses ou prolepses e um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela do cotidiana do leitor atual (Fleck, 2017, p. 64).

Essa estratégia de abandono de estruturas complexas tem por objetivo levar essas obras a um público mais amplo – na realidade deficitária da formação de leitores potenciais na América Latina –, uma vez que as escritas desconstrucionistas do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica exigem um leitor altamente especializado, com uma formação já consolidada nesse campo. Nelas, a atuação coautoral do leitor é sobressaliente, pois visam a um público com formação bastante especializada, muitas vezes altamente diversificada, sendo elas dificilmente compreendidas por leitores em formação. Os autores do pós-*boom* reconheceram e prestigiaram as potencialidades dessas obras do *boom* no seu intuito de enfrentamento ao cânone europeu, mas, também, apontaram que elas eram demasiadamente complexas ao amplo público em formação leitora da grande maioria dos países da América Latina.

Dessa forma, a ideologia de enfrentamento ao discurso hegemônico é engendrada, nessa modalidade crítica/mediadora de narrativa híbrida de história e ficção, por meio da construção de um outro discurso, o da margem. Esse é contrário àquele laudatório, centrado nos grandes acontecimentos e nos heróis do passado – vinculado ao discurso historiográfico tradicional –, porém sem o propósito imediato de desconstruir, com técnicas escriturais impugnadoras e com experimentalismo linguísticos e formais, a narrativa desses eventos e as imagens das personagens existentes na historiografia tradicional.

Fleck (2017) elenca seis características do romance histórico contemporâneo de mediação, as quais nem sempre aparecem em sua totalidade em uma obra. Essas características podem ser observadas no nosso *corpus* de análise, cujas escritas comparamos com as dessa modalidade do romance histórico (Fleck, 2017, p. 109-111).

A primeira característica evidencia uma releitura crítica verossímil do passado. Essa, segundo Fleck (2017), não segue o padrão canônico europeu das modalidades clássica e tradicional do romance histórico voltado à exaltação dos heróis do passado. No entanto, essa releitura mantém o intuito da construção da verossimilhança –

aproximação da ficção com uma suposta realidade. Ainda, nesse delineamento, o autor frisa a construção da ressignificação dos eventos históricos, trazendo elementos novos como, por exemplo, a voz enunciadora de personagens periféricas, secundárias, ou seja, aquelas que não eram constituídos como sujeitos legitimados para enunciar determinado acontecimento histórico.

A segunda característica volta-se à predominância da construção de um relato linear do evento histórico recriado. Fleck (2017) assinala que o romance histórico de mediação relata, de forma cronológica, os eventos históricos, mas sem deixar de manipular a temporalidade diegética, por exemplo, com avanços e retomadas no próprio percurso histórico das ações recontadas. No entanto, essas analepses e prolepses não propiciam grandes mudanças na linearidade da narrativa e, por isso, não dificultam a compreensão da diegese a um sujeito ainda em processo inicial de formação leitora.

A terceira característica aponta que o foco narrativo é, geralmente, centralizado, fixado em uma perspectiva marginalizada. Essa característica, no romance histórico contemporâneo de mediação, busca evidenciar as vozes sociais que foram silenciadas, suprimidas e apagadas no processo histórico oficializado. Vale ressaltar que nessa modalidade não se busca desmistificar os heróis já legitimados na historiografia, mas, sim, possibilitar que novas vozes sociais (de mulheres, de nativos, de negros, de crianças, de párias, de degradados, entre outros) ecoem e ressignifiquem o passado.

A quarta característica é o emprego de uma linguagem amena, fluida e coloquial. De acordo com Fleck (2017, p. 110-111), “o romance histórico contemporâneo de mediação prima por uma linguagem simples e de uso cotidiano, em contraposição ao barroquismo e ao experimentalismo dos novos romances históricos e das metaficções historiográficas”. Desse modo, essa modalidade de romance histórico possibilita uma maior aproximação entre o texto e seu leitor hodierno. Observa-se, também, a adaptação da linguagem histórica para uma linguagem mais contemporânea, sempre com foco na facilitação da interação entre a obra e o leitor.

A quinta característica é o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas. Essa é uma característica em que se observa a presença da dialogia – uma vez que o discurso oficial dialoga com o discurso periférico –, da polifonia e da heteroglossia,

ao apresentar as diversas vozes que constituem as nações, de acordo com suas particularidades e, também, da paródia, mas, essa última, de forma moderada, diferenciando-se das produções desconstrucionistas que a usam com muita intensidade como, por exemplo, a metaficção historiográfica. Além disso, a intertextualidade é bastante recorrente nessa modalidade do romance histórico.

Por fim, a sexta característica, destaca a presença de esparsos recursos metanarrativos e metaficcionais. Segundo Fleck (2017, p. 111), “a utilização de recursos metanarrativos, ou comentários do narrador sobre o processo de produção da obra, ocorre – na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – sem que estes se constituam no sentido global do texto”. Isso pode ocorrer por meio da presença de um diálogo entre a voz enunciadora do discurso e seu narratário sobre o processo de produção do texto, por questionamentos da voz narrativa sobre as opções feitas na elaboração do relato expressos na diegese ou por sutis enunciados do narrador em meio ao processo enunciativo sobre a discursividade elaborada no relato.

Foram essas peculiaridades, dessa modalidade de romance histórico, que chamaram a atenção dos pesquisadores da célula da literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” e nos levaram a compará-las com as características das escritas híbridas no âmbito da literatura para jovens leitores em formação. Cumpre ressaltar que denominamos de “narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil” as escritas literárias voltadas ao leitor em processo de formação, ou seja, ao público estudantil do Ensino Fundamental, nas quais os autores, de forma consciente, voltam-se a um período específico de nosso passado ou citam personagens anteriormente apontadas em documentos oficializados. Nelas, as personagens, o tempo, os espaços e os acontecimentos, expostos na diegese, são recriados pela literatura, tal como defendem Mata-Induraín (1995) e Fernández Prieto (2003) em relação ao romance histórico. Para Fleck (2023, p. 30),

> [...] as narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis são obras literárias que buscam entretecer, em suas diegeses, aspectos do passado histórico, dados e fontes históricas, personagens de extração histórica em relatos nos quais prevalecem as liberdades escriturais da arte literária. Nessas obras, muitas das diegeses voltam-

> se a recontar fatos históricos ocorridos em nosso país, tomando essas ações como propulsoras das diegeses, [...]. Muitas das personagens dessas obras são reconfigurações ficcionais de sujeitos que atuaram em acontecimentos históricos ocorridos ao longo do tempo, e outras são puramente ficcionais, ou metonímicas [...]. Tais obras, [...] diferenciam-se daquelas escritas híbridas que são alegóricas, ou seja, obras que remetem a certo passado conhecido do leitor e tornam possível, assim, inferir sua proximidade com determinado fato, evento ou personagem, os quais não são explicitamente mencionados na tessitura narrativa.

Nesse sentido, uma vez constatada a falta de estudos específicos dessa vertente híbrida da literatura para jovens leitores em nosso país pela equipe de acadêmicos que integra o Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte, um conjunto considerável de investigações começaram a tomar corpo na célula da literatura infantil e juvenil do referido Grupo de Pesquisa. Uma visão panorâmica da abrangência dessas pesquisas pode ser dimensionada no **quadro 3**, exposto a seguir.

**Quadro 3**- Estudos das narrativas híbridas infantis e juvenis da literatura brasileira implementados no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”

| Autor/Ano/Instituição | Natureza/Título | Corpus de análise |
|---|---|---|
| Raimundo Nonato Duarte Corrêa<br>UNIOESTE-Cascavel<br>Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 19 jun. 2023. | Dissertação: *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira*: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais (2023). | - *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado;<br>- *Tumbu* (2007), de Marconi Leal;<br>- *Bucala: a princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes. |
| Robson Rosa Schmidt<br>UNIOESTE-CASCAVEL<br>Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf. Acesso em: 30 mai. 2024. | Dissertação: *A formação do leitor literário pelos romances de mediação histórica Utópica Tereseville (2016), de André Jorge Catalan Casagrande e Retrato no entardecer de agosto (2016), de Luiz Manfredini* | - *Utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan Casagrande;<br>- *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini.<br>– |
| Vilson Pruzak dos Santos<br>UNIOESTE-Cascavel<br>Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 31 ago. 2023. | Tese: *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil*: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora | - *Meninos sem pátria* ([1981] 1989), de Luiz Puntel.<br>- *Terra à vista: descobrimento ou invasão?* (1992), de Benedito Prezia.<br>- *Cidadela de Deus, a saga de Canudos* ([1996] 2003), de Gilberto Martins.<br>- *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado;<br>- *Descobrindo o Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano.<br>- *A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godoi.<br>- *Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão na época da independência* (2004), de Maria José Silveira;<br>- *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana.<br>- *Isabel, a redentora* (2013), de Regina Drummond. |

| | | |
|---|---|---|
| Matilde Costa Fernandes de Souza<br>2021-2025<br>UNIOESTE-CASCAVEL<br>Disponível em:<br>(em andamento) | Tese: *A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbrida de história e ficção para jovens leitores*: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental – anos iniciais | – *As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan;<br>– *Pedro, o Independente* (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss<br>– *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Autor Atilio Bari;<br>– *Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo": na época da República* (2005), de Maria José Silveira;<br>– Coletânea didática: *Crescer história* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar. |
| Fernanda Sacomori Candido Pedro<br>2020-2024<br>UNIOESTE-Cascavel<br>Disponível em:<br>(em andamento) | Tese: *Outros olhares sobre a colonização do Brasil: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história* | – *Os estrangeiros* (2012) de Marconi Leal,<br>– *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore;<br>– *A viagem proibida: nas trilhas do* ouro (2013), de Mary Del Priore;<br>– Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior. |
| Michele de Fátima Sant'Ana<br>2020-2024<br>UNIOESTE – CASCAVEL<br>(em andamento) | Tese: *O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil*: ressignificações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial | – *O Sítio no Descobrimento*: *a Turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2000), de Luciana Sandroni.<br>– *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Ana;<br>– *A descoberta do novo mundo* (2013), de Mary Del Priore.<br>– *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal;<br>– *A Carta de Achamento* ([1500], 2019), de Pero Vaz de Caminha. |
| Douglas Rafael Facchinello<br>2021/2025<br>UNIOESTE- CASCAVEL<br>(em andamento) | Tese: *Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasileira: as imagens de Dom Pedro I – entre a tradição e a criticidade, a desconstrução* | – *Dom Pedro I Vampiro* (2015), Nazarethe Fonseca;<br>– *As cartas de Antônio: uma fantasiosa história do primeiro reinado* (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves.<br>– Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior. |

| | | |
|---|---|---|
| Rosângela Margarete Scopel da Silva<br>2022-2026<br>UNIOESTE-CASCAVEL<br>(em andamento) | Tese: *Faces do Brasil Império na ficção híbrida infantil e juvenil brasileira: ressignificações da escravização e dos escravizados – vias à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental* | – *Luana - asas da liberdade* (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino;<br>– *Um quilombo no Leblon* (2011), de Luciana Sandroni;<br>– *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota;<br>– *A Princesa Zacimba de Cabinda* (2022), de Renata Spinassê;<br>– Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior. |
| Carla Cristine Saldanha Fant<br>2022-2026<br>UNIOESTE-CASCAVEL<br>(em andamento) | Tese: *Fatos e atos da independência do Brasil nas narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileira: vias às ressignificações do passado e à formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental* | – *Independência ou morte* (2006), de Juliana Faria;<br>– *Uma mentira leva a outra* (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves;<br>– *Memórias póstumas do burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte*;*<br>– *Os sete da independência* (2021), de Gustavo Penna;<br>– Coletânea didática: *Ápis Mais: História* (2021), de Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli*;*<br>– Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior. |
| Renata Zucki<br>2023-2027<br>UNIOESTE-CASCAVEL<br>(em andamento) | Tese: *Ditadura? Sim, houve!*: Ressignificações do período ditatorial brasileiro na Literatura Infantil e Juvenil – formação do leitor literário rumo à descolonização no Ensino Fundamental | – *Clarice* (2018), de Roger Mello;<br>– *Zuzu* (2019), David Massena; Zuzu;<br>– *Abaixo a Ditadura* (2004), de Cláudio Martins;<br>– *Minha valente avó* (2020), de Maria Prestes;<br>– Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior. |

| | | |
|---|---|---|
| Adriana Biancatto<br>2023-2027<br>UNIOESTE-CASCAVEL<br>(em andamento) | Tese: A gênese republicana brasileira na literatura: ressignificações dos conflitos de Canudos (1896-1897) em narrativas híbridas juvenis e no romance histórico contemporâneo de mediação – vias à formação leitora decolonial entre o Ensino Fundamental e o Médio. | – *Cidadela de Deus – a saga de Canudos* (]1996] 2003), de Gilberto Martins;<br>– *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco *Marins.*<br>– *O pêndulo de Euclides* (2009), de Aleilton Fonseca<br>– *Luzes de Paris e o fogo de Canudos* (2006), de Angela M. R. Gutiérez.<br>– Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior. |

Fonte: Elaborado por Santos em conjunto com Fleck (2023) e atualizada pela autora (2024).

Os primeiros estudos das narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira começaram a ser desenvolvidos por nossa equipe em 2020, como se verifica no **quadro 3**, acima exposto. Contudo, resultados parciais de estudos voltados à formação do leitor literário, que também impulsionaram fortemente essas pesquisas, com base nas implementações didático-metodológicas do Mestrado Profissional em Letras/Profletras – espaço acadêmico de onde provêm a grande maioria dos integrantes dessa célula do Grupo de Pesquisa –, já vinham sendo publicizados desde algum tempo, como é possível observar nos Apêndices B e C desta tese.

O ano de 2023 marcou as primeiras defesas públicas tanto de estudos de mestrado quanto de doutorado nesse contexto. As dissertações de Corrêa (2023) e de Schmidt (2023) e a tese de Santos (2023) são os primeiros aportes teóricos levados ao público pela equipe que tem desenvolvido um trabalho colaborativo ao longo dos anos. Por esses estudos serem aportes importantes ao nosso propósito, na sequência, dedicamo-nos a examinar alguns de seus aspectos mais relevantes.

## 1.4 A POTENCIALIDADE DECOLONIAL DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS: UM PRIMEIRO PANORAMA

Um dos resultados já disponíveis ao público nessa área de estudos da literatura híbrida de história e ficção infantil e juvenil brasileira é a dissertação de Corrêa (2023). Nela, o autor apresenta as possíveis ressignificações dos espaços dos quilombos e dos sujeitos quilombolas por meio de um projeto de leitura literária decolonial com as

narrativas híbridas presentes na literatura infantil e juvenil voltadas especificamente a essa temática. Nesse estudo, temos exemplos de práticas de leituras de narrativas híbridas de história e ficção e outras artes para alunos do 8º ano, por meio de uma Oficina Literária Temática. O estudo citado, que já tem como aporte os estudos de Fleck (2023) sobre o romance histórico e a tese de Santos (2023) sobre a trajetória diacrônica das narrativas híbridas infantis e juvenis no Brasil, oportuniza aos professores do Ensino Fundamental – anos finais – o acesso a um conjunto de procedimentos metodológicos, didáticos e analíticos direcionados à formação do leitor literário decolonial, com ênfase especial na descolonização das identidades de grupos humanos subjugados pelo colonialismo[49].

Já a tese de Santos (2023), um estudo mais amplo, estabelece, da mesma forma que fez Fleck, em 2017, com a produção dos romances históricos para o público adulto, uma trajetória diacrônica dessas produções no nosso país, constituindo um panorama que dá projeção aos demais estudos apontados no **quadro 3** anteriormente exposto. O alcance dessa tese pode ser sintetizado no **quadro 4**, a seguir, extraído do referido estudo. Nele, explicitam-se, conforme se pode observar, os grupos, as fases e as modalidades estabelecidos pelo pesquisador, a partir da listagem, catalogação e classificação de 141 obras – cuja lista incluímos nos apêndices desta tese (veja Apêndice A).

**Quadro 4 –** Trajetória diacrônica das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras: grupos, fases e modalidades, segundo Santos (2023)

| **2 GRUPOS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS**: | |
|---|---|
| **1º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis acríticos** | **2º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis críticos** |
| Trata-se de uma produção mínima (duas obras) na fase inaugural que, nas décadas de 1940 e 1950, instaurou essa corrente híbrida no universo literário infantil e juvenil no Brasil ao recriar, apologeticamente, as ações dos bandeirantes na conquista do território pertencente aos povos originários do Brasil. Essas obras, contudo, tiveram maior projeção em sua reedição, em 1973, na Coleção Vaga-lume. Essa parca produção inaugural infantil e juvenil acrítica | Compreende um conjunto significativo de narrativas híbridas de história e ficção destinadas a um público leitor bastante jovem, que vem sendo produzido desde a década de 1950 (fase de transição) até nossos dias (fase de consolidação). Nelas, é possível reconhecer as prerrogativas e características que compõem o conjunto dos romances históricos críticos, em especial os contemporâneos de mediação (Fleck, 2017), destinados ao público adulto. Essa |

[49] Sobre essa temática, recomendamos a leitura do artigo: *Ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: a descolonização das identidades*. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9331/8411. Acesso em: 11 jan. 2024.

| | |
|---|---|
| de narrativas híbridas de história e ficção coincide com a tradição brasileira do cultivo da modalidade tradicional do romance histórico, em voga desde o romantismo aos nossos dias. Contudo, ela difere, cronologicamente, dos movimentos de renovação da nova narrativa latino-americana (1940) no contexto da América Hispânica, que, a essa época, começa a implementação da produção de obras críticas/desconstrucionistas. Tais produções acríticas de narrativas híbridas infantis e juvenis, mesmo em menor escala que as que buscam ressignificar o passado, acompanham a trajetória do gênero desde sua instauração até nossos dias. | modalidade de romance histórico foi implementada, com vigor, no pós-*boom* (década de 1980, na América Hispânica, e 1990, no Brasil). Essa produção crítica no âmbito infantil e juvenil coincide, cronologicamente, com a implementação da terceira fase do romance histórico. Isso estabelece, também, o diálogo do romance histórico mediador com as narrativas híbridas críticas/mediadoras infantis e juvenis brasileiras, cuja expressividade ocorre, igualmente, na década de 1980. A consolidação dessa vertente infantil e juvenil crítica/mediadora se dá a partir do ano de 2000, sendo sua produção, no século XXI, recorrente, expressiva e sobressaliente frente à tradicional, exaltadora do passado e das expressões mais críticas, com tendência à desconstrução. |

| **3 FASES DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS** | | |
|---|---|---|
| **1-Fase:** Instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade (1941-1969) | **2-Fase:** Implementação de escritas críticas/mediadoras (1980-1999) | **3- Fase:** Consolidação das escritas críticas mediadoras e ampliação das produções com tendência ao desconstrucionismo (2000- até nossos dias) |

| **3 MODALIDADES DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS BRASILEIRAS** | | |
|---|---|---|
| **1- Narrativas híbridas tradicionais**<br><br>Compreende um conjunto de produções que renarrativiza o passado com o intuito de corroborar a versão da historiografia tradicional, edificar e erigir imagens de heróis, exaltar ações de colonizadores e "conquistadores" na posse da terra e subjugação dos povos originários ou, mais recentemente, fazer de homens do passado e suas ações, modelos ao leitor do presente. Tais produções infantis e juvenis seguem, em grande parte, os padrões consagrados na escrita da modalidade tradicional do romance histórico para leitores | **2- Narrativas híbridas críticas/mediadoras**<br><br>Abrange um conjunto de obras que, ao reler o passado, busca questionar aspectos consignados na escrita historiográfica tradicional em relação à ação dos colonizadores, "conquistadores", ou mesmo de sujeitos exaltados e mitificados no discurso historiográfico hegemônico, por meio do emprego de perspectivas negligenciadas, menosprezadas ou, mesmo, silenciadas no processo de registro dos eventos do passado. Essas narrativas aproximam-se das peculiaridades que compõem a modalidade do romance histórico contemporâneo de | **3 Narrativas híbridas críticas com tendência à desconstrução**<br><br>Conjunto de narrativas infantis e juvenis do final do século XX e início do século XXI, cujas técnicas escriturais e os recursos narrativos tendem à criticidade que leva à desconstrução tanto do discurso histórico tradicional quanto das imagens heroicizadas das personagens de extração histórica inseridas na tessitura escritural. São obras que privilegiam a ironia, a carnavalização, a paródia, a dialogia, as intertextualidades, a heteroglossia, o emprego de recursos metaficcionais, |

| | | |
|---|---|---|
| adultos no cenário latino-americano, cujo objetivo é ensinar, por via da arte literária, a versão hegemônica da história tradicional ao leitor. | mediação na produção híbrida destinada ao público adulto. Sua implementação dá-se de modo concomitante no cenário das produções infantis e juvenis no Brasil e no do romance histórico latino-americano do pós-*boom*, que abandona os experimentalismos e desconstrucionismos da fase do *boom* para implementar a fase crítica/mediadora. | uma manipulação temporal mais anacrônica. Tais obras, chegam a se aproximar, em muitos casos, das tendências desconstrucionistas dos novos romances históricos do âmbito da produção romanesca híbrida para o público adulto. |
| **VIGÊNCIA DAS MODALIDADES** | | |
| Desde os anos de 1940/1950 – com as obras *O Gigante de Botas* e *Coração de Onça*, de Ofélia e Narbal Fontes. As divergências ideológicas iniciais com essa modalidade ocorrem com a publicação das primeiras obras críticas mediadoras: *A aldeia sagrada* (1953), de Francisco Marins; *O Degradado* (1964), de Alves Borges; e *Cabanos: novela histórica* (1969), de Carlos Arruda. Essa modalidade segue em produção nas primeiras décadas do século XXI. | Desde 1953 – com a fase de transição da acriticidade às escritas híbridas críticas/mediadoras – com a obra *A aldeia sagrada* (1953), de Francisco Marins – até os dias atuais, sendo que a última obra por nós listada é *O tesouro da independência*, escrita por Luiz Eduardo Matta, de 2022. | Tendência que se tem manifestado com mais vigor no século XXI. Tem incidido, até o momento, mais sobre a temática da independência do Brasil e sobre a configuração ficcional da personagem Dom Pedro I. São exemplares: *Independência ou Morte*! (2006), de Juliana de Faria; *As cartas de Antônio* (2019), de Luis E. de Castro Neves, *Os sete da independência* (2021), de Gustavo Penna; *Memórias do burro da independência* (2021), de Marcelo Duarte. |

Fonte: Elaborado por Santos (2023), em parceria com Fleck

No **quadro 4**, acima exposto, observamos que, tal como ocorre com o romance histórico para adultos – cuja trajetória diacrônica foi estabelecida por Fleck (2017) –, as produções híbridas para a público infantil e juvenil iniciam-se com versões que se irmanam com a histórica tradicional, a partir de obras como *O gigante de Botas* (1941) e *Coração de Onça* (1951), ambas de Ofélia e Narbal Fontes, produzidas na década de 40 e 50, do século XX. Também é possível verificar que, em relação à intenção de releitura do passado, as narrativas híbridas infantis e juvenis dividem-se em dois grandes grupos, acríticas e críticas em relação à história hegemônica, fato observável igualmente na trajetória do romance histórico.

No entanto, essas produções críticas, no âmbito infantil e juvenil, começam a surgir e a se consolidarem um pouco mais tarde, no mesmo período (década de 1970

e 1980) em que, no romance histórico para o público adulto, já estava ocorrendo a implementação da terceira fase, aquela denominada por Fleck (2017) como crítica/mediadora. No romance histórico para o público adulto, conforme revela a trajetória feita por Fleck (2017), as rupturas com as produções acríticas têm início em 1930 e são mais acentuadas no período do *boom* (década de 1960 e 1970), a partir das modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, fase crítica/desconstrucionista, que foi instituída para desconstruir o discurso oficial. Isso se deve, em nossa análise, ao fato de que obras das modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, devido às suas estratégias escriturais, não estariam adequadas ao leitor em formação, que ainda não está especializado em teoria literária para proceder a uma leitura interpretativa satisfatória de produções experimentalistas.

Com relação às fases, essas também se dividem em três, do mesmo modo que no romance histórico. Contudo, na literatura para o público adulto, surge com mais vigor, depois da fase acrítica, a fase crítica/desconstrucionista, que, em seguida, é complementada com a crítica/mediadora. Já para os jovens leitores, ocorre a instauração do modelo acrítico (1940-1950); em seguida, as produções partem da acriticidade para a escrita crítica/mediadora, e apenas recentemente, há uma ampliação das produções críticas para uma tendência ao desconstrucionismo, a partir do ano de 2000 até nossos dias. Essa tendência ao desconstrucionismo ocorre de forma mais acessível ao leitor em formação, diferenciando-se das técnicas escriturais altamente desconstrucionistas (sobreposições temporais, carnavalização entre outras) utilizadas pelos autores dessa fase na literatura para adultos.

As modalidades, diferentemente daquelas voltadas ao público adulto (que são cinco), estão divididas em três: narrativas híbridas tradicionais, narrativas híbridas críticas/mediadoras e críticas com tendência à desconstrução. Essas duas últimas modalidades, as quais encontramos em maior número na atualidade, aproximam-se das características da modalidade descrita por Fleck (2017) como romance histórico contemporâneo de mediação, principalmente devido ao foco narrativo centralizado em personagens marginalizadas no discurso oficial. Conforme expõe Santos (2023, p. 366),

> [...] as obras críticas/mediadoras estão mais em evidência no âmbito da literatura infantil e juvenil brasileira, pois não buscam apenas

> renarrativizar o passado, como é o caso das obras acríticas, nem desconstruir o discurso laudatório e as imagens exaltadoras das personagens precedentes do âmbito da historiografia tradicional, como ocorre nas narrativas críticas com tendência à desconstrução, mas, sim, promover a ressignificação do passado por perspectivas antes marginalizadas, negligenciadas ou mesmo excluídas. Isso permite que as lacunas da historiografia tradicional sejam preenchidas pela ficção crítica, potencializando, desse modo, a ressignificação do passado pelo leitor literário decolonial, em especial por aquele em formação.

Ao apresentar outras vozes, das personagens periféricas e silenciadas pelo discurso historiográfico tradicional, essa modalidade crítica mediadora – tanto na produção de romances históricos para o público adulto quanto nas escritas híbridas das narrativas infantis e juvenis para jovens leitores em formação – inverte a perspectiva de olhar a história "vista de cima" (Sharpe, 1992), e, por meio da história "vista de baixo" (Sharpe, 1992), apresenta-nos novas possibilidades de compreensão do passado. Ao contemplar as características críticas/mediadoras apontadas por Fleck (2017) e Santos (2023), tais obras estão à disposição, também, dos sujeitos leitores ainda em formação, sejam eles adultos, crianças, juniores ou adolescentes.

Esse vínculo da literatura juvenil brasileira, que aqui destacamos, com a produção híbrida de história e ficção destinada ao público adulto, e, da mesma forma, o diálogo dessas ressignificações literárias do passado com as premissas da nova história, têm-nos revelado o potencial descolonizador dessas leituras, possíveis de serem implementadas com os estudantes do Ensino Fundamental II, em especial nas séries finais, embora o estudo de Souza (2023) aponte que já nas narrativas infantis, voltadas para as séries iniciais, observa-se, em algumas obras, certo revisionismo crítico do nosso passado colonial. Tal ação da área de língua portuguesa, feita em parceria com a área de história, pode contribuir, efetivamente, à formação de um leitor literário decolonial bastante profícuo rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário e à construção de um futuro leitor crítico.

Devido à redução na complexidade em termos de estrutura e de linguagem, em comparação com as outras modalidades críticas de escritas híbridas de história e ficção do universo da produção híbrida para adultos, consideramos que essa é a modalidade de romance híbrido mais adequada para ser utilizada na escola, a partir do Ensino Fundamental, em especial na formação do leitor literário decolonial. Cabe ressaltar que entendemos por leitor literário decolonial aquele sujeito que passa pela

experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias, mas que é também um leitor crítico da nossa história, tal como nos apresenta Fleck (2023, p. 23):

> [...] usamos o adjetivo “decolonial” – usualmente aplicado a processos, práticas e perspectivas, como ocorre em “pensamento decolonial”, “movimento decolonial”, “perspectiva decolonial”, “projeto decolonial”, “práticas decoloniais”, entre tantas outras expressões – para nos referirmos ao sujeito que, ao se desprender da lógica colonialista e vislumbrar outros mundos possíveis, e, mais ainda, reconhecer sua(s) identidade(s) e se rebelar contra o lugar a que sempre foi confinado pelos detentores do poder (ou dos poderes instituídos), acaba por descolonizar seu pensamento, isto é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento.

Esse leitor, na nossa opinião, deve ser apresentado aos caminhos da descolonização pela compreensão dos discursos, tanto da colonização do passado e suas reminiscências na colonialidade do presente quanto das ressignificações propostas a eles na arte literária hodierna. Nesse intuito, nosso estudo, neste momento, prioriza obras menos extensas, voltadas, também, a um público mais jovem, inclusive, estudantes do Ensino Fundamental I, ainda em fase inicial de formação leitora, mas capazes de, com a mediação adequada do professor, entender as ressignificações propostas por essas obras que, como já enunciamos, chamamos não de romances históricos, mas de narrativas híbridas de história e ficção juvenis. Adotamos essa proposição, pois buscamos fazer com que a formação leitora, aqui sugerida, alcance o maior número possível de docentes e de estudantes do Ensino Fundamental. Para isso, procuramos, também, elaborar uma proposta de atividades práticas que possa ser, sem grandes dificuldades, adaptada a vários estudantes do Ensino Fundamental, a exemplo daquilo que materializou Corrêa (2023, p. 146-147) em sua dissertação, ao afirmar que

> [...] esse instrumento que propomos poderá, a critério do educador, ser adaptado a outras disciplinas e, sobretudo, a diferentes realidades que cada escola comporta. Esse conjunto de procedimentos didático-metodológicos, aplicados na Oficina, possibilita que o aluno conheça melhor o seu passado e ressignifique o presente no qual se insere, por meio de textos literários híbridos.

Os conhecimentos sobre a possível manipulação da linguagem na construção de discursos conduz os estudantes em formação leitora decolonial a compreenderem que esses foram construídos para efetivar o discurso da história tradicional ou para

criticar a versão oficializada do passado. Essa compreensão do poder convincente das palavras intencionalmente organizadas – especialmente aquelas escritas – abre o caminho da descolonização das mentes e das identidades e, assim, incentiva os leitores a ampliarem seu espaço imaginário frente às possibilidades de conceber um fato, um acontecimento, uma vida, uma personagem do passado, como está proposto no estudo de Corrêa (2023) em relação aos estudantes inseridos em escolas localizadas em espaços de quilombos.

Destacamos a relevância, nessa fase de formação do leitor literário decolonial, da presença de um docente-leitor e conhecedor dos gêneros híbridos de história e ficção, capaz de proceder à mediação necessária para a apreensão das possíveis intertextualidades, dos diferentes discursos em diálogo, dos significados plurais possíveis de emanar da leitura literária. Entendemos e reivindicamos, do mesmo modo, uma formação continuada aos docentes do Ensino Fundamental, com ações que possam levá-los, junto a seus alunos, a encontrar o caminho da descolonização, por meio de uma formação leitora literária libertadora dos preceitos colonialistas reminiscentes em nossa sociedade, muitas vezes inconscientemente cultivados na própria comunidade escolar.

Na seção seguinte, analisamos dois volumes, para o sétimo e o oitavo ano, do material didático da *coleção História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, referente à temática do “descobrimento” e início da colonização do Brasil e do período do ciclo do ouro, temática que representa o recorte espaço/temporal estabelecido para este nosso estudo. Isso se deve, assim, ao fato de que a proposta de leitura transdisciplinar, que adiante sugerimos, volta-se a esses conteúdos e períodos históricos revisitados pelas narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira que constituem o nosso *corpus* específico de narrativas híbridas. Tais conteúdos são, pois, contemplados nesses anos do Ensino Fundamental (7ª e 8º anos), por isso a nossa restrição de abordagem a esses dois volumes do material didático de Ensino de história.

## 2 O LIVRO DIDÁTICO DE ENSINO DE HISTÓRIA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCURSIVOS À INTELIGIBILIDADE DO PASSADO

Após havermos revisado a trajetória do gênero romance histórico, desde a sua implementação, em 1814, pelo escocês Walter Scott, seguindo a trajetória desse gênero estabelecida por Fleck (2017), e o recente panorama diacrônico das narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil e juvenil brasileira, apontada na tese de Santos (2023), – em paralelo com as transformações ocorridas no âmbito da historiografia desde a sua constituição como ciência, também no início do século XIX –, perpassando pelos entraves e os diálogos dessas duas áreas do conhecimento desde então, nesta seção aplicamo-nos em analisar como as temáticas do "descobrimento"[50] e do ciclo do ouro, no Brasil Colônia, são tratadas no material didático de apoio ao professor da disciplina de história. Esses tópicos do passado colonial brasileiro são aqueles aos quais nos dedicamos a analisar, de forma especial, ao longo deste estudo.

Os materiais didáticos de ensino de história que abordamos nesta tese pertencem à coleção *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, destinada ao Ensino Fundamental – anos finais. Os dois exemplares escolhidos foram os destinados ao sétimo e ao oitavo ano. Ressaltamos que a opção por esses dois volumes da coleção se deve ao fato de que são nessas séries que os conteúdos referentes às temáticas históricas revisitadas nas narrativas híbridas de história e ficção, que compõem nosso *corpus* ("descobrimento" do Brasil e o ciclo do ouro na colônia), são objeto de estudo na disciplina de história. Conforme explicita o guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do Ministério da Educação do Brasil, para, desse modo, conseguirmos proceder à confrontação entre o material didático e a literatura.

[50] Nossos leitores já devem ter notado que sempre que nos referimos à chegada dos europeus ao continente americano, ou às terras do Brasil – fato histórico registrado na historiografia tradicional como o "descobrimento" – nós optamos por assinalar com aspas esse termo, assim como outros. Essa ação integra os objetivos de descolonização dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", que, em um primeiro passo à descolonização, decidiu por assinalar, na linguagem, aqueles termos que remetem à colonialidade e a seu discurso de modernidade/civilidade. Na perspectiva descolonial, nunca houve um "descobrimento", já que as comunidades originárias já viviam no continente há milhares de anos, e outro termo deveria designar o que ocorreu naquele momento histórico. A busca pela descolonização epistêmica é, assim, uma das pautas de nossos pesquisadores.

> Os exemplares de 7º ano abarcam a História da África e da América Pré-colonial para, então, abordar as Grandes Navegações, o sistema colonial instaurado por Estados europeus, o Renascimento e as reformas religiosas. Os livros de 8º ano, de todas as obras aprovadas, abordam o Antigo Regime e sua crise, a constituição das ideias liberais e as Revoluções Burguesas, os processos de independência na América e a formação dos Estados Nacionais.

A coleção *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, foi uma das 11 coleções presentes no guia do PNLD (2020), material que apresenta resenhas, realizadas por especialistas vinculados ao MEC (Ministério da Educação), sobre as obras pré-selecionadas, as quais passaram, na sequência, por escolha dos professores da disciplina das escolas públicas brasileiras. Nesse guia do PNLD (2020), está expresso como é realizada a avaliação das coleções, conforme observamos no fragmento a seguir, retirado desse documento orientador da escolha.

> No PNLD 2020, foram avaliadas 13 obras do componente curricular História, sendo 11 delas aprovadas. Estas estão disponíveis para serem escolhidas e, posteriormente, utilizadas nas escolas públicas de 6º ao 9º ano, no quadriênio 2020-2024. A aprovação indica que tais obras não infringiram as determinações legais e os princípios delineadores da qualidade do material didático a ser adquirido pelo Estado brasileiro, conforme estabelecido no Edital de Convocação nº 01/2018 CGPLI, destinado ao processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020.

Esse guia é enviado para as escolas, a fim de orientar a escolha do material didático, o qual têm papel fundamental na formação do aluno, visto que, em grande medida, em muitas escolas pelo país, constitui um dos únicos e mais importante suporte para o professor desenvolver suas aulas. Desse modo, de posse de tais avaliações, os professores da disciplina de história do estado do Paraná adotaram, para os anos de 2020 a 2024, essa coletânea.

Os materiais didáticos, utilizados pelas escolas públicas de Educação Básica, como um dos principais instrumentos de apoio pedagógico aos professores das diversas disciplinas, são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Esse programa compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, obras distribuídas de forma sistemática, regular e gratuita

às escolas brasileiras. O processo de aquisição do material, de acordo com o MEC, segue as seguintes etapas[51]: inicialmente, os editais determinam o prazo e os regulamentos para a habilitação e a inscrição das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Em seguida, ocorre a triagem, a fim de constatar se as obras inscritas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos.

Esse guia, então, é disponibilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em seu portal na internet e enviado às escolas cadastradas no censo escolar. Os materiais didáticos passam por um processo democrático de escolha, por professores e diretores das escolas de todo o país. A formalização da escolha dos materiais didáticos é feita via internet e, após a compilação dos dados referentes aos pedidos realizados pela internet, o FNDE inicia o processo de negociação com as editoras.

Em consulta à avaliação feita pelo PNLD a respeito da coleção *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, analisada nesta pesquisa, encontramos expresso que a coletânea

> [...] sintetiza os conceitos-chave da História a partir de trechos de obras historiográficas: história, tempo, cronologia, cultura, patrimônio cultural, identidade, memória, política e cidadania. [...] A obra apresenta o conteúdo de forma cronológica linear, integrando a História da Europa, do Brasil, da América, da África e da Ásia. Abre o volume do 6º ano com a apresentação dos conceitos básicos da História (tempo e fonte) e com o estudo dos primeiros agrupamentos humanos. Finaliza, no volume do 9º ano, com a discussão sobre a globalização e os conflitos do século XXI. Na abordagem dos conteúdos históricos, a obra valoriza o protagonismo da mulher na história, traz reflexões contra a violência e a intolerância em diferentes dimensões sociais, assim como trata da história e da cultura afro-brasileira e indígena, indo além do mero cumprimento legal[52].

[51] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 23 mar. 2022.

[52] Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

Na descrição da obra, os especialistas destacam que, na abordagem dos conteúdos históricos, o material privilegia e valoriza o protagonismo feminino na construção da história. As mulheres, na historiografia tradicional, tiveram sempre um papel secundário ou até mesmo estiveram ausentes desses registros. Assim, é possível inferir que a coletânea, nesse quesito, alinha-se aos preceitos instituídos pelos pensadores na nova história, os quais buscam, em seu fazer histórico, examinar e utilizar novas fontes e o viés dessas personagens negligenciadas nos registros oficiais.

Com relação à temática da história e da cultura afro-brasileira e indígena, a avaliação não sugere que o material coloca o negro ou o indígena na condição de protagonista, trazendo-os para ocupar um espaço de fala, a respeito dos fatos históricos em que seus ancestrais sofreram abusos, por conta da cor da sua pele. Nos registros tradicionais, também, a versão e a subjetividade desses sujeitos, diante desses episódios de violência, não foram apontadas. Desse modo, observamos que essa característica aproxima o material didático com a vertente historiográfica da história tradicional, a qual observa e descreve os fatos a partir da visão dos vencedores. Diante de tal avaliação, cumpre ressaltar a importância de que ela seja criteriosa e fundamentada em estudos das correntes teóricas mais inclusivas e críticas, visto que a orientação desses especialistas será crucial na adoção, pelos professores, de um material didático alinhado a uma historiografia plural, que considera a visão dos diversos atores que participaram dos fatos históricos.

Nesta tese, como já apontado na introdução, objetivamos analisar parte do conteúdo de ensino de história – especificamente os temas que abordamos por meio das recriações do passado na ficção juvenil brasileira (“descobrimento” do Brasil e o ciclo do ouro na colônia) –, com o intuito de revelar que, para a formação de um leitor literário decolonial juvenil rumo à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário, promovida no espaço escolar, as leituras literárias podem agregar determinadas visões e perspectivas não contempladas, negligenciadas ou evitadas em relação ao passado de nossa sociedade exposto, ao nosso ver, de forma ainda tradicional – nesse recorte proposto – no material de apoio ao docente que se encontra em uso nas escolas públicas do estado do Paraná e, também, em vários outros do país.

Assim, feita essa busca e identificação, dedicamo-nos, na subseção seguinte desta tese, sobre a comparação entre os conteúdos apresentados nos capítulos 7 e 9

do volume destinado ao 7º, e o capítulo 5, destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental, com as obras híbridas de história e ficção – *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, *A Descoberta do Novo Mundo* (2013) e A v*iagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), ambas de Mary Del Priore, que versam sobre as mesmas temáticas – relacionadas ao período colonial brasileiro.

## 2.1 A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NO BRASIL ABORDADA PELO DISCURSO DO LIVRO DIDÁTICO: AVIVAMENTO DE VOZES DO PASSADO

O primeiro contato formal que o sujeito tem com o seu passado, organizado de forma sequencial e hierárquica, realiza-se no espaço escolar por meio das disciplinas que se voltam ao estudo do passado, destacando-se, entre elas, o ensino de história. Esse tem sido subsidiado no Brasil, como outras áreas também, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do envio de materiais didáticos, segundo o sistema implementado por esse órgão.

Sabemos que esse não é o único material/fonte utilizado pelos docentes para ministrarem suas aulas, mas, sim, que esse pode ser o caso de professores de escolas muito periféricas ou de regiões menos assistidas. Esse também é o caso de milhares de estudantes, pois esse material se torna, para muitos deles, o único de que dispõem como fonte de consulta e de leitura, pois nem todos os estudantes do Ensino Fundamental tem acesso irrestrito às redes sociais e muitos deles não são incentivados a buscar por alternativas além daquelas expressas no material de uso contínuo na sala de aula.

Nesse sentido, e na busca de uma formação leitora descolonizadora no Ensino Fundamental, apostamos em um trabalho transdisciplinar que possibilita aos alunos o contato com um projeto de leitura que expanda essas visões sobre o passado consignadas no material didático do ensino de história. Para termos uma ideia de como essa complementação é importante e necessária – e o quanto ela pode ser útil na formação de leitores mais proficientes e rumo à descolonização, ainda no Ensino Fundamental –, na sequência, procuramos abordar o discurso do material didático utilizado nas escolas do Paraná, especificamente nos conteúdos que versam sobre as duas temáticas que elegemos para abordar, também, nas narrativas híbridas de

história e ficção juvenis: o “descobrimento” e o início da colonização, com foco no ciclo do ouro.

O material didático que aqui abordamos é intitulado *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior. Esse foi o material escolhido por toda a rede estadual de ensino do Paraná para ser utilizado de 2020 a 2024, para guiar o ensino de história aos jovens estudantes.

No prefácio de orientação ao professor, o autor afirma que o material apresenta uma filiação teórica com os pressupostos da nova história, instituídos pelos pensadores da Escola dos Annales, os quais concebem que a história é vista como um conhecimento em permanente construção. Vejamos, a seguir, como se expressa o autor:

> Nesta coleção, pautamo-nos por alguns referenciais teóricos da História Nova, daí entendermos a História como um conhecimento em permanente construção; por isso tomamos o documento como ponto de partida e não de chegada na construção do conhecimento e, além, disso, incorporamos a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento (Boulos Júnior, 2018, p. VI).

Nesse diálogo do autor com o docente, ao utilizar a primeira pessoa do plural (nós), a voz enunciadora busca englobar outros sujeitos não identificados como partícipes do projeto construtivo do discurso presente no material didático. No entanto, esses aspectos discursivos não deixam claro quem são os sujeitos das ações, qual seu *locus* enunciativo, além de não informar por quem esses sujeitos foram relegados ao esquecimento.

Observamos, nesse excerto, a falta de objetividade e de especificidade do autor em relação aos dados apresentados, ou seja, um discurso evasivo, prolixo, contrário ao proposto pelos autores do novo romance histórico latino-americano, como Aínsa (1991, p. 31), ao expressar, claramente, que o objetivo da escrita do romance híbrido crítico é “[…] *buscar entre las ruinas de una historia desmantelada por la retórica y la mentira al individuo auténtico perdido detrás de los acontecimientos, descubrir y ensalzar al ser humano en su dimensión más auténtica*[53]”.

[53] Nossa tradução: Buscar, entre as ruínas de uma história desmantelada pela retórica e a mentira, o indivíduo autêntico, perdido por trás dos acontecimentos, descobrir e preconizar o ser humano na sua dimensão mais autêntica (Aínsa, 1991, p. 31).

Os historiadores que se filiam à corrente mais recente da ciência histórica – nova história – deslocam sua atenção, antes centrada apenas nos documentos oficiais e nas ações dos monarcas e políticos, para incluir diversas outras fontes antes ignoradas, como os legados das pessoas comuns que, também, fizeram parte da construção da história, ou seja, a preocupação é com

> [...] “a história vista de baixo”; em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social. [...] Os historiadores intelectuais também têm deslocado sua atenção dos grandes livros ou das grandes ideias – seu equivalente aos grandes homens – para a história das mentalidades coletivas ou para a história dos discursos ou “linguagens” [...] (Burke, 1992, p. 13).

Com base nessas pressuposições, o autor do livro didático afirma que toma o documento como ponto de partida e não de chegada na pretendida construção do conhecimento junto ao docente e seus alunos, além de incorporar a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento no seu propósito de fornecer ao professor as informações necessárias para conduzir o ensino de história nas instituições de Ensino Fundamental no Brasil. Essa foi a opção que o Estado do Paraná e vários outros fizeram para assegurar ao profissional dessa área um apoio ao ensino dos conteúdos previstos no currículo escolar.

Nesse prefácio, também são expostos os objetivos da obra para o ensino de história:

> Facilitar a construção, por parte do educando, da capacidade de pensar historicamente, sendo que esta operação engloba uma percepção crítica e transformadora sobre os eventos históricos. [...] propiciar o desenvolvimento do senso crítico do educando, no sentido de que este seja capaz de formar uma opinião possível sobre os eventos históricos estudados (Boulos Júnior, 2018, p. 8).

Ao propor uma formação crítica para os estudantes do Ensino Fundamental em relação aos eventos históricos, Boulos Júnior (2018) expõe que o trabalho com a história em sala de aula é uma construção coletiva, que se faz com base no saber aceito como legítimo pela comunidade de historiadores. Dessa forma, esse não pode ser apenas uma transposição do conhecimento da ciência facilitado para o ensino,

mas a conjunção de diversos aspectos do saber erudito, como, também, dos valores contemporâneos, das práticas e dos problemas sociais.

Na sequência, expomos como o autor desse material didático, aqui em estudo, apresenta o conteúdo referente à nossa primeira temática: o “descobrimento” do Brasil.

### 2.1.2“Cabral toma posse das terras brasileiras”: uma renarrativização exaltadora da ação colonizadora

O Brasil foi “descoberto”, segundo os registros historiográficos, pelos portugueses, no dia 22 de abril de 1500, pela frota comandada por Pedro Álvares Cabral, que partiu de Lisboa no dia 09 de março de 1500, oficialmente com destino a Calicute na Índia, com o objetivo de “montar uma feitoria na Índia e tentar obter monopólio do comércio das especiarias” (Tufano, 1999, p. 5). Porém, “durante a viagem para escapar das calmarias, a frota afastou-se da costa africana e navegou para oeste para fazer a chamada ‘volta do mar’” (Tufano, 1999, p. 6). Foi nesse desvio que ocorreu o “achamento” da terra brasileira.

Ao entardecer do dia 22 de abril de 1500, primeiramente, a armada de Cabral avistou um monte, ao qual foi dado o nome de Monte Pascoal, e, em seguida, a extensão da terra, à qual foi dado o nome de Terra de Vera Cruz. Segundo Boiteux (1999), os documentos autênticos, relacionados com o “descobrimento” do Brasil, são poucos, uma vez que se tratava de expedições sigilosas, o que torna provável que muitos registros foram destruídos pelos próprios portugueses. O autor fundamenta suas discussões sobre esse evento histórico, nos seguintes documentos:

> 1. Carta régia da nomeação de Pedro Álvares Cabral para comandante da armada;
> 2. Borrão das instruções de Vasco da Gama para a viagem de Cabral;
> 3. Carta do mestre João a D. Manuel;
> 4. Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel;
> 5. Carta do piloto anônimo;
> 6. Carta de D. Manuel aos reis de Castela (Boiteux, 1999, p. 112).

Dentre os documentos, todos produzidos pelos colonizadores, o mais conhecido e utilizado para explicar o “achamento” é a Carta de Pero Vaz de Caminha,

a qual é considerada como a “certidão de batismo” do Brasil e a primeira página da sua história. Dirigida ao rei de Portugal, ela é assim iniciada:

> [...] posto que o Capitão-mor desta vossa frota e os outros capitães escrevam a Vossa Alteza dando notícia do achamento desta vossa terra nova, que nesta navegação agora se achou, não deixarei também de dar conta disso a Vossa Alteza da melhor maneira que puder, ainda que, para o bem contar e falar, o saiba fazer pior que todos (Tufano, 1999, p. 25).

O relato de Caminha descreve, de forma minuciosa, a viagem desde 9 de março de 1500, dia em que a esquadra de Cabral partiu de Belém, até 21 de abril em que se perceberam os primeiros sinais de terra próxima, e desde 22 de abril, em que se “descobrira” a nova terra, até 1º de maio, o dia em que se cravou uma Cruz nesta terra, gravando-se, com isso, os sinais do domínio português em terras oriundas dos povos originários. Ademais, essa primeira literatura e documento apresenta as informações oficiais de tudo o que ocorreu naqueles primeiros dez dias, as primeiras ideias sobre a terra, a descrição dos seus habitantes e costumes, e a narração das solenidades e das ordens do comandante da frota.

De acordo com Boiteux (1999), havia duas facetas envolvendo esse período das expansões marítimas empreendidas pelos portugueses. A primeira envolve uma disputa política com a Espanha por novos territórios, os dois países unidos com a religião católica preocupada em expandir os seus domínios e eliminar os descrentes. A segunda refere-se aos aspectos técnicos da “descoberta”, os quais demonstram, simulando as condições encontradas por Cabral, com relação aos ventos, tormentas e correntes marítimas, que “ele jamais teria descoberto o Brasil por acaso. Ele saiu para procurá-lo... e achou” (Boiteux, 1999, p. 113). Essa intencionalidade também é apontada por Dias (1923, Introdução, p. XXIV), conforme exposto no seguinte excerto:

> Se não ficou documentada a intencionalidade da arribada de Cabral a Vera Cruz, isso deve-se, presumidamente, tanto à perda da carta de Pedro Álvares Cabral ao soberano, como à política de mistério que sistematicamente se aplicou às navegações portuguesas no sentido do poente.

Depreende-se, dessa forma, que as navegações que os portugueses empreenderam nos séculos XV e XVI não eram improvisadas, uma vez que as expedições marítimas e o comércio por essa via sempre receberam investimentos e

foram muito valorizados por essa nação. Dessa forma, o impulso para essa e outras expedições, de acordo com o Boiteux (1999, p. 114),

> [...] foi uma mistura inseparável de religião e ambição, ora predominando uma, ora predominando a outra, conforme as conveniências. A religião serviu sempre de justificativa e de apoio à ambição. O combate aos infiéis era a tônica que justificava assaltos e saques a populações muitas vezes possuidoras de uma cultura avançada sob a tutela de um deus diferente. Haja vista as barbaridades que os espanhóis praticaram com os maias, incas e astecas, sempre sob a proteção da cruz de Cristo.

Com relação ao conteúdo sobre o "descobrimento" do Brasil, um dos tópicos de nossa análise, no material didático que analisamos, ele é exposto no volume da coletânea destinado aos alunos do sétimo ano – nos capítulos 7 e 9, da página 117 à página 133, e da página 153 até a 176. A abordagem a essa temática se inicia pela menção à época das "Grandes Navegações" portuguesas, com a inserção da imagem de uma embarcação, velejando em alto-mar. Essa estratégia de abertura dos capítulos é descrita, no manual de avaliação da obra[54], como um ponto positivo da coleção, que, para iniciar a abordagem sobre a temática, motiva os alunos ao estudo do conteúdo, pois utiliza imagens, mapas, textos, questionamentos, entre outros recursos para contextualizar o tema. Nesse caso, isso ocorre a partir da comparação entre as caravelas daquele período do final do século XV e início do século XVI com uma embarcação da atualidade.

Desse modo, o autor do material didático exibe a foto de uma embarcação atual do velejador Amir Klink[55], mencionando que "as viagens marítimas nos barcos a vela atuais são milhares de vezes mais seguras do que foram no passado" (Boulos Junior, 2018, p. 117). Compreendemos que o objetivo do uso dessa imagem é fazer uma comparação dessa embarcação hodierna com as caravelas daquele período histórico do início do século XVI. Com a estratégia visual empregada, vemos que o discurso

---

[54] Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guiapnld2020pnld2020-historia.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

[55] Comandante de embarcações, Amyr Klink é natural de São Paulo, filho de pai libanês e mãe sueca. Em 1983, termina a construção do seu primeiro barco: o I.A.T., com o qual, no ano seguinte, faria a primeira travessia solitária a remo do Atlântico Sul. Em 1986 realiza a primeira de suas 15 viagens à Antártica. Na volta, começa a construção do Parati. Com esse barco, em 1989, estreia como velejador em uma viagem em solitário que duraria 642 dias, passando sete meses e meio imóvel em uma invernagem antártica. Navega, ao todo, por 27 mil milhas – viagem descrita em Parati, entre dois polos. Disponível em: https://www.amyrklink.com.br/pt/biografia/. Acesso em: 03 mar. 2022.

tende a exaltar a coragem, a bravura e a intrepidez daqueles navegadores do passado. Esses são descritos como verdadeiros heróis que se lançaram ao mar para desbravar rotas desconhecidas em busca de novas terras, de aventura, conforme vemos nesse trecho:

> Já os viajantes do passado não tinham nenhum desses recursos... não tinham rádio para pedir socorro em caso de tempestade, seus mapas eram imprecisos e seus roteiros de viagem, incompletos. Mas, apesar disso, eles se lançaram ao mar em viagens de longa distância. Nessa aventura marítima encontraram terras e povos desconhecidos para eles e chegaram até mesmo a dar uma volta inteira ao redor da Terra. Como será que conseguiram tal proeza? (Boulos Júnior, 2018, p. 117).

A enunciação didática destaca a façanha dos portugueses como precursores no ramo da navegação e como eles enfrentaram os perigos reais (fome, doenças, ventos desfavoráveis) e perigos imaginários (como a crença de que a terra era achatada e que aquele que se afastasse do litoral cairia em um abismo). O texto alude à realidade dos encontros entre esses navegadores e os povos a eles desconhecidos nessas rotas de forma superficial, como uma ocorrência natural na rotina de navegantes.

O autor, ao optar por apenas mencionar “encontraram terras e povos desconhecidos para eles” – sem explicitar que esses povos foram subjugados, explorados, escravizados por esses navegadores e seus soberanos, e as terras, antes pertencentes aos habitantes originários, foram deles tomadas e incorporadas aos domínios dos monarcas que governavam o reino de origem desses navegadores –, revela, sem dizer, pelo poder do não dito, a sua posição frente à colonização que daí resultou. Esse discurso apresenta como motivos para o enfrentamento dessas adversidades pelos portugueses a busca por especiarias na Índia para conservação da comida e a expansão da fé cristã, como observamos neste excerto:

> Para ampliar sua participação no rico comércio mundial de especiarias, os portugueses precisavam evitar o mar Mediterrâneo (que era quase todo controlado pelos italianos) e buscar as especiarias na fonte, isto é, no Oriente; [...]. Além da motivação econômica, houve também a religiosa: ou seja, o desejo dos portugueses de expandir a fé cristã e combater o que chamavam de infiéis (Boulos Júnior, 2018, p. 121).

A partir da afirmação de que os portugueses objetivavam buscar os produtos na fonte onde eram produzidos, é possível inferir que desejavam obter lucros maiores, ou seja, a motivação financeira fica especificada no discurso, mas, as intenções colonizadoras não são explicitadas em nenhum momento. Não se menciona, nesse discurso do material didático, a intenção exploratória da metrópole colonizadora em relação às terras e às gentes localizadas nessas rotas, como se esse propósito dominador e subjugador do poderio naval português não fosse intencionalmente planejado pelos agentes históricos desse reino europeu e todo esse desenvolvimento histórico colonialista tivesse ocorrido por acaso.

Toda ênfase do discurso recai sobre os signos “expansão” e “comércio”, que, denotativamente, remetem a algo empreendedor, bom, lucrativo e de inter-relações pessoais. Signos como “dominação”, “possessão”, “exploração” e “escravização” – que evidenciam as ações paralelas às da expansão, da religião e do comércio – não integram a lexia do autor e, assim, não habitam o discurso proferido pelo enunciador. O autor opta por apresentar um discurso sobre esse passado apenas por meio de signos que o leitor em formação pode relacionar, de forma bastante cotidiana e inocente, com sua realidade atual: fé cristã e comércio.

Com relação ao objetivo de expansão da fé cristã, arrolado à empresa expansionista e comercial pelo reino português, o léxico utilizado pelo autor do material didático para descrever as intenções e ações que os portugueses empreenderiam para conseguir o feito de “combater os infiéis” demonstra a visão que esses colonizadores tinham a respeito dos autóctones, que, por não comungarem da mesma religião deles, eram vistos e tratados como traidores, desleais.

Ao apresentar o conquistador português do século XVI e seus objetivos para os estudantes do Ensino Fundamental dos dias de hoje sob a ótica do expansionismo, do comércio e da fé católica, descrevendo-os como sujeitos corajosos, intrépidos, desbravadores, Boulos Júnior (2018) deixa de enunciar aos alunos os propósitos colonizadores que integravam essas ações “desbravadoras”. Ao enunciar a seus interlocutores – professores e alunos do Ensino Fundamental – que “nessa aventura marítima encontraram terras e povos desconhecidos [...]” (Boulos Junior, 2018, p. 117), o autor, pelos termos utilizados em sua enunciação, evade-se de adentrar o tema das relações colonizador-colonizado, causando uma impressão de que, ao longo das grandes navegações portuguesas, um “simples” encontro entre sujeitos diferentes

acontecia, e que esse não teve consequências seculares que levaram à escravização, subjugação e ao massacre de milhões de pessoas.

As marcas da colonização são absolutamente omitidas no discurso do material didático. Nas teorias da decolonialidade, que sustentam a nossa escolha das narrativas híbridas de história e ficção juvenis que abordam essa mesma temática, a colonização, instituída a partir dessa expansão marítima portuguesa também aqui no Brasil, é explicitada da seguinte maneira: “uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]” (Mignolo, 2017b, p. 4-5). Essa estrutura foi implementada por uma retórica da modernidade/civilidade, ou seja, “uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’” (Mignolo, 2017b, p. 2).

As alusões que faz o autor do material didático a “buscar as especiarias na fonte”, “expandir a fé cristã” e “combater os infiéis” ficam suspensos no ar, sem que seu discurso chegue a tocar nas consequências dessas intenções. Essas, em partes, são reveladas pelas teorias da decolonialidade que apontam, entre outras ações da colonização, a de que

> [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Esse discurso, pleno de intencionalidade, revelado pelas omissões propositais do autor do material didático e pela escolha lexical cuidadosa em relação ao projeto colonizador português e à intencionalidade de tornar esses sujeitos admiráveis ao público leitor, pela afirmação de que esses sujeitos expansionistas, comerciários e catequizadores “chegaram até mesmo a dar uma volta inteira ao redor da Terra” (Boulos Júnior, 2018, p. 117), denunciam o tom apologético e vinculado aos antigos preceitos de ensinar a história desde a visão dos vencedores, daqueles que exerceram o poder e a dominação. Da perspectiva das teorias decoloniais, tal discurso, presente no material didático, alinha-se à retórica da modernidade/civilidade

que, conforme explicita Mignolo (2017b, p. 2), busca esconder “o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’”.

Assim, desde o nosso ponto de vista – ancorado, também, nas leituras que temos feitos sobre os fundamentos da nova história e da história tradicional, em partes aqui expostas –, esse discurso não está, pois, de modo algum, atrelado às premissas da nova história, como defende o autor no prólogo do material didático e como expressa, igualmente, a opinião dos peritos/especialistas que examinaram esse material didático para recomendá-lo às escolas.

Para arrematar esse discurso elogioso frente às ações expansionistas, colonizadoras e exploratórias portuguesas, o autor do material didático, após enunciar a façanha da “volta ao mundo”, indaga: “Como será que conseguiram tal proeza?” (Boulos Júnior, 2018, p. 117). Qualquer colega do autor, adepto às correntes da nova história, poderia responder a essa questão: Portugal era o reino europeu mais desenvolvido tecnologicamente na área marítima no final do século XV e início do século XVI[56], e se alguém poderia ter feito isso, seriam, obviamente, eles.

Eles conseguiram isso da mesma forma como algumas nações hoje chegam à lua, exploram o espaço de outros planetas e viajam ao redor da terra, além da atmosfera, e outras não. O material de ensino poderia, nesse sentido, esclarecer e não apenas questionar no intuito de gerar espanto e admiração no leitor. Assim, haveria uma verdadeira contribuição à formação do cidadão, ao mostrar que sempre houve um sistema no qual algumas comunidades se adiantavam, tecnologicamente, em relação a certas ações, em comparação a outras, e que isso lhes favorecia em todos os sentidos.

[56] Sobre a realidade dessas possibilidades, podemos ler que “a Escola de Sagres, fundada pelo infante Dom Henrique de Portugal (filho do rei Dom João I) no começo do século XV, foi um centro de estudos, pesquisas, ensino e desenvolvimento de técnicas náuticas. Sua sede ficava na vila de Sagres (extremo sul do território português). A Escola de Sagres foi um dos motivos que favoreceu o pioneirismo de Portugal nas Grandes Navegações dos séculos XV e XVI, pois: forneceu conhecimentos e técnicas para os navegadores portugueses do século XV; formou (ensinou) muitas pessoas na arte da navegação em alto mar e nas ciências náuticas; desenvolveu técnicas importantes para navegação, principalmente no tocante à localização e ao posicionamento marítimo; ajudou a colocar Portugal como principal potência marítima do século XV; incentivou a prática da navegação como forma de conhecer e conquistar novas regiões; desenvolveu conhecimentos nas áreas de Geografia, Cartografia e Astronomia; desenvolveu instrumentos de navegações e sistemas de aperfeiçoamento das caravelas (embarcações de médio e grande porte utilizadas nos séculos XV e XVI por Portugal)”. Tais informações encontram-se disponíveis em: https://www.suapesquisa.com/respostas_historia/escola_sagres.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

O autor não menciona, em qualquer momento ao longo do seu texto, o fato de que os povos que aqui viviam, colonizados, explorados, escravizados por esses "desbravadores", expansionistas, comerciários e catequizadores europeus, possuíam outra cultura, acreditavam, sim, em um Deus, porém com uma concepção que era diferente daquela judaico-cristã que regia a crença dos portugueses à época. O cristianismo, sob a ótica empreendedora desses sujeitos, teria de ser imposto a qualquer um, em qualquer lugar, pois a religião, nessa época, era ainda mais atrelada às questões comerciais e étnicas do que nos dias atuais.

A promessa do autor, feita aos docentes no prefácio da coletânea, de que iria incorporar no seu texto "a ação e a fala das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos operários e de outros sujeitos históricos antes relegados ao esquecimento" (Boulos Júnior, 2018, p. VI), não se concretiza, em momento algum, na abordagem que o material apresenta a essa temática do "descobrimento" do Brasil pelos portugueses. Essa é uma constatação que qualquer leitor pode fazer ao manusear a referida obra se for nela buscar a incorporação, de fato, desse contingente e dessas vozes no discurso autoral.

Nessas primeiras páginas, que buscam contextualizar a temática do "descobrimento" do Brasil pelos portugueses aos alunos, já é possível verificar certo alinhamento com o discurso historiográfico tradicional, pois vemos que se apresentam os dados já conhecidos pela versão oficializada desse passado como uma "fatualidade" inquestionável. Esse discurso tem como base o positivismo, para o qual, segundo nos expõe Chauí (2008, p. 31), a sociedade precisa progredir, e só há progresso se houver ordem, "e só há 'ordem' onde a prática estiver subordinada à teoria, isto é, ao conhecimento científico da realidade". Nessa afirmação, está implícito que o poder pertence a quem possui o saber. No caso do "descobrimento" do Brasil, essa ideia justifica a dominação dos habitantes originários da América pelos europeus, enquanto nação "civilizada" que precisa fazer prosperar as sociedades primitivas e que, igualmente, detinha o "conhecimento" de se expandir pelo oceano.

Nesse sentido, lemos as opções do autor como um alinhamento de seu discurso àquele da retórica da modernidade/civilidade (Grosfoguel, 2006) que instituiu e justificou a colonização que legitimou e justificou entre nós a implementação dos princípios da colonialidade. Pela ação desses exaltados navegadores, desbravadores, intrépidos marinheiros é que essa sistemática de poder sem limites, com tudo o que ela representou de mais atroz, chegou às nossas terras.

Cabe, pois, lembrar-nos de que a "[...] 'colonialidade' equivale a uma 'matriz ou padrão colonial de poder', o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade" (Mignolo, 2017a, p. 13), situacionalidade que ultrapassou o período colonial e que se mantém, na atualidade, pelo cultivo e pelas reminiscências das premissas da colonização. Nossas leituras desse material vislumbram o alinhamento dele com essa "retórica da modernidade" que os projetos decoloniais da América Latina buscam elucidar e desconstruir por meio, entre outras ações, da reinvindicação e da defesa de uma educação de qualidade aos cidadãos latino-americanos.

Além dos fatos apresentados, constatamos um discurso apologético, que omite as intenções colonizadoras das grandes navegações portuguesas, cujos agentes são apresentados em tom efusivo e laudatório. Nessa abordagem à temática, não há qualquer alusão às novas fontes admitidas pelos representantes da nova história que poderiam problematizar os eventos, e menos ainda ocorre, na tessitura do material didático, a inclusão da perspectiva dos sujeitos alijados do discurso historiográfico tradicional.

O texto que narra a chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral nas terras brasileiras para os estudantes do Ensino Fundamental, na página 127, tem como título "Cabral toma posse das terras brasileiras". Ao narrar esse momento passado, o autor recorre à intertextualidade e apresenta aos alunos um discurso baseado em trechos da *Carta de achamento* (1500), de Pero de Vaz de Caminha, como podemos observar no fragmento destacado a seguir:

> Depois de 43 dias no mar, os tripulantes avistaram pássaros e algas marinhas, sinal que havia terra por perto. Finalmente, na tarde do dia seguinte, 22 de abril de 1500, uma quarta-feira, avistaram um monte verde-azulado de formas arredondadas, ao qual deram o nome de Monte Pascal, pois era semana da Páscoa (Boulos Júnior, 2018, p. 127).

O enunciado utilizado é uma paráfrase da *Carta de achamento* (1500), do escrivão oficial da armada de Pedro Álvares Cabral, Pero Vaz de Caminha. Essa "Carta" foi escrita pelo colonizador ao rei de Portugal sobre a expedição planejada para chegar a Calicute, na Índia, mas que veio parar nas costas brasileiras, do outro lado do continente. Com isso, o autor recorre à estratégia escritural da

intertextualidade, ao aludir a um discurso produzido pelo conquistador, assumindo, assim, essa mesma discursividade, já que não há signos que denotem oposição nesse contexto de uso da linguagem.

Não identificamos qualquer forma de expansão na informatividade consignada na fonte utilizada pelo autor, no documento histórico produzido em 1500 pelo representante do poder monárquico português em sua primeira ação colonialista. Essa fonte – *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha –, que alicerça o discurso do autor, é apresentado para os estudantes do século XXI tal qual foi visto e entendido na sua gênese. Portanto, na abordagem que faz o autor à fonte histórica, não existe qualquer indício da premissa da nova história de que, atualmente, "[...] há que desmontar o documento para descobrir quais as condições de produção", conforme defendem os renomados historiadores Chartier, Le Goff e Revel (1978, p. 282-283), por nós aqui já mencionados como adeptos da corrente da nova história, à qual diz filiar-se o autor do material didático.

Desse modo, ele apenas renarrativiza a versão do passado do europeu e não cogita a possibilidade de apresentar aos alunos um olhar desde a terra ao mar, contemplando uma possível visão dos habitantes originários, como o faz, por exemplo, a romancista Maria José Silveira, na obra *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* (2019). Isso é compreensível desde o ponto de vista da história tradicional, pois faltaria ao historiador, ou ao próprio autor de material didático, a "materialidade" de uma fonte que evidenciasse essa visão, produzida à época. Vemos, assim, que, no material didático de Boulos (2018) – produzido para o ensino de história –, descarta-se a possibilidade de trabalhar, também, com informações muito mais recentes sobre esse evento histórico, mantendo, assim, a distância temporal da causa/fato: grandes navegações/"descobrimento", e suas consequências/efeitos: colonização/exploração, subjugação e aculturação dos povos originários.

Contudo, temos de considerar que a obra em análise não é um tratado de história – submetido aos rigores científicos da condição especial dessa área –, mas um material de apoio ao ensino sobre o passado a um número elevado de jovens estudantes brasileiros que, desse modo, nunca serão instigados a se perguntar: e o que foi que viram os autóctones das terras brasileiras naquela tarde de quarta-feira, do dia 22 de abril do ano de 1500? O que se passou com eles após esse inesperado encontro?

Já a literatura aponta os horrores cometidos aos povos originários no período da colonização portuguesa, como podemos observar nos excertos das obras *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, e *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore, apresentados à continuação:

> Vinham destruindo aldeias por onde passavam e levavam aprisionados os índios. Alguns acreditavam que eles eram deuses mesmo. Ou seres da floresta. O certo é que nenhum dos Eçarais havia visto aquela gente de perto. Muitos nem mesmo acreditavam que existissem de verdade (Leal, 2012, p. 11).

> Eles atacavam as roças dos índios para roubar mantimentos, raptavam suas mulheres e filhas e ainda os chamavam de cães, o que era proibido. Trouxeram para as aldeias todo o tipo de doença: as bexigas eram as piores. Pior é que ensinaram os índios a vender seus irmãos mais desamparados como escravos (Del Priore, 2013, p. 58).

A arte, dessa forma, apresenta possibilidades de expansão do horizonte aos alunos, ao manifestar essas outras facetas sobre a invasão portuguesa. A violência, a crueldade e os abusos de toda a natureza, principalmente com as mulheres e as crianças, e, também, a imposição da cultura de corrupção e exploração, além da ingenuidade dos autóctones que acreditavam, baseados em suas crenças e na diferença entre eles e os europeus, que estes últimos eram deuses.

Embora não se trate de um livro de história, mas, sim, de um material didático para o ensino de história, não podemos eximir o seu autor da responsabilidade da escolha do enfoque ou da perspectiva sob a qual o seu texto aborda o passado e o transmite a seu público leitor. Esse, na condição de aluno da escola pública brasileira, nem sequer tem o direito de escolher se vai ou não o ler, pois ele é considerado material de apoio ao ensino por inúmeras escolas brasileiras e, em muitos desses casos, é, também, praticamente, a única fonte de informação levada à sala de aula.

A respeito do encontro dos marinheiros portugueses com os nativos, Boulos Júnior (2018), novamente, utiliza-se da intertextualidade, ao citar um trecho da *Carta* de Pero Vaz de Caminha (1500) para descrevê-los: “A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura; e nisso têm tanta inocência como têm em mostrar os rostos” (Boulos Júnior, 2018, p. 154). Não há nenhuma menção nesse material didático a outra possível perspectiva de enunciar esse primeiro encontro entre os povos originários de nossas terras e os recém-chegados navegantes portugueses. Adota-se,

para o ensino do passado brasileiro aos alunos da escola pública atual, sem restrições, a mesma perspectiva e o mesmo discurso produzido pelo colonizador à época do evento.

Já na obra romanesca *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas* ([2002] 2019), Maria José Silveira problematiza o trecho dessa *Carta* em que Caminha descreve as indígenas como tão moças e tão gentis, citando: “Se todas eram assim tão encantadoras – e se foram vistas só de longe ou quão perto Caminha chegou para bem examiná-las – nunca vamos saber ao certo [...]” (Silveira, 2019, p. 20). Esse trecho trata-se de uma estratégia metaficcional, em que a autora dialoga com o narratário, no intuito de instigar novos olhares sobre o discurso historiográfico tradicional. Desse modo, notamos, mais uma vez, a literatura lançando a dúvida, inserindo-se nas lacunas da história tradicional para provocar novas ressignificações. Essas “inesperadas iluminações” da literatura à história, já mencionadas por Milton (1992), podem ser uma possível via à descolonização.

Mais uma vez, atestamos que o discurso historiográfico tradicional – corporificado, materializado pela *Carta* (1500) de Caminha, que descreve ao rei português os detalhes da viagem da frota de Pedro Álvares Cabral – evidencia-se na constituição dos enunciados do material didático. Nesse, usa-se o documento como único aporte para a construção do texto didático, ou seja, incorpora-se ao discurso do ensino da história para o Ensino Fundamental, no século XXI, uma única versão do fato a ser ensinado/aprendido: aquela registrada pelo próprio colonizador, realizado à época do acontecimento.

Observamos, apenas na página 158, em que o autor do material didático relata sobre a formação das capitanias hereditárias, com destaque para a informação de que, nessa época, “D. João III era a cabeça de um grande império, que tinha terras no Oriente, na África e na América” (Boulos Júnior, 2018, p. 157), um desenho de luta entre o povo tupi e os europeus, com a seguinte legenda: “Este desenho é um esforço para nos ajudar a imaginar o que pode ter sido a resistência dos povos tupis” (Boulos Júnior, 2018, p. 158). No entanto, mais uma vez, o autor escolhe termos suavizados, como “resistência”, para descrever o encontro entre os povos em luta, em combate e em guerra pelo território, e também deixa de enunciar as desvantagens em que estavam os nativos, uma vez que não possuíam armamentos sofisticados como os europeus os tinham, nem tampouco estavam preparados para um confronto, pois foram surpreendidos com a chegada dos portugueses. Além disso, esse discurso

encobre e omite muitas informações, ao deixar de problematizar a referida imagem, com respeito ao massacre, aos crimes, ao extermínio produzido pelos europeus contra os povos originários que aqui viviam.

Desse modo, podemos afirmar, pela forma como se apresenta o material destinado ao ensino de história e pela incorporação passiva do discurso histórico tradicional oriundo da voz do colonizador – exposta e presente documentalmente no material didático –, que as prerrogativas expressas no documento de Caminha (1500) são absorvidas pelo discurso didático que as proferem e, assim, as mantém vigentes em nossa sociedade hodiernamente. Nesse caso, os "referenciais teóricos da História Nova" (Boulos Júnior, 2018, p. VI), enunciados pelo autor no prefácio da obra – como integrantes de sua construção discursiva –, desabitam, de fato, essa construção materializada do material didático no que se restringe à abordagem a esse nosso tema.

Na página 162 do material didático, o autor traz, como um apêndice ao conteúdo exposto anteriormente, sobre o "descobrimento", em uma seção denominada "Para refletir", um texto escrito em 2012 pelo autóctone Kaluanã Tupinambá, com o título "A história do povo Tupinambá de Olivença que não está nos livros", em que ele relata que, em 1500, os portugueses invadiram suas terras, que o governo geral de Mem de Sá ordenou, em 1560, que fossem mortos todos de sua etnia, mas que eles até hoje lutam para conseguir seus direitos, assim afirmando: "mesmo com todo o mal que [...] fazem contra nós, índios Tupinambá de Olivença, eles têm que saber que das árvores que eles derrubaram, ficaram muitas sementes e essas sementes brotaram e vêm brotando a cada dia que passa" (Boulos Júnior, 2018, p. 162). Essa tentativa de apresentar a visão do nativo a respeito do "descobrimento", serve para referendar a filiação teórica que o autor afirma adotar – a história nova –; porém, ao trazer esse outro olhar de forma distanciada do conteúdo apresentado ao aluno, ou seja, numa seção à parte, mais uma vez, o autor demonstra aos alunos que a versão válida como "verdade" é aquela produzida pelos colonizadores. Isso revela a superioridade desse grupo e apresenta o autóctone de forma romantizada, como aquele que perdeu suas terras, mas, bravamente, luta, até os dias de hoje, por manter sua forma de vida. Pelas visões dos autóctones, assim configuradas, é que a grande massa da população atual acredita, em grande medida por um ensino nesses moldes, que se trata de um modelo de sociedade atrasada, que não teria progredido sem a ajuda dos europeus.

A literatura, no entanto, desmistifica essa construção ao exibir os fatos, a partir da perspectiva dos povos originários que possuíam costumes, religião e valores diferentes, porém, não por isso, inferiores. Ao expor o discurso direto do indígena Kaori para explicar alguns rituais indígenas da sua tribo, a narrativa híbrida de história e ficção *Os fugitivos da esquadra de Cabr*al (1999), de Angelo Machado, dá protagonismo para essa personagem autóctone invisibilizada no discurso oficial e, com isso, detalha características do modelo distinto de sociedade. A leitura dessa obra híbrida pode auxiliar o leitor a compreender com mais assertividade a cultura indígena dos povos que habitavam as terras brasileiras antes da invasão dos portugueses, como podemos observar no fragmento abaixo.

> – Eu repito, para nós o canibalismo não tem nada a ver com matar a fome. Faz parte de uma importante cerimônia quase religiosa da tribo. Ao matar e comer prisioneiros, quando morrermos poderemos ir para o paraíso, para *Guajupiá*, dançar em lindos jardins com as almas de nossos antepassados. Para um tupiniquim, capturar um inimigo, sacrificá-lo e distribuir a carne para todos da aldeia o torna um guerreiro. Só depois disso ele pode se casar, e os que comem adquirem todas as qualidades do morto (Machado, 1999, p. 65).

Silenciar, desconsiderar sua cultura ou tentar menosprezar as outras vozes dos sujeitos que foram subjugados no processo de colonização, mas que participaram da construção histórica desses países, sempre foi o objetivo dos colonizadores. Isso lhes têm facilitado a dominação e a imposição de sua superioridade, desde o encontro primeiro até nossos dias. Por isso, a voz enunciadora do homem europeu – ou descendente dele –, branco, heterossexual, capitalista, militar, cristão/católico (muito próxima daquela do escrivão Pero Vaz de Caminha, do século XVI), consagrou-se como “a verdadeira”, da qual emana o “poder”. Essa construção sócio-histórica continua, como podemos observar a partir da análise do discurso presente no material didático, em posição de preponderância, em pleno século XXI.

A determinação de uma identidade homogênea motivou, na América Latina, por muito tempo, uma tentativa de imitação do modelo europeu tido como superior, desconsiderando que a característica essencial do “Novo Mundo” é a diferença que surge de sua origem. Nesse contexto de substituição dos conceitos de unidade e pureza pelos de mestiçagem e hibridização, gerados em nossas culturas plurais, é que os escritores latino-americanos de romances históricos buscam ressignificar as identidades dos povos que se originaram do entrecruzamento tanto das etnias quanto

dos hábitos costumes, tradições e línguas daqueles sujeitos que deram origem às sociedades atuais do nosso continente. Isso faz com que eles gerem seus discursos desde um *locus* enunciativo visto como um "entre-lugar", o qual, segundo Santiago (2000, p. 26), está

> […] entre o sacrifício e o jogo, entre a prisão e a transgressão, entre a submissão ao código e a agressão, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e a expressão, – ali, nesse lugar aparentemente vazio, seu templo e seu lugar de clandestinidade, ali, se realiza o ritual antropófago da literatura latino-americana.

Nesse espaço de resistência é que vislumbramos, também, na obra *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, a narrativa do encontro entre os brancos colonizadores portugueses e os habitantes originários das terras brasileiras pelo viés dos nativos. Esse relato híbrido de história e ficção revela a subjetividade desse povo que, devido à sua cultura de fé, acreditava que os seres de pele estranhamente branca eram profetas que vinham do lado do sol e, por isso, os receberam como amigos e irmãos, como podemos observar no excerto a seguir, sobre o momento da chegada dos autóctones ao acampamento dos jesuítas:

> Enfim, aquele lugar era um não acabar de ocas, uma dentro das outras, com um telhado de madeira e barro como nenhum Eçaraia no mundo seria capaz de conceber. Aquele povo certamente tinha poderes impensáveis. Se não eram deuses, certamente algum contato com seres superiores eles possuíam, porque era evidente que uma pessoa normal, um homem comum, não seria capaz de construir tudo aquilo (Leal, 2012, p. 32).

Nessa forma de abordagem ao encontro entre as diferentes culturas e sujeitos, vislumbramos uma estratégia desconstrucionista do autor ao revelar o espanto dos nativos diante de construções que não eram comuns na sua realidade. Essa estratégia ressalta a existência de duas culturas que entram em contato nesse momento. Com isso, Leal (2012) destaca os dois lados da história, com suas particularidades, diferenças, porém colocando-as em igualdade de condições. Dessa forma, ocorre, por meio do texto ficcional, um processo de transgressão e subversão ao texto oficial. Essa é mais uma das possíveis "novas formas de reflexão, outras verdades, inesperadas iluminações" (Milton, 1992, p. 183) da literatura à história, que já mencionamos.

Desde a época da colonização, os discursos produzidos pelos europeus são usados como pretexto para abonar as invasões, os massacres, as escravizações, as explorações. No início do processo colonizador, a justificativa era a conversão dos "selvagens" ao cristianismo e a "civilidade" dos "bárbaros" que eram subordinados à metrópole. No entanto, mesmo depois da independência administrativa desses países, permanecem, em suas diferentes instâncias de poder e na mentalidade dos sujeitos históricos oriundos desse processo, ações para manter a subjugação dos países colonizados aos ditames dos países imperialistas. Grosfoguel (2006) aponta algumas estratégias usadas pela matriz colonial de poder para manter os países colonizados em posição subalterna, mencionando que

> […] *la imposición del cristianismo con el fin de convertir los llamados salvajes y bárbaros en el siglo XVI, seguido de una imposición del "deber del hombre blanco" y la "misión civilizadora" en los siglos XVIII y XIX, la imposición del "proyecto desarrollista" en el siglo XX y, más recientemente, el proyecto imperial de las intervenciones militares bajo la retórica de la "democracia" y los "derechos humanos" en el siglo XXI, todas han sido impuestas mediante el militarismo y la violencia bajo la retórica de la modernidad que habla de salvar al otro de sus propios barbarismos*[57] (Grosfoguel, 2006, p. 38).

Observamos que os discursos para justificar as intervenções nos países colonizados foram sendo alterados ao longo dos tempos, devido às transformações ocorridas nas sociedades. Todavia, esses discursos continuam sendo impostos com violência ou reproduzidos por sujeitos situados entre os expropriados que, por não terem consciência de sua condição, seguem utilizando-os, e, com isso, perpetuam esse ciclo de dependência. Quando isso se passa no espaço social da escola – em pleno século XXI, quando os sujeitos já deveriam estar instruídos e informados sobre essa manipulação discursiva, política e ideológica –, devemos ficar atentos, pois tais ações, certamente, possuem avais que integram o sistema do poder.

Nesse contexto, o cultivo do pensamento decolonial – que busca, mesmo a longo prazo, agir sobre essas reminiscências colonialistas nas sociedades latino-

[57] Nossa tradução: A imposição do cristianismo, com a finalidade de converter os chamados selvagens e bárbaros no século XVI, seguido de uma imposição do "dever do homem branco" e da "missão civilizadora" nos séculos XVIII e XIX, a imposição do "projeto desenvolvimentista" no século XX e, mais recentemente, o projeto imperial das intervenções militares sob a retórica da "democracia" e dos "direitos humanos" no século XXI, todas foram impostas mediante o militarismo e a violência sob a retórica da modernidade que fala de salvar o outro de seus próprios barbarismos (Grosfoguel, 2006, p. 38).

americanas – é essencial. Como docentes, no espaço social escolar, a ação mais eficaz nesse sentido é, sem dúvidas, a formação de um leitor literário rumo à descolonização – que, gradativamente, construa-se crítico – para que, assim, o próprio sujeito deixe de ser facilmente manipulável.

Vejamos, na sequência, como o autor do material didático em estudo, apresenta o conteúdo referente à nossa segunda temática: a colonização do Brasil e o ciclo do ouro.

### 2.1.3“O caminho do ouro brasileiro”: a disputa dos benefícios da mineração

O ciclo do ouro, durante o período colonial brasileiro, foi um momento de grande expansão da população da colônia, tendo em vista que a riqueza retirada das minas, finalmente descobertas, atraiu, às remotas terras além do Atlântico, muitos europeus interessados em fazer fortuna. A chegada de tantas pessoas impulsionou a indústria do país, ainda incipiente, a produzir roupas, produtos de couro, ferramentas, entre outros artefatos necessários para a sobrevivência e para atender às demandas dessa nova camada social que se incrementava na colônia.

As manufaturas cresciam e os cidadãos lucravam com a venda de objetos para os mineiros que trabalhavam na extração do ouro. No entanto, segundo nos esclarece Chiavenato (1988, p. 26),

> Dona Maria I, (a louca) rainha de Portugal, por um alvará de 1785 proibiu quaisquer manufaturas no Brasil. Daquele momento em diante tudo seria importado de Portugal, que, por sua vez, comprava da Inglaterra, obedecendo o tratado de Methuen, de 1703. Esse tratado condicionava Portugal a comprar os produtos industriais, principalmente tecidos, da Inglaterra, matando as manufaturas portuguesas. Em troca os ingleses comprariam vinhos de Portugal sem cobrar direitos alfandegários.

Essa imposição da Coroa causou muita insatisfação nos comerciantes e na população, os quais teriam que pagar bem mais caro por produtos que, fabricados aqui, custariam menos. Além disso, os altos impostos cobrados pela metrópole – que mantinha o monopólio na exploração de diamantes e de ouro, e, por isso, cobrava um quinto de tudo o que era retirado da terra e dos rios – provocou o descontentamento do povo. Nesse contexto de insatisfação, uniram-se mineradores e latifundiários, ou

seja, as camadas mais ricas e as que mais sofriam a opressão fiscal, para lutar por liberdade e lucros, deixando de lado os pobres, pois esses

> [...] não se interessam nem são convidados. Não se interessam porque tanto faz ser escravizados por lusos ou brasileiros. E não os convidam porque se trata de uma briga de senhores; entrando o povo, os "ideais" iluministas dos sábios europeus podem degenerar-se na eterna mania que os escravos têm de romper os grilhões... (Chiavenato, 1988, p. 27).

Assim, desenvolve-se a revolta denominada, à época, de "Inconfidência Mineira" (1789), uma rebelião de "gente culta, fina, de punhos de renda, que estudou na Europa e aprendeu superficialmente o pensamento liberal da época, misturando Montesquieu e Diderot, Rousseau e Voltaire" (Chiavenato, 1988, p. 27), cansada da subordinação à Coroa e de pagar tantos impostos. O movimento deflagrou-se quando Portugal anunciou que aplicaria a "Derrama", um imposto criado em 1750 pelo primeiro-ministro, marquês de Pombal, que obrigava a população, mineradores ou não, a contribuir para que Minas pagasse a Portugal uma tonelada e meia de ouro anualmente.

O livro didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, aborda o conteúdo sobre o ciclo do ouro e a Conjuração Mineira (1789) no volume destinado ao oitavo ano, dentro do capítulo 5, das páginas 68 até a 88, no contexto maior que trata sobre as rebeliões na América Portuguesa. A introdução ao assunto é feita por meio da imagem de um busto de Tiradentes, bem como da foto de uma rua denominada Tiradentes, na cidade de Colinas-RS, com a inscrição de que é comum usar o nome desse "herói" em vários endereços pelo país. Também são apresentados alguns questionamentos aos alunos se eles conhecem quem foi Tiradentes e por que ele participou de uma revolta. E, ainda, há a indicação do motivo, segundo a maioria dos autores, para ele ter sido morto foi porque era um "pobretão", destacando: "[...] será que o motivo foi esse mesmo ou outro?" (Boulos Júnior, 2018, p. 68).

Em seguida, o autor apresenta comentários sobre as seguintes rebeliões: a) a Revolta de Beckman (1684), em que os colonos na região do Grão-Pará e Maranhão revoltaram-se contra a proibição imposta por Portugal de escravizar os autóctones para o trabalho nas fazendas; b) a Guerra dos Emboabas (1707-1709), motivada pela disputa entre paulistas e forasteiros de outras regiões do Brasil, ocorrida em Minas,

pela exploração do ouro; c)a Guerra dos Mascates (1710-1711), uma rivalidade entre os senhores de engenho endividados com os comerciantes de Recife; d)a Revolta de Vila Rica (1720), em Minas, contra a cobrança de impostos sobre as mercadorias transportadas pelos tropeiros nas estradas da colônia; e) depois, sobre o período do ciclo do ouro e a Inconfidência Mineira (1789), uma luta pela independência de Minas Gerais, a qual tem maior destaque, sobretudo pelo número de páginas destinadas ao assunto (6 páginas); e, por último, f) a Conjuração Baiana (1798), outro movimento com o objetivo de independência, porém surgido da insatisfação das camadas mais pobres da população, com os altos impostos cobrados por Portugal e com a obrigação de importar produtos industrializados que os tornavam bem mais caros.

A respeito do ciclo do ouro e da Inconfidência Mineira, o fato é apresentado ao aluno em seis páginas (p. 74-79). Na primeira, apresenta-se, inicialmente, por meio de imagens, uma rota do caminho do ouro brasileiro, desde a sua extração nas minas até o seu destino nos cofres da Coroa portuguesa. Nessa exposição, o material destaca que “cerca de 50% do ouro arrecadado foi repassado à Inglaterra, e 30%, a outros parceiros comerciais” (Boulos Júnior, 2018, p. 75). No entanto, não se explicita ao aluno qual o motivo de a metrópole enviar o ouro brasileiro a outros países.

A abordagem ao tópico inicia-se com uma explicação aos alunos sobre o fato de que a maior parte do ouro era extraída do leito dos rios, o chamado ouro de aluvião. Nesse sistema extrativista, os escravos ou homens livres lavavam o terreno aurífero com uma bateia que separava o ouro em pó, como é possível observar neste fragmento, no qual se relata que

> [...] a maior parte do ouro era obtida em terrenos de aluvião, no leito dos rios. Com água até a cintura, o trabalhador (livre ou escravo) lavava a terra aurífera utilizando uma bateia. Enquanto os materiais mais leves subiam, o ouro em pó ficava depositado no fundo (Boulos Júnior, 2018, p. 74).

O trecho apresentado pelo autor descreve, de forma superficial, os afazeres da mineração, sem informar como eram as condições de trabalho e a vida desses trabalhadores, que, em sua maioria, eram escravos, submetidos a uma carga horária extenuante de trabalho braçal em um ambiente insalubre. O discurso do material didático, ao mencionar “o trabalhador (livre ou escravo) [...]” (Boulos Júnior, 2018, p. 74) não diferencia a condição dos sujeitos subordinados pelo poder colonizador nessa atividade exploratória. Essa diferenciação é posta secundariamente, entre parênteses,

na generalização “livres ou escravos”, sem detalhar nem os vínculos de um e nem do outro com o sistema que os levou a estar nessas condições.

Por sua vez, a arte literária elucida aos leitores o interesse dos colonizadores na escravização: lucrar e enriquecer, usando como justificativa que erão cristãos e estavam salvando os hereges do inferno. Vejamos um exemplo disso no relato abaixo, da personagem Antônio, na obra *Atrás do Paraíso*, de Ivan Jaf (2001, p. 88):

> – É uma farsa! Dizem que vão converter os gentios e difundir o cristianismo para esconder o verdadeiro motivo das viagens: escravos! Escravos e roubo! E somos os mais bárbaros. Os nativos, os muçulmanos e até os piratas se portam de modo mais correto que os cristãos! Não me olhe com essa cara. Fui um dos iludidos que acreditaram nas boas intenções da Igreja... e vi o que fazem! Vi como pregam a palavra de Cristo! Fazem escravos com a desculpa de salvar-lhes as almas. Encontram justificativa para raptar e escravizar no Antigo Testamento, que afirma que os pagãos são escravos por natureza!

Estudantes do Ensino Fundamental, quando não são instigados a questionar a essência de um discurso, tomam as informações superficiais nele contidas e as assumem como “verdades”, ainda mais quando elas têm o respaldo do sistema educacional, estando inseridas no material destinado à sua aprendizagem. Já o sujeito que elabora esse discurso – em forma de material didático –, certamente, está dotado de formação educacional adequada para isso, tem a consciência do manejo que faz tanto do material histórico inserido em sua tessitura quanto do tratamento didático-metodológico e ideológico-político a ele atrelado.

Em seguida, o texto esclarece aos estudantes que esse ouro era transformado em barra, retirando-se a quinta parte, ou seja, 20% dele, como imposto. O texto faz, ainda, menção ao transporte desse material, que seguia, então, escoltado pelos dragões – soldados da capitania – até a capital da colônia à época, Rio de Janeiro, onde era embarcado para Portugal. O reino português repassava cerca de 80% de todo o montante para seus parceiros comerciais, principalmente à Inglaterra. Os motivos desse repasse não são explicitados no texto. O que, de fato, Portugal pagava à Inglaterra com esse ouro todo?

Na narrativa híbrida de história e ficção, *O vampiro que descobriu o Brasil* ([1999] 2007), de Ivan Jaf, a personagem protagonista periférica – um comerciante

português transformado em vampiro –, que observa os acontecimentos do período do ciclo do ouro, assim detalha:

> Totalmente dependente, por dívidas e tratados comerciais, a Coroa Portuguesa entregara à Inglaterra todo o ouro extraído aqui, transformando-a numa potência capitalista e financiando sua Revolução Industrial, que agora precisava se expandir atrás de mercados consumidores. Antônio, que na temporada em Vila Rica aprendera a ler e escrever com um paciente padre em troca de muitos gramas de ouro, já notara o *made in England* gravado em todos os lugares, dos postes às privadas (Jaf, 2007, p. 52).

Com essa elucidação – outra das "inesperadas iluminações" da literatura à história (Milton, 1922) – sobre o enriquecimento da Inglaterra, financiado pelas riquezas retiradas do solo brasileiro e a transformação dessas em produtos para serem consumidos por essa mesma população que possui a matéria-prima, a literatura juvenil, mais uma vez, afirma-se como um recurso de apoio ao ensino de história. Trata-se de um instrumento que possibilita ao estudante compreender o que ocorria naquele período, em que o Brasil, ainda na condição de colônia, fornecia matéria-prima para as indústrias de outros países produzirem mercadorias, agregando-lhes valor e, depois, vendendo-as a preços exorbitantes.

Ao observarmos esse relato do passado, compreendemos, no presente, o quanto, mesmo depois da independência do país, dos desmandos de Portugal, permanece a colonização iniciada lá no século XVI pelos países desenvolvidos que, atualmente, influenciam no que ocorre aqui nos países da América Latina que não investem em suas indústrias. Tais territórios estão fadados a fornecer ao mercado, até hoje, apenas matéria-prima, porque os interesses internacionais ainda se sobrepõem aos nacionais.

Ainda na página 74, o autor destaca como a mineração de ouro e diamantes contribuiu para uma série de mudanças ocorridas no Brasil, sendo elas:

> a) A ocupação e o povoamento de vastas áreas do interior brasileiro;
> b) O florescimento da vida urbana, contribuindo para o nascimento de várias vilas e cidades;
> c) Mudança da capital de Salvador para o Rio de Janeiro (1763), único porto por onde o governo português permitia que se embarcasse o ouro;
> d) Crescimento do mercado interno, já que a população da Capitania de Minas Gerais e das áreas onde são hoje Mato Grosso e Goiás

> compravam com ouro em pó de várias partes do Brasil aquilo de que necessitava […] (Boulos Júnior, 2018, p. 74).

Ao destacar apenas as vantagens que a extração do ouro trouxe ao Brasil, o autor apresenta a história em sua vertente tradicional, a qual, aliada ao pensamento positivista, coaduna-se com o discurso hegemônico do colonizado. Essa valorização dos feitos heroicos desses homens que transformaram o país em uma nação "civilizada", "próspera", "moderna", atribui ao evento histórico uma tonalidade de progresso em falsa consonância com o que acontecia na Europa. A secular colonização da América Latina inculcou nos seus habitantes essa exaltada "lógica da colonialidade" ou "da matriz colonial de poder" pela qual se propagavam os benefícios "da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia" (Mignolo, 2017b, p. 8), oriundas da implementação dos preceitos da colonização, aos quais, parece-nos, o discurso do autor do material didático faz eco.

Segundo Chauí (2008, p. 115), "com esse culto do progresso, a burguesia e seus ideólogos justificam o direito do capitalismo de colonizar os povos ditos 'primitivos' ou 'atrasados' para que se beneficiem dos 'progressos da civilização'", pois a ideologia burguesa, a dominante, entende que a história é o progresso das nações, dos estados, das artes, das ciências, e as sociedades que não possuem essas mesmas características são inferiores, e, por isso, necessitam de intervenção dos "civilizados" para evoluírem.

Contudo, no prefácio da obra, conforme citado na seção anterior, o autor do livro didático afirma filiar-se aos pressupostos da nova história e, por isso, enuncia incorporar a voz dos diversos sujeitos históricos que construíram a história, entre os quais os nativos, os negros e as mulheres. Essas vozes, no material didático em estudo, estão tão ausentes quanto estão no próprio discurso tradicional da historiografia, seja na temática sobre o "descobrimento" do Brasil (Boulos Júnior, 2018, p. VI) ou naquela que se refere à exploração do ouro em Minas Gerais (Boulos Júnior, 2018, p. VI).

Apesar do fato de asseverar que adota a perspectiva mais atual dos estudos historiográficos – a nova história –, verificamos, nessas duas primeiras páginas que abordam o conteúdo sobre o ciclo do ouro, um posicionamento unilateral, que apresenta apenas a perspectiva que evidencia a voz monolítica do colonizador e a sua versão dos fatos, ou seja, a contribuição do colonizador à civilidade/modernidade

do território colonizado. Adota-se, assim, a versão que está devidamente documentada nos anais da história tradicional, documentos esses que, segundo o autor do material didático, deveriam servir de ponto de partida para a discussão sobre os fatos narrados e não como o ponto de chegada.

No contexto do material didático, no qual é apontada essa versão, isso representa uma chegada de informação para milhões de cidadãos brasileiros em formação. Ela se infiltra, por meio dessa abordagem e do discurso adotado nesse material, na mente de jovens estudantes brasileiros em pleno século XXI, contendo as mesmas nuances dos séculos de colonização que o país atravessou.

Nenhuma ressalva à colonização portuguesa se propõe nesse material que – pelo tom elogioso do discurso frente aos sujeitos colonizadores e suas ações empreendedoras, civilizatórias e modernizadoras, além da forma como as ações da colonização são aludidas – nada mais faz do que cultivar o colonialismo na mente dos estudantes em formação. São, pois, ações extensivas como essas – que atingem um número muito elevado de sujeitos – que contribuem, em larga escala, para a manutenção das reminiscências colonialistas em nossa sociedade.

Elas geram, de forma paulatina, mas constante, a conservação dos princípios de estratificação social, os preconceitos, as discriminações das quais grande parte da população brasileira ainda sofre nos dias de hoje, porque não revela, em momento algum, as causas dessas ações colonizadoras portuguesas em nossas terras, expondo apenas aqueles tópicos que se voltam ao que isso representou como “progresso”, como “civilização” à terra invadida, conquistada e explorada. Os efeitos sociais de escravização, exploração, humilhação, menosprezo e desprezo pelos sujeitos outros, não brancos, não europeus, não da elite escravista, comercial e intelectual, passam longe do enfoque dado ao tema pelo autor do material didático.

No entanto, a literatura assume outra postura, expande as expectativas do aluno, ao demonstrar o contexto de subjugação e de exploração que imperava aos nativos e negros, por meio da força, ou necessidade, diante das privações de toda ordem que sofriam. A percepção desse ambiente é relatada na obra *Os estrangeiros*, de Leal (2012, p. 95), a partir da perspectiva da personagem nativa Nauru:

> Mais uma vez, Nauru havia caído numa armadilha de brancos. Agora, não havia um Deus para puni-lo nem pajés para castigá-lo e exigir que cumprisse ordens. O simples medo da miséria das ruas é que se

> encarregava de fazer com que negros, índios e mestiços seguissem os desejos dos brancos.

Desse excerto, é possível depreender os efeitos, presentes até os tempos hodiernos, de mais de 300 anos de escravização, pois, embora hoje ela não seja mais permitida legalmente, a necessidade de sobrevivência faz com que muitos cidadãos, principalmente os afrodescendentes, submetam-se a trabalhos insalubres e com salários insuficientes para satisfazer suas necessidades básicas de alimentação, moradia e saúde. São esses fatos do passado os embriões da imensa desigualdade social que presenciamos no Brasil em nossos tempos. Isso precisa ser elucidado aos leitores em formação, para que esses sujeitos, cientes das causas, busquem formas de ação e cobrança de direitos, para que esse imenso abismo que separa elite e classe trabalhadora diminua e todos os habitantes desse país possam viver dignamente.

Dessa forma, questionamo-nos se essa condução à abordagem ao passado, instaurada pelo autor, leva os alunos a “pensarem” criticamente, assim como está proposto em um dos objetivos estabelecidos pelo autor do material didático em pauta já citado por nós. As vozes dos negros, indígenas e operários realmente se fazem ouvir no material ou são manifestadas pela voz outra, do europeu, do colonizador, com seu ideal deturpado de progresso e desenvolvimento? Mencioná-los, junto a outros sujeitos subalternos – em um parêntese do texto –, pode ser considerado inclusão de voz no discurso do material didático? Questionamo-nos, também, se a formação específica em história tem habilitado os docentes dessa área a “analisar o discurso” que transpassa à exposição dos conteúdos no material didático para, como mediadores, contraporem outras perspectivas a essa exposta no único material distribuído pela escola pública para o ensino de história na escola e oferecerem versões mais atuais/atualizadas e menos colonialistas a seus estudantes.

Na obra de Del Priore, *A viagem proibida nas trilhas do ouro* (2013), sobre a extração do ouro, o narrador intradiegético – Afonso – expõe as condições sub-humanas em que os trabalhadores das minas, negros em sua grande maioria, viviam, além de todo o prejuízo para o meio-ambiente que a cobiça tinha produzido.

> Nas minas, a rotina era pesada, com jornadas que iam do amanhecer ao pôr do sol. Os bateadores, metidos até a cintura em córregos de água gelada, trabalhavam doze horas por dia. Para os que trabalhavam nas minas subterrâneas, outros riscos: escoras malfeitas,

> infiltrações, desmoronamentos. Quantos não foram enterrados vivos?! E havia ainda os mergulhadores: em rios profundos e munidos de uma pequena enxada, eles reviravam o fundo de cascalho. Só contavam com o fôlego e a força dos braços e pernas. Os invernos eram glaciais, A água, idem. Reumatismos, febres, pneumonias, tuberculose eram o resultado de poucos anos de trabalho. Como se não bastasse o ofício terrível, a comida era ruim e pouca: angu, feijão, farinha de mandioca e sal. Fumo e cachaça ajudavam a adormecer no chão das senzalas, abertas ao frio e à chuva. Cobriam-se com trapos, "Duravam pouco", resumiu Tiago (Del Priore, 2013, p. 32-33).

Todas essas condições difíceis favoreciam as fugas e a formação dos quilombos, que também são problematizados na obra de forma perspectivada, uma vez que a autora apresenta a visão do Português – o pai, quando esse explica ao filho o que eram esses locais, neste excerto:

> O pai explicou: quilombos eram refúgios. Ali se escondiam fugitivos. Não só negros. Lavradores pobres, descendentes de índios carijós e bandidos, também. […] assaltavam fazendas para roubar-lhes a criação de galinha e porcos. Levavam armas igualmente. […] Agrediam viajantes e os deixavam mortos no fundo dos boqueirões (Del Priore, 2013, p. 25).

Exposta essa particular visão dos quilombos, o relato evidencia, da mesma forma, a visão do filho desse português depois que ele começou a conviver com os quilombolas, como podemos observar a partir do fragmento destacado a seguir, no qual ele expõe ao leitor o entendimento que obteve após suas vivências nesse meio:

> Quilombo não era só refúgio. Era reação, aos horrores da escravidão. Onde houvesse cativos, haveria fugas. Ali, vi adultos com marcas de maus-tratos: o tendão cortado para que não fugissem. A marca F, de fujão, feita com ferro em brasa no ombro. Vi cicatrizes que fechavam como raízes sobre a pele: tinham sido tratadas com sal e limão para a ferida doer mais. E cortes na pele pelo peso da gargalheira ou das correntes (Del Priore, 2013, p. 31).

O encontro dessas duas vozes, do colonizador e de alguém que presenciou a história pelo viés do colonizado – outra das estratégias da literatura que podemos considerar uma "inesperada iluminação" (Milton, 1992) ao discurso colonialista da historiografia tradicional –, permite que o leitor tenha outra perspectiva para compreender a história, desenvolvendo o que Milton (1992) aponta como possibilidades da literatura suscitar no leitor novas reflexões e outras verdades. Desse modo, a visão do colonizado, excluída do discurso historiográfico e do material didático

de ensino de história, ressignifica o passado, traz novas possibilidades de imaginar o passado, promove a reflexão, abre novos questionamentos e se revela potencial na expansão dos conhecimentos ofertados aos alunos pelo sistema educacional brasileiro, ainda muito atrelado às reminiscências do colonialismo. Nesse sentido, confirma-se o que defende Milton (1992) a literatura pode se tornar uma valiosa colaboradora da historiografia. Assim, as narrativas híbridas demonstram o seu potencial à formação leitora decolonial.

Ao apresentar essas duas vozes em diálogo na diegese ficcional híbrida, a autora ressalta a dicotomia que se estabelece entre a visão do pai com a dos filhos. O pai, influenciado pelo poder e a tradição monárquica, a ele serve e reverencia; por isso, tem seu discurso moldado em consonância com os relatos da história tradicional, pois sua mente é condicionada pelo sistema cívico-cultural. Assim, essa personagem é fiel à Coroa portuguesa e se orgulha, até o final, de seu trabalho em prol da colonização em favor da Coroa, mesmo vivenciando as situações contraditórias no Brasil. Não se nota, nessa personagem, traços de transformações ou mudanças no percurso de sua configuração. Suas convicções, crenças e valores não se alteram frente à realidade da colônia. Uma metáfora, pois, do conservadorismo que segue se mantendo na historiografia.

Já os filhos, pelo contato com outro ambiente – Francisco já desde a universidade de Coimbra, e Afonso no quilombo, em suas aventuras na viagem à colônia –, desenvolvem outra posição ideológica em relação à exploração da terra e da gente no Brasil. Essas personagens vivenciaram as ações colonizadoras por outro prisma, a “visão de baixo” (Sharpe, 1992). Assim, em seus discursos e ações, transparecem as ideias renovadoras da nova história, pois, por meio deles, revelam-se outras nuances e compreensões que só quem observa a história na posição da terra para o mar pode produzir. Fazem-se, igualmente, metáforas dos sujeitos que – pela educação e pelo convívio com a realidade dos excluídos – optam por uma visão outra, uma perspectiva diferenciada daquela defendida pelo poder colonizador. É assim que a autora lida com a dialogia bakhtiniana na tessitura de seu relato híbrido de história e ficção e produz “iluminações” frente às visões cristalizadas do passado no discurso exaltador da historiografia tradicional. Vemos, pois, as reais possibilidades de as narrativas híbridas expandirem os horizontes dos alunos, ampliarem seus conhecimentos e conduzirem a uma formação leitora literária decolonial.

Nas páginas seguintes do material didático (p. 76-79), o autor explana, especificamente, sobre a Conjuração Mineira (1789), informando que a revolta da população com a cobrança de impostos abusivos por Portugal começou a partir de 1760, quando as “jazidas de ouro mineiras começaram a se esgotar” (Boulos Júnior, 2018, p. 76). Em seguida, o autor explica que, quando, em 1788, Portugal enviou um novo governador que anunciou a “Derrama” – cobrança de impostos forçados –, a população começou a se revoltar, pois

> [...] a capitania de Minas Gerais devia a Portugal mais de cinco toneladas de ouro. Os colonos diziam que não podiam pagar porque o ouro estava se esgotando. As autoridades portuguesas afirmavam que o problema era que o ouro estava sendo desviado (Boulos Júnior, 2018, p. 76).

Ademais, esclarece que a revolta foi organizada pela elite da colônia, ou seja, autoridades e fazendeiros que estavam endividados e que esses perderiam tudo se a “Derrama” se confirmasse. Também, nessa página, apresenta-se um gráfico sobre a quantidade de ouro extraída de 1700 a 1796, no qual se demonstra o auge da produção em 1736, com mais de 10 mil quilogramas de ouro extraído, e o declínio na década de 1790, com menos de 3 mil quilos. Em seguida, o autor afirma que, embora a quantidade de ouro retirada tenha diminuído, Portugal continuava cobrando muitos impostos e proibindo o desenvolvimento de manufaturas em solo brasileiro.

Ao lado desse gráfico, o autor apresenta dois questionamentos aos alunos, numa seção intitulada “dialogando”: “O que o gráfico mostra? Quando se deu o auge da produção de ouro?” (Boulos Júnior, 2018, p. 76). Tais questões exigem uma interpretação de elementos explícitos no gráfico, uma vez que é necessário apenas localizar no gráfico as informações solicitadas, ou seja, elas não possibilitam ao aluno problematizar a respeito da utilização dos recursos naturais presentes em solo brasileiro que foram deliberadamente arrancados para enriquecer países e povos que não possuíam o direito a tal empreendimento. Ao contrário, evidenciamos proposições superficiais, que demandam apenas que o aluno localize no gráfico o ano com maior número de quilogramas de ouro retiradas, ou seja, não o faz pensar criticamente a respeito da temática, objetivo que o autor havia se proposto a desenvolver em seus leitores.

Já na tessitura narrativa ficcional de Del Priore (2013), o narrador extradiegético problematiza as reais intenções do grupo dos Inconfidentes, que não deixava claro

para a população quais seriam os rumos depois da separação entre Minas e Portugal. “Como se daria a revolta? Qual o futuro da escravidão, uma vez que poucos queriam acabar com ela? E dos impostos? Que república se queria implantar?” (Del Priore, 2013, p. 48), pois os motivos dentro do grupo eram diversos. Essa estratégia da autora de promover um diálogo do narrador com o narratário repercute no processo de recepção do leitor empírico, para lançar dúvidas sobre o discurso historiográfico tradicional, desconstrói “verdades”, ilumina mentes e incita o leitor a deixar a passividade e começar a refletir sobre os eventos do passado hoje transformados em discursos.

Para encerrar o conteúdo, o autor do material didático explica sobre a delação que resultou na suspensão da “Derrama”, a qual desmobilizou o movimento e propiciou que a revolta não se concretizasse, fazendo com que todos os conjurados fossem presos: “Por sua parte, o governador suspendeu a derrama e ordenou a perseguição aos envolvidos, Tiradentes e os demais conjurados foram presos” (Boulos Júnior, 2018, p. 79).

A ficção busca revelar, além dos fatos, os sentimentos e as angústias dos envolvidos nessa trama, conforme observamos nos fragmentos a seguir, extraídos da obra *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz:

> Por trás de algumas janelas, víamos candeias sendo apagadas enquanto passávamos. Alguns rostos se arriscavam rapidamente para me ver passar algemado. Entendia o significado daquele gesto furtivo. Assim como também sabia que estava terminando o sonho de nos libertarmos da tirania da Coroa e sermos uma República, um país livre (Cruz, 2007, p. 10).
>
> De um ponto alto, olhei para trás procurando ver tua janela e me despedir. Desconfiando de que fosse algum sinal, os soldados se inquietaram e apressaram a marcha. Apenas queria te ver uma última vez, e não consegui. Na minha mente, beijei tuas mãos, doce Marília (Cruz, 2007, p. 12).

Nesse relato do narrador heterodiegético Dirceu, personagem de extração histórica que participou da Conjuração Mineira, ao ser conduzido, pelos soldados da Coroa portuguesa pelas ruas de Vila Rica, para a prisão, demonstra sua subjetividade, seu sofrimento ao ter de se separar de sua amada Marília. Também destaca a sensação de medo que os habitantes sentiram diante das prisões, e como esse sentimento silenciou e coagiu os demais cidadãos a permanecerem calados e submissos aos desmandos da metrópole.

Em seguida, o autor do material didático explicita aos estudantes que apenas Tiradentes, o líder, foi morto e esquartejado, enquanto os demais foram exilados para colônias portuguesas na África: “O julgamento durou três anos; 11 conjurados foram condenados à forca. Depois, as sentenças foram alteradas: somente Tiradentes foi condenado à morte. Os demais receberam a pena de degredo (exílio) nas colônias Portuguesas da África” (Boulos Júnior, 2018, p. 79).

Na obra ficcional de Del Priore (2013), a personagem pai de Afonso explica ao filho que essa prática de matar, esquartejar e pendurar o corpo pelas estradas – realizada com Tiradentes – para intimidar as pessoas da Colônia era aplicada aos negros que tentavam roubar ouro ou diamantes: “No caminho, vez por outra, pendurada em cercas ou num galho de árvore, a mão seca ou a cabeça decapitada de um escravo” (Del Priore, 2013, p. 21) era encontrada. Todavia, se os brancos cometessem semelhante crime, eram mandados à prisão, ou exilados em Angola.

Em todos os textos utilizados pelo autor do material didático para informar aos alunos sobre o “descobrimento” do Brasil, o ciclo do ouro e a revolta dos mineiros contra os desmandos de Portugal, observamos uma única voz enunciadora do discurso: a do colonizador, ou seja, a versão exarada pelos anais da história hegemônica tradicional. De acordo com Chauí (2008), essa é a história ideológica, aquela que aprendemos na escola e nos livros, pois apresenta apenas a versão da classe dominante e a história dos vencidos a partir do modo como eram vistos por esses. Nesse enfoque,

> [...] o vencedor ou poderoso é transformado em único sujeito da história, não só porque impediu que houvesse a história dos vencidos (ao serem derrotados, os vencidos perderam o “direito” à história), mas simplesmente porque sua ação histórica consiste em eliminar fisicamente os vencidos, ou, então, se precisa do trabalho deles, elimina sua memória, fazendo com que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores (Chauí, 2008, p. 116).

A partir de um ensino centrado na voz unívoca do colonizador, a ideologia dominante mantém sua hegemonia, pois os dominados não conseguem perceber-se como sujeitos da história, pelo constante apagamento de suas memórias e a contínua exposição ao discurso dos vencedores. Desse modo, desconhecem seus direitos e as causas da exploração econômica, da desigualdade social, da dominação política, lacunas propositalmente deixadas sem explicação, pela ideologia dominante, para

manter, segundo afirma Chauí (2008), a coerência ideológica que é sempre um instrumento de dominação.

Por outro lado, as narrativas híbridas de história e ficção sobre essas temáticas expressam outras vozes, desconsideradas pelos registros históricos tradicionais, apresentando-as como agentes históricos. Nas diegeses das obras infantis e juvenis híbridas de história e ficção, que vinculamos a essas temáticas, a perspectiva do narrador é a de habitantes originários – em *Os estrangeiros* (2012) –; de mulheres – em *A descoberta do novo mundo* (2013) –; e de negros – em *A viagem proibida nas trilhas do ouro* (2013). Ao recontar a história a partir desses outros ângulos, essas obras híbridas ampliam a visão exposta no material didático e podem ser um complemento ao estudo da área por revelar essas outras facetas do passado, omitidas na tessitura do material didático, e que, de fato, estão vinculadas às premissas da corrente da nova história.

A partir do exame dos fragmentos do material didático apresentados nesta análise, podemos compreender que, embora o autor, no prefácio da obra, afirme filiar-se aos pressupostos da nova história, que vão de encontro aos preceitos tradicionais, não vislumbramos, no desenvolvimento dos conteúdos apresentados ao aluno, um tratamento diferenciado às fontes/documentos históricos, a inserção da análise das estruturas da sociedade com a história “vista de baixo”, com a opinião das pessoas comuns, com a utilização de novas fontes e ainda a substituição da objetividade do historiador de apresentar o fato como se verdade fosse. Por outro lado, tais elementos são claramente encontrados nas narrativas híbridas de história e ficção, haja vista a aproximação dessas com o romance histórico contemporâneo de mediação –, o qual tem como premissa recontar a história a partir de visões periféricas. Essa perspectiva coaduna-se com a vertente renovadora dos estudos historiográficos da história “vista de baixo”, apresentada por Sharpe (1992).

Sobre essas novas perspectivas descolonizadoras presentes nas narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras – escritas incluídas, da mesma forma, nas ressignificações da história pelas diferentes modalidades críticas do romance histórico –, é que refletimos na seção seguinte.

## 3. PRERROGATIVAS DA NOVA HISTÓRIA PRESENTES NA NARRATIVA JUVENIL HÍBRIDA BRASILEIRA – CAMINHOS À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL RUMO À DESCOLONIZAÇÃO

Após analisarmos como as temáticas eleitas sobre o período colonial brasileiro estão abordadas no material didático de ensino da disciplina de história, nesta seção, voltamo-nos, mais especificamente, às pesquisas na área da literatura comparada que têm evidenciado o potencial das escritas híbridas de história e ficção, seja no âmbito da produção literária voltado ao público adulto ou àquele destinado aos leitores bem mais jovens. Nesse sentido, nosso olhar, aqui, volta-se ao universo ficcional juvenil brasileiro das narrativas híbridas de história e ficção, a fim de revelar o seu potencial como via à formação de um leitor literário decolonial no processo educativo do Ensino Fundamental. Além disso, apontamos como tais leituras, praticadas de forma sequencial, ordenada e intertextualizada em sala de aula, a partir da mediação de um professor também leitor literário decolonial, podem ser meios de ampliação dos conhecimentos oferecidos aos estudantes brasileiros pelo material didático de ensino de história. Essa dimensão decolonial de uma possível prática leitora é a via que consideramos viável à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos estudantes brasileiros em formação leitora capaz de romper com o “modo canônico de pensar” que formou as mentes dos sujeitos latino-americanos.

Vislumbramos uma grande potencialidade de formação leitora nas produções híbridas de história e ficção que se aproximam à modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação para estudantes brasileiros desde os primeiros passos na formação leitora iniciados no Ensino Fundamental. Elas podem ser, também, elos transdisciplinares no trabalho docente escolar, onde a formação de leitores deve ocupar um espaço primordial entre todas as áreas do conhecimento.

Nessa modalidade de romance histórico mais destinada ao público adulto, há características como, por exemplo, a linearidade, o foco narrativo centralizado em narradores sujeitos excluídos, minimizados ou invisibilizados dos relatos oficiais, que também são encontradas nas versões do passado voltadas ao público infantil e juvenil, conforme comprova Santos (2023, p. 375). Em sua tese, o pesquisador, ao demonstrar que as obras infantis e juvenis classificadas em seu estudo como críticas/mediadoras e críticas com tendência à desconstrução, as quais ressignificam o passado por meio de um foco narrativo centrado em vozes antes silenciadas,

“contemplam, em sua grande maioria, as características dos romances históricos contemporâneos de mediação, estabelecidos nos estudos de Fleck (2017)”. Desse modo, essa teoria pode se configurar como aporte teórico para as análises dessas modalidades das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenis.

Consideramos essas produções uma alternativa muito viável para um projeto de leitura a ser desenvolvido no espaço institucional das escolas do Ensino Fundamental por essas possíveis aproximações, pois tais obras podem ser utilizadas tanto nas aulas de literatura quanto, também, na área de história ao oferecer aos estudantes novas fontes para problematizar e ressignificar o passado do nosso país e, inclusive, envolver outras áreas com ampliação de conhecimentos necessários aos alunos, como a geografia, a educação artística, a ciência etc. Assim, podemos estabelecer relações entre o ensino de literatura com o ensino de história, de artes, de geografia, de ciências e promover o que consideramos a meta do ensino da leitura na Educação Básica: a formação do leitor literário que se encaminha à descolonização pelo cultivo dos pensamentos decoloniais e das ações que dele devem derivar.

O leitor literário decolonial, na concepção que, aqui, adotamos, é aquele capaz de, entre outras habilidades já destacadas, compreender as possibilidades de manipulação de um signo linguístico – seja ela estética, discursiva ou ideológica –, as quais são potencializadas quando o material de leitura utilizado é o texto literário. Uma vez que, conforme nos esclarece Sant’Ana (2019, p. 148),

> [...] a leitura, especialmente a do texto literário, é fundamental para a formação do leitor sensitivo, sensível, subjetivo e consciente, pois, o desenvolvimento de práticas de leitura vai muito além da compreensão literal e aparente das palavras impressas. Para uma leitura de fato, afinal, é necessário interpretá-las, relacioná-las com outros textos, enunciados e discursos, de forma a replicar, ressignificar e conseguir identificar as possíveis posições e ideologias das vozes que se inscrevem num texto e que constitui os sentidos das palavras.

É no texto literário que encontramos essa linguagem que extrapola o sentido literal da palavra/do signo linguístico, e, portanto, o horizonte de formação da compreensão do leitor que se implica nesse processo se amplia. É essa característica polissêmica do texto literário que o diferencia de outros enunciados escritos, assim como seu processo de leitura opera-se de modo diferenciado de todas as demais produções textuais, pois, “[...] a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia

oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]" (Candido, 1972, p. 805). Isso, segundo Candido (1989, p. 13), ocorre porque "a literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas". Essa é a experiência de leitura que desejamos implementar nas escolas públicas brasileiras no Ensino Fundamental, pois, já nessa etapa da formação escolar,

> [...] os alunos podem e devem compreender que o processo de criação de um texto é pensado, articulado, manipulado por alguém e que, se compreenderem isso, terão mais possibilidades na compreensão integral de um texto e, por conseguinte, se constituirão em leitores reflexivos e responsivos perante os inúmeros textos dispostos ao longo de sua vida (Santos, 2019, p. 141).

Assim, a implementação de leituras de narrativas híbridas de história e ficção que sejam, ou que se aproximem, da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, mediadas pelo professor, no Ensino Fundamental, tem como intuito a formação de um sujeito leitor não só apto a refletir sobre os diferentes processos de manipulação da linguagem, mas, também, sobre o seu passado de subjugação aos europeus. Cremos que essas práticas leitoras podem despertar o interesse dos estudantes, porque "[...] a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos [...] uma vez que ela mobiliza mais intensa e inteiramente a consciência do leitor; sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano" (Bordini; Aguiar, 1988, p. 15).

Esse leitor, que denominamos de leitor literário decolonial, é aquele que, ao se defrontar com leituras de narrativas híbridas de cunho decolonialista, "acaba por descolonizar seu pensamento, isto é, pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento" (Fleck, 2023, p. 24). Para isso, o discurso apresentado aos estudantes não pode ficar centrado na voz unívoca do colonizador, seja em qual área do conhecimento que for – como se pode observar, claramente, no relato do "descobrimento" do Brasil presente na *Carta de achamento* (1500), do escrivão Pero Vaz de Caminha –, o qual enuncia os acontecimentos como se a sua versão fosse uma "fatualidade" inquestionável.

Esse discurso, com tom autoritário e voltado ao verídico, que emana do exercício do poder colonizador, é comum e inerente à grande maioria dos documentos

escritos produzidos pelos europeus “conquistadores” em relação à colonização da América. Toda essa produção escrita sempre foi tomada como fonte de informações autêntica pela história rankeana, e muitos deles ainda são referências “obrigatórias” nos materiais didáticos de ensino de história e são empregados com a mesma premissa de outrora: atestam a “verdade”.

Já a premissa dos romances históricos contemporâneos de mediação, bem como das modalidades crítica mediadora e crítica com tendência à desconstrução das narrativas híbridas infantis e juvenis, apontadas por Santos (2023), de apresentar a história a partir de visões periféricas, segundo defendem Fleck (2017) e Santos (2023), coaduna-se com a vertente renovadora dos estudos historiográficos da “história vista de baixo”, apresentada por Sharpe (1992, p. 60). Em seu texto, o autor afirma “[...] que a nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais”, pois as classes consideradas “inferiores”, também, foram agentes históricos e suas ações afetaram o mundo em que eles viviam.

Nessa modalidade de escrita híbrida de história e ficção crítica/mediadora, seja no âmbito das produções para adultos como naquele para leitores infantis e juvenis, são explorados, assim como o proposto pelos historiadores da “história vista de baixo”, diversos “segredos que poderiam ser conhecidos, [e que] ainda estão encobertos por evidências inexploradas” (Sharpe, 1992, p. 62). É justamente nessas lacunas deixadas pela história tradicional, que desprezou as vozes subalternizadas pelo poder colonizador, as fontes não oficializadas, que o romance histórico contemporâneo de mediação e as narrativas híbridas infantis e juvenis críticas/mediadoras e com tendência à desconstrução inserem-se, revelando novas possibilidades de leituras do passado, sem a prévia intenção da desconstrução das personagens e dos eventos históricos, porém com um discurso alternativo que mantém uma aura subversiva, assim como essa nova perspectiva para os estudos historiográficos.

Sobre essa modalidade de escritas híbridas – tanto no universo do romance para adultos como nas escritas narrativas híbridas para crianças e adolescentes – que se originou com a implementação dos preceitos do pós-*boom*, diversos estudos do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbrido de história e ficção – vias para a descolonização” têm apontado obras com o objetivo de criticar a história hegemônica tradicional por meio da apresentação de um outro discurso, especialmente sobre o “descobrimento”

e a colonização da América. No caso das produções de romances históricos, em suas diferentes modalidades, prioriza-se a expressão do discurso da margem, conforme exposto no **quadro 5**, a seguir, no qual parte dos estudos da equipe de pesquisadores é destacado.

**Quadro 5 –** Pesquisas acadêmicas brasileiras sobre a "Poética do 'descobrimento"

| **Autor/Ano/Instituição** | **Natureza/Título**<br>**Corpus de análise** |
|---|---|
| Heloisa Costa Milton<br><br>1992/USP | Tese: *Histórias da história: retratos literários de Cristóvão Colombo* |
| | - *En busca del Gran Kan* (1929), Blasco Ibáñez;<br>- *No serán las Índias* (1988), Luiza Lópes Vergara;<br>- *El arpa y la sombra* (1979), Alejo Carpentier;<br>- *Los perros del paraíso* (1983), Abel Posse. |
| Jorge L. do Nascimento<br>1993/UFRJ | Dissertação: *A história e a ficção: os discursos complementados em "El arpa y la sombra", de Alejo Carpentier e "Los perros del paraíso", de Abel Posse* (1993) |
| | - *El arpa y la sombra* (1979), Alejo Carpentier;<br>- *Los perros del paraíso* (1983), Abel Posse. |
| Maria Mirtis Caser<br>1996/UFRJ | Dissertação: *O discurso histórico ficcionalizado em "Vigilia del Almirante", de Augusto Roa Bastos* (1992) |
| | - *Vigilia del Almirante* (1992), Augusto Roa Bastos. |
| André L. de Lima Bueno<br>2000/UFRJ | Tese*: A imaginação histórica: inventário da América em Cristóbal Nonato e Viva o povo brasileiro*. |
| | - *Cristobál Nonato* (1987), Carlos Fuentes;<br>- *Viva o provo brasileiro* (1984), João Ubaldo Ribeiro. |
| Rubelize da Cunha<br>2001/UFSC<br>http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80073 | Dissertação: *Rewriting forgotten histories: the heirs of Columbus and "a coyote Columbus story* |
| | - *The heirs of Columbus* (1991), Gerald Vizenor;<br>- *A coyote Columbus story* (1992), Thomas King. |
| Gilmei Francisco Fleck<br>2005/UNESP-Assis<br>http://hdl.handle.net/11449/94126 | Dissertação: *Imagens metaficcionais de Cristóvão Colombo: uma poética da hipertextualidade* |
| | - ***Colón a los ojos de Beatriz*** (2000), Pedro Piqueras;<br>- ***El último crimen de Colón*** (2006), Marcelo Leonardo Levinas. |

| | |
|---|---|
| Gilmei Francisco Fleck<br>2008/UNESP-Assis<br>http://hdl.handle.net/11449/103668 | Tese: *O romance, leituras da história: a saga de Cristóvão Colombo em terras americanas* |
| | - *El mar de las lentejas* (1979), Antonio Benítez Rojo;<br>- *The memoirs of Christopher Columbus* (1987), Stephen Marlowe;<br>- *Vigilia del Almirante* (1992), Augusto Roa Bastos;<br>- ***The discoveries of Mrs. Christopher Columbus:* his wife's version** (1994), Paula DiPerna. |
| Márcia de F. Xavier 2010/UFMG-Belo Horizonte<br>https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-83ZLMC | Dissertação*: Romance e história na literatura latino-americana contemporânea: os casos de Los perros del paraíso* e *El largo atardecer del caminante*, de Abel Posse |
| | - *Los perros del paraíso* (1983), Abel Posse;<br>- ***El largo atardecer del caminante*** (2005), Abel Posse. |
| Bernardo A. Gasparotto<br>2011/UNIOESTE-Cascave<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/2501 | Dissertação*: Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo: uma leitura de Vigilia del Almirante* (1992) *e Carta del fin del mundo* (1998) |
| | - *Vigilia del Almirante* (1992), Augusto Roa Bastos;<br>- ***Carta del fin del mundo*** (1998), Jose Manuel Fajardo. |
| Douglas W. Machado<br>2014/UNIOESTE-Cascavel<br>https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/2384 | Dissertação*: Configuração, desconstrução e reconfiguração: Cristóvão Colombo na literatura das Américas* |
| | - *Columbia* (1892), John Musick;<br>- *Los perros del paraíso* (1983), Abel Posse;<br>- *A Caravela dos Insensatos:* uma viagem pela renascença (2006), Paulo Novaes. |
| Larissa O'Hara Pimenta<br>2015/UFES-Vitória<br>https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3296/1/tese_8599 | Dissertação: A ficção histórica em *Vigilia del Almirante*, de Augusto Roa Bastos |
| | - *Vigilia del Almirante* (1992), Augusto Roa Bastos. |
| Amanda Maria E. Matheus<br>2021/UNIOESTE-Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/5407 | Dissertação: *Figurações de uma heroína invisível: Beatriz Enríquez de Harana na literatura* |
| | - *Columbus and Beatriz* (1892), Constance Goddard DuBois;<br>- ***Colón a los ojos de Beatriz*** (2000), Pedro Piqueras. |
| Jucélia H. de Oliveira Pires<br>2021/UNIOESTE-Cascavel<br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/5403 | Dissertação: *Ressignificações do passado na trilogia de Abel Posse (1978; 1983; 1992) – da crítica desconstrucionista do novo romance histórico ao romance histórico contemporâneo de mediação* (UNIOESTE) |
| | - *Daimón* (1978), Abel Posse;<br>- *Los perros del paraíso* (1983), Abel Posse;<br>- ***El largo atardecer del caminante*** (1992), Abel Posse. |

| | |
|---|---|
| Ana Maria Klock<br>2021/UNIOESTE – Cascavel<br><br>http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661 | Tese: *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana (1940)*: dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem |
| | - *El arpa y la sombra* (1979), de Alejo Carpentier;<br>- *Los perros del paraíso* (1983), de Abel Posse;<br>- *Vigilia del Almirante* (1992), de Augusto Roa Bastos;<br>***Crónica del descubrimiento*** (1980), de Alejandro Paternain;<br>***El conquistador*** (2006), de Federico Andahazi |
| Tatiane Becher<br>2021-2024<br>(em andamento)<br>UNIOESTE-Cascavel | Tese: *Anacaona – resiliência feminina à ocupação europeia no Caribe: ressignificações da atuação autóctone feminina na colonização da América Latina* |
| | - *Flor de Oro (Anacaona, Reina de Jaragua)* (1860) , de Francisco José Orellana<br>- ***Anacaona y Las Tormentas*** (1994), Luis Dario Bernal Pinilla;<br>***- Anacaona, Golden Flower*** (2015), Edwidge Danticat;<br>***- Anacaona: la última princesa del Caribe*** (2017), Jordi Díez Rojas. |
| Jorge Antonio Berndt<br>2021-2023<br>https://tede.unioeste.br/handle/tede/6466<br>UNIOESTE-Cascavel | *O Colombo que nasceu na América: figurações do self made man na literatura estadunidense – o romantismo de J. F. Cooper em Mercedes of Castile: or, the voyage to Cathay (1840*) |
| | - *Waverley* (1814), de Walter Scott;<br>- *Ivanhoé* (1819), de Walter Scott;<br>- *Mercedes Of Castile: Or the voyage to Cathay* (1840), Fenimore Cooper |

Fonte: Elaborado por Ana Maria Klock (2021, p. 115-116) e atualizado pela autora (2024).

Todos esses estudos referem-se à análise de obras voltadas ao público adulto – com destaque, em negrito, para aqueles que são analisados como romances históricos contemporâneos de mediação. Como via de complementação a esses estudos, o foco de nossa pesquisa é apresentar obras que ressignificam o "descobrimento" e a colonização do Brasil, endereçadas ao público juvenil, buscando aproximá-las das características fundamentais do romance histórico contemporâneos de mediação, propostas por Fleck (2017), a exemplo do que fez Biancato (2017) com os contos históricos de Maria Rosa Lojo (2001), Corrêa (2023), com as ressignificações do quilombo e dos sujeitos quilombolas na literatura infantil e juvenil

brasileira, e Santos (2023), com narrativas híbridas infantis e juvenis voltadas aos diferentes períodos históricos de nosso passado.

Nesse sentido, na subseção seguinte, expomos um significativo conjunto de obras juvenis brasileiras já catalogadas pela equipe de pesquisadoras da célula da literatura infantil e juvenil do Grupo de Pesquisa do qual fazemos parte. Do conjunto maior dessas obras, oriunda da listagem primeira de Santos (2023), exposta no Apêndice A, nós nos concentramos naquelas que revisitam o tempo histórico da colonização.

## 3.1 TEMAS DA COLONIZAÇÃO BRASILEIRA RESSIGNIFICADOS PELA LITERATURA JUVENIL HÍBRIDA – ESPAÇOS À DESCOLONIZAÇÃO

Depois de termos exposto alguns aspectos inerentes às escritas híbridas de história e ficção que dialogam com as premissas da nova história – entre as quais, em especial, a perspectiva histórica “vista de baixo” Sharpe (1992) – e termos apontado como essa perspectiva também está incorporada às tessituras dos romances históricos contemporâneo de mediação, nesta subseção apresentamos um quadro no qual listamos as narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras por nós mapeadas e catalogadas, especificamente sobre a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil.

Esse mapeamento e catalogação deu-se a partir de pesquisas em livrarias, bibliotecas, sebos, sites, desenvolvidas por nós, em uma ação conjunta com os integrantes da célula do Grupo “Ressignificações do passado na América” que se dedica ao estudo de narrativas infantil e juvenis híbridas de história e ficção, bem como por indicação de vários estudiosos de literatura que colaboraram para a construção desse compêndio específico de obras.

Desse vasto conjunto de narrativas reunidas, buscamos analisar, em uma amostragem selecionada, as suas possíveis aproximações com as peculiaridades das escritas híbridas de história e ficção que constituem a modalidade dos romances históricos contemporâneos de mediação, descritos por Fleck (2017) e que, segundo o autor, instituíram uma terceira fase na trajetória do romance histórico. Essa trajetória possibilitou a Santos (2023) traçar o panorama das escritas híbridas de história e ficção brasileiras em um percurso cronológico de 1941 a 2022. Destacamos que, para

esta pesquisa, nossa catalogação restringe-se a um período específico desse panorama de Santos (2023) e de nosso passado: o Brasil Colônia, que abarca a temporalidade da chegada dos portugueses para a posse do território, em 1500, até a proclamação da Independência, em 1822. Desse modo, os relatos híbridos infantis e juvenis por nós listados neste estudo apresentam diegeses que, temporalmente, inserem as suas ações nesse período de nosso passado, ficando nossa abordagem restrita a duas temáticas específicas dentro desse recorte: o "descobrimento" e o ciclo de ouro.

Dentro desse recorte temporal e temático proposto, apresentamos, abaixo, o **quadro 6**, no qual listamos, em ordem cronológica de publicação, aquelas obras que consideramos, dentro da teoria já examinada, como pertencentes ao conjunto de narrativas híbridas de história e ficção para o público leitor infantil e juvenil, ou seja, estudante do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, em processo de formação leitora.

**Quadro 6** – Narrativas infantis e juvenis brasileiras sobre a temática do Brasil Colonial (1500-1822)

| Obras/autor | Período histórico revisitado | Temática abordada na obra/indicação | Classificação |
|---|---|---|---|
| *Gigante de Botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *Zumbi dos Palmares* (1944), Leda Maria de Albuquerque | Período Colonial | Quilombo dos Palmares | crítica/mediadora |
| *Coração de Onça* ([1951] 1988), de Ofélia e Narbal Fontes | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *O Degredado* (1964), de Alves Borges | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *O menino de Palmares* (1968), Isa Silveira Leal | Período Colonial | Quilombos | crítica/mediadora |
| *Faz muito tempo* (1977), Ruth Rocha | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Viagem ao mundo desconhecido* (1980), de Francisco Marins | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Caravelas do Novo Mundo* (1984), de Antonio Augusto da Costa Faria | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Os bandeirantes* (1985), de Mustafa Yazbeck | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Saruê, Zambi!* (1985), de Luiz Galdino | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Terra do descobrimento* (1986), Paula Saldanha | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Os gnomos do Ipiranga* (1988), de Shiyozo Tokutake | Período Colonial/Imperial | Independência do Brasil | acrítica |
| *Terra à vista: descobrimento ou invasão* (1992), de Benedito Prezia | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Tiradentes e a Inconfidência Mineira* (1992), de Carlos Guilherme Mota | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *Atrás do paraíso* (1995), de Ivan Jaf | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Não acredito em branco* (1996), Celso Antunes e Telma Guimarães Castro de Andrade | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *O rei preto de Ouro Preto* (1997), Sylvia Orthof | Período Colonial | Quilombos/ Chico Rei | crítica/mediadora |
| *A história dos escravos* (1998), de Isabel Lustosa | Período Colonial | Escravidão | acrítica |
| *A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para criança)* (1999), de Toni Brandão | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *O vampiro que descobriu o Brasil* ([1999] 2007), de Ivan Jaf | Período Colonial | História do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *O Cacique Branco* (1999), de Sebastião Martins | Período Colonial | Biografia de Marechal Rondon | acrítica |
| *Os inimigos do Rei* (1999), de Sebastião Martins | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *Os Fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Pedro Álvares Cabral, diário de bordo* (1999), de Elzi Nascimento e Euzita Melo Quinta | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Pedro, o independente* (1999), de Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss | Período Colonial/Imperial | A vida de Dom Pedro I | crítica/mediadora |
| *As princesas e os segredos da Corte* (2000), de Elizabeth Loibl | Período Colonial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *Descobrimento do Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Joaquim José* (2000), de Regina Rennó | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2000), de Luciana Sandroni | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Pedro, menino navegador* (2000), de Lúcia Fidalgo | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Potyra: inimá paravuny* (2000), de Anna Flora | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Uma história do descobrimento do Brasil* (2000), de Alberto Medeiros | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godói | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Memórias de um bandeirante* (2001), de Sonia Sant'Anna | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento* (2003), de Maria José Silveira | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira | Período Colonial | Ciclo do ouro | crítica/mediadora |
| *Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: Na época dos Bandeirantes* (2004), de Maria José Silveira | Período Colonial | Bandeirantes | crítica/mediadora |
| *Nuno descobre o Brasil* (2004), de Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Na caravela virtual* (2005), de Vera Carvalho Assumpção | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Maria Brasileira* (2005), de Antonio Carlos Vilela | Período Colonial/Imperial | Maria Quitéria | crítica/mediadora |
| *Abrindo Caminhos* (2006), de Ana Maria Machado | Período Colonial/Imperial/Republicano | Descobrimento da América/Santos Dumont | acrítica |
| *Chico Rei* (2006), de Renato Lima | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Leopoldina, a princesa do Brasil* (2006), de Clóvis Bulcão | Período Colonial | A vida da princesa Leopoldina | acrítica |
| *1808: A viagem da Família Real* (2007), de Gilson Barreto | Período Colonial | A vinda da Família Real para o Brasil | acrítica |
| *A Corte chegou, o Rio de Janeiro se transforma* (2007), de Cândida Villares e Vera Vilhena | Período Colonial | A vinga da Família Real para o Brasil | crítica/mediadora |
| *Bárbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| D*. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821),* (2007), de Lilia Mortiz Schwarcz | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | acrítica |
| *Luana: capoeira e liberdade* (2007), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino | Período Colonial | Quilombos | crítica/mediadora |
| *Luana: as sementes de zumbi* (2007), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino | Período Colonial | Escravidão/ Quilombos dos Palmares | crítica/mediadora |
| *Tumbu* (2007), de Marconi Leal | Período Colonial | Tráfico negreiro e escravidão | crítica/mediadora |
| *Tiradentes* (2007), de Walter Vetillo | Período Colonial | Tiradentes | acrítica |
| *Um vampiro apaixonado na corte de D. João* (2007), de Ivan Jaf | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica com tendência à desconstrução |
| *Dom João na corte do carnaval* (2008), de Ana Beatriz Guerra e Flavia Greco Lopes | Período Colonial | A vinda da Família Real para o Brasil | acrítica |
| *Foi quando a Família Real chegou* (2008), de Lúcia Fidalgo | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | crítica/mediadora |
| *Terra à vista: o encanto do descobrimento do Brasil* (2008), de Beatriz da Cruz Ribeiro | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Zumbi, o pequeno guerreiro* (2009), de Kaiodê | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Luana: e as asas da liberdade* (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino | Período da Colônia à República | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Marimbondo do Quilombo* (2010), de Heloísa Pires Lima | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *O Quilombo encantado* (2010), de Marcos Mairton | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *Mil e quinhentos: ano do desaparecimento* (2012), de Alan de Oliveira | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal | Período Colonial | Bandeirantes e Jesuítas | crítica/mediadora |
| *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta* (2012), de Sonia Rosa | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Enquanto o dia não chega* (2013), de Ana Maria Machado | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *A Viagem Proibida: Nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *A Descoberta do Novo* Mundo (2013), de Mary Del Priore | Período Colonial | Colonização do Brasil | crítica/mediadora |
| *O vampiro e o Zumbi dos Palmares: Escravidão e resistência na história do quilombo mais famoso do Brasil* ([2013] 2014), de Ivan Jaf | Período Colonial | Formação dos Quilombos | crítica com tendência à desconstrução |
| *Quinzinho, o Tiradentes (2013), de Regina Drummond* | Período Colonial | Biografia de Tiradentes | acrítica |
| *Cinderela e Chico Rei* (2014), Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho | Período Colonial | Releitura do Clássico *Cinderela* | crítica/mediadora |
| Leopoldina: uma vida pela independência (2014), de Roselis Von Sass | Período Colonial/Imperial | Princesa Leopoldina | acrítica |
| *Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil* (2013), Regina Drummond | Período Colonial/imperial | Biografia de Maria Quitéria | crítica/mediadora |
| *Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade* (2014), de Narcimária do Patrício Luz | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial* (2014), de Lilia Mortiz Schwarcz | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *A bacalhoada que mudou a história* (2015), de Luiz Eduardo de Castro Neves | Período Colonial | Família Real | acrítica |
| *Kiesi: história de um africano no Brasil* (2015), de Ricardo Dreguer | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Todo dia é dia de independência: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798* ([2015] 2019), de Antônio Carlos Santos | Período Colonial | Revoltas populares no período colonial | crítica/mediadora |
| *Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro* (2015), de José Roberto Torero | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | acrítica |
| *Quissama: O Império dos Capoeiras* (2015), de Maicon Tenfen | Período Colonial | Quilombos | crítica/mediadora |
| *A carta paralela* (2017), de Sérgio Schaefer | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Lelé e a independência do Brasil* (2018),de Aimê Pena | Período Colonial | Independência do Brasil | acrítica |
| *Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo* (2020), de Júlio Moredo | Período Colonial | Cosme Pessoa Fernandes | crítica/mediadora |
| *A viagem de Nini* (2021), de Fábia Prates | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Dandara e Zumbi* (2021), de Maria Julia Maltese; Gabriela Bauerfeldt e Orlanda Nilha | Período Colonial | Escravidão/ Quilombo de Palmares | crítica/mediadora |
| *Dandara e a falange feminina de Palmares* (2021), de Leonardo Chalub | Período Colonial | Escravidão/ Quilombo de Palmares | crítica/mediadora |
| *Esconjuro!: a corda e o cordel na revolta dos* | Período Colonial | Revolta dos Alfaiates | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *alfaiates* (2021), de Luís Pimentel | | | |
| *Memórias Póstumas do burro da independência* (2021), de Marcelo Duarte | Período Colonial/Imperial | Independência do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Os sete da independência* (2021), de Gustavo Penna | Período Colonial/Imperial | Independência do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Palmares de Zumbi* (2021), de Leonardo Chalub | Período Colonial | Escravidão/ Quilombo de Palmares | crítica/mediadora |
| *A princesa Zacimba de Cabinda* (2022), de Renata Spinassê | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| **As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023) de Ulisses Trevisan Palhavan | Período Colonial | Descobrimento | Crítica/mediadora |

Fonte: Elaborado por Vilson Pruzak dos Santos (2023) em colaboração com a equipe “Ressignificações do passado na América”, em 2023. Atualizado com * pela autora em 2024.

Ao analisarmos o **quadro 6**, acima exposto, observamos que, das 141 obras catalogadas no estudo de Santos (2023), do qual obtivemos esse recorte referente à nossa temática – período colonial –, 94 obras referem-se a esse momento histórico. Nessa listagem, agregamos mais uma obra, perfazendo um total de 95 narrativas que versam sobre a temática que abordamos em nosso estudo.

Com base nesses números, conclui-se que esse período histórico é o mais revisitado pelos autores de narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenis no Brasil. Outro dado que emerge com a análise desse quadro é a prevalência de escrituras que possuem um viés crítico/mediador, com um total de 51 obras que se alinham a essa vertente, além de 31 acríticas, ou seja, que corroboram a história oficial, e 13 críticas com tendência à desconstrução.

A primeira obra híbrida de história e ficção juvenil, no Brasil, identificada pela equipe de pesquisadores data de 1941, e temos, em seguida, mais uma obra nessa década e duas produzidas na década seguinte, além de uma na década de 1960, outra na década de 1970 e cinco nos anos 1980, as quais coincidem com o período inicial da nova narrativa latino-americana e, em seguida, com o período da passagem do *boom* da literatura latino-americana para o pós-*boom*. Esse momento da implementação dos movimentos da nova narrativa latino-americana é o período em que, no gênero romance histórico, ocorre uma ruptura com as produções literárias que

se irmanam com a história hegemônica, e a ficção passa a criticar os registros históricos oficializados.

Nesse período, década de 1940, despontam, na América Hispânica, o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica, que abarcam produções que visam à desconstrução das personagens e dos eventos históricos do passado de submissão do continente às metrópoles colonizadoras europeias, por meio da paródia, da carnavalização, da ironia, do grotesco, das sobreposições temporais, com base nos experimentalismos formais e linguísticos. Desse modo, esses recursos escriturais tornam as obras pouco acessíveis ao leitor em formação, razão pela qual não encontramos muitas produções desse gênero para um público ainda bastante jovem e em idade escolar.

Todavia, a partir dos estudos realizados na célula da literatura infantil e juvenil do nosso Grupo de Pesquisa, podemos verificar que o gênero híbrido de história e ficção, voltado para o público juvenil, começa a ganhar destaque, com a publicação de um número expressivo de produções, na década de 1980, conforme aponta Santos (2023, p. 358), "quando as escritas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras passam por um processo de incremento quantitativo de produção e se nota uma recorrência bem maior de discursos críticos frente ao passado relido pela ficção".

No tocante às nossas temáticas – "descobrimento" e colonização do Brasil –, como podemos observar no **quadro 6**, é na década de 1990 que há um incremento nessa produção, com diversas narrativas que tratam de revisitar esse período histórico pela ficção. Esse é o momento em que se solidificam as bases, na América Latina, do movimento do pós-*boom*, instaurado na década de 1980, e as produções do gênero, ao abandonarem o experimentalismo linguístico e formal, o uso de estratégias escriturais muito complexas como as sobreposições temporais e os desconstrucionismos exacerbados que caracterizam as obras do *boom* das décadas de 1960 e 1970 e todas aquelas que ainda hoje seguem esses ditames, tornam-se mais adequadas a esse público ainda em processo de formação leitora.

O **quadro 6** aponta, ainda, que o ápice da produção híbrida de história e ficção da temática à qual nos dedicamos, destinada ao público juvenil no Brasil, ocorre a partir do ano de 2000. Nesse período, as escritas do gênero híbrido de história e ficção para o público adulto são, predominantemente, pertencentes à modalidade descrita por Fleck (2017) como romance histórico contemporâneo de mediação, a qual

amalgama produções críticas em relação à história tradicional eurocêntrica, porém, com características escriturais que retomam as premissas verossímeis e os relatos lineares. Dessa forma, tais produções fazem-se acessíveis a um público mais amplo, haja vista que são menos experimentalistas que as produções críticas/desconstrucionistas que cultivam as bases escriturais das obras do *boom*.

Quanto à autoria dessas obras, vislumbramos que prepondera a masculina. Essa diferença reflete o modelo de sociedade patriarcal que, historicamente, predomina em nosso país, tendo em vista que as mulheres foram duplamente colonizadas (Guerra, 2007), pois, além de serem, em sua maioria, nativas ou mestiças, sofreram e sofrem a opressão de gênero, que as coloca em posição inferior e deslegitima seu direito de ocupar lugares na literatura.

A voz feminina, na literatura, esteve por muito tempo interditada no mundo público, de modo que diversas autoras, para terem seus escritos publicados, precisavam, no passado, assinar suas obras com pseudônimos masculinos. Essa herança de subalternidade – reminiscência do colonialismo – produz reflexos visíveis nos tempos atuais, posto que as mulheres ainda lutam para ocupar espaços nos diversos setores de nossa sociedade.

Essas narrativas híbridas de história e ficção por nós listadas no **quadro 6** são, em sua grande maioria, relatos bastante breves – que não chegam à dimensão romanesca –, que se adequam às possibilidades de leitura, seja em termos de decodificação e codificação ou em complexidade estrutural, a leitores em processo de formação, como os estudantes do Ensino Fundamental II. É a esse público, mais especificamente, que enfocamos ao propormos, mais adiante, uma prática transdisciplinar[58] de leitura.

Nossa intenção, a partir da listagem geral das obras expostas no **quadro 6**, na sequência desta seção de nosso estudo, é apresentar uma abordagem geral a algumas dessas obras – nossa amostragem –, revelando as principais ações que suas diegeses apresentam e seu processo de ressignificação do passado para, assim, termos uma ideia geral do tratamento literário dado nessas obras aos fatos históricos

[58] A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (Nicolescu, 1999, p. 16).

selecionados e como os vínculos com a historicidade se efetuam na tessitura dessas narrativas voltadas aos leitores ainda bem jovens, estudantes do Ensino Fundamental.

Assim, nos desdobramentos desta subseção, abordamos, na sequência, um conjunto significativo dessas obras listadas para um conhecimento geral sobre o tratamento literário efetuado no âmbito juvenil brasileiro a esses eventos que marcaram a relação dos habitantes nativos de nossas terras com os colonizadores portugueses e os primeiros desdobramentos dessas relações no período da colonização das terras brasileiras. Em seguida, em outra subdivisão, focamos nosso olhar, de forma mais apurada, às duas temáticas escolhidas em obras específicas, que serão analisadas em confronto com as especificidades da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação e em relação ao que expressa o material didático de ensino de história frente a essas temáticas.

Nesse conjunto mais restrito, apontamos, também, como a literatura brasileira juvenil híbrida de história e ficção pode ser um excelente complemento à informatividade oferecida pelo material didático destinado ao ensino de história anteriormente analisado neste estudo. Desse modo, apontamos, mais uma vez, às "inesperadas iluminações" (Milton, 1992) e aos "olhares outros" que a leitura do texto literário pode ensejar no processo de formação integral de um sujeito descolonizado.

### 3.1.1 Múltiplos olhares para o Brasil Colônia: do espanto à subjugação – as relações coloniais representadas na literatura juvenil brasileira

Depois de perpassados os caminhos e os entrecruzamentos da história e da literatura ao longo dos tempos e uma vez exposto aos nossos leitores, na subseção anterior, um conjunto significativo de obras infantis e juvenis que revisitam o passado histórico do período do Brasil Colônia (1500-1822), as quais foram, colaborativamente, por nós mapeadas, listadas e catalogadas, neste espaço de nossa tese, lançamos um olhar sobre o recorte temático e temporal das nossas propostas de leitura. Isso se realiza por meio de uma abordagem sintética a algumas das obras juvenis brasileiras híbridas de história e ficção – expostas no **quadro 6** –, demonstrando, assim, a variedade de temáticas, acontecimentos e personagens que nelas são exploradas.

Inicialmente, destacamos obras, relacionadas no **quadro 6**, que já foram analisadas em estudos anteriores, para que suas análises mais aprofundadas possam

ser consultadas. São elas: *O Gigante de Botas* (1941), de Ofélia e Narbal Fontes; *Caravelas no novo mundo* ([1984] 1990), de Antonio Augusto da Costa Faria; *A pequena Carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godoi; *Terra à vista: descobrimento ou invasão?* (1992), de Benedito Prezia; *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna; *Descobrindo o Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano; e *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado, cujas leituras estão presentes na tese intitulada *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* (2023)[59], de Vilson Pruzak dos Santos. Além dessas, mencionamos *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado; Tumbu (2007), de Marconi Leal; *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes, presentes na dissertação intitulada *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023)[60], de Raimundo Nonato Duarte Corrêa.

Em seguida, apresentamos uma breve menção à temática e à diegese de uma série dessas obras que podem servir de apoio aos docentes que gostariam de levar temáticas específicas dessa época história para discussão em sala de aula. Outras dessas obras serão, adiante, lidas com mais profundidade. Essa ação tem o intuito de relacionar uma amostragem dessas obras com as características e as potencialidades dos romances históricos contemporâneos de mediação já bastante estudadas pelos membros do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização".

Observamos que, na obra *O Gigante de Botas* (1941), Ofélia e Narbal Fontes narram as aventuras de uma expedição bandeirante pelo interior do Brasil em busca de ouro, comandada pela personagem de extração histórica Anhanguera. A personagem capitão Ortiz parte nessa caravana, deixando sua noiva, a personagem Belinha, filha de Anhanguera, em sofrimento e orações à espera de seu amado, que demorou três anos para voltar de posse de muito ouro.

[59] Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 01 nov. 2023.

[60] Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 15 jan. 2024.

Os feitos desses bandeirantes, que representavam a Coroa portuguesa, são assim descritos na diegese. “– Que seja bem-sucedida esta *diligência*, de que resultará, não só utilidade ao serviço de El-Rei, pelo aumento da *fazenda real*, mas a Deus Nosso Senhor, pela propagação da fé” (Fontes, 1941, p. 16-17). Esse enunciado reforça o discurso eurocêntrico e nos remete ao lema de “unidade e pureza”, de um só rei e um só Deus, apontado por Santiago (2000) como premissa da colonização. Assim, essa obra híbrida juvenil dá seu aval aos registros oficiais da historiografia feitos sobre essa época, uma vez que as personagens são todas de extração histórica, e retratadas da mesma forma que pela história tradicional, como podemos observar em um trecho da obra *Os primeiros anos de Goyas* (1722-1748), do historiador Affonso d'Escragnolle Taunay:

> Os capitães Bartolomeu Bueno da Silva, João Leite da Silva Ortiz e Domingos Rodrigues do Prado, moradores em Parnayba, dizia o monarca, lhe haviam representado que pelas notícias adquiridas com as entradas feitas pelos centros da América se lhes fazia certo nela haver minas de ouro, prata e pedras preciosas, cujo descobrimento se não intentara ainda pela distância de tais terras, aspereza dos caminhos e a presença de índios bárbaros nelas aldeiados, selvagens que primeiro se haveriam de conquistar para se poder descobrir tais riquezas (Taunay, 1950, p. 16).

Desse modo, essa obra é apontada por Santos (2023, p. 140) como representante do grupo tradicional de narrativas brasileiras híbridas de história e ficção juvenis, “visto que, no percurso da tessitura narrativa, identificamos, como objetivo central da obra, a intenção de ensinar a versão hegemônica do passado ao leitor”. Ainda, de acordo com a análise do autor, o foco narrativo volta-se às vivências das personagens consagradas pela história tradicional, enquanto as ações e a cultura dos povos originários e a dos negros escravizados são, em várias ocasiões, expostas em um tom depreciativo.

Na sequência, temos o relato *Coração de Onça* (1951), também de Ofélia e Narbal Fontes, cuja diegese se passa no ano de 1735, período de expansão do território da Colônia por meio das “bandeiras”, ou seja, expedições lideradas por portugueses ou seus descendentes no intuito de ampliar o seu domínio sobre o território e explorar suas riquezas. A diegese desenrola-se em torno das ações que relatam o amor das personagens puramente ficcionais Luzia e Antonio, dois jovens

que são filhos de duas famílias importantes de bandeirantes portugueses da província de São Paulo.

Enquanto a personagem Antonio sai em bandeira com seus irmãos e o pai, a personagem Luzia casa-se com Timóteo, deixando o amado desesperado com a notícia. Antonio, então, resolve fazer uma viagem até as minas de Potosí, no Peru e, depois de muitos anos vivendo com os nativos daquela região, volta para São Paulo e revive seu amor, casando-se com a filha de Luzia.

A voz que ecoa no relato é a das personagens históricas denominadas pela historiografia de bandeirantes, que eram sujeitos portugueses que vieram ao Brasil atraídos pelas terras doadas pela Coroa. Tais doações foram feitas no intuito de que esses homens contribuíssem para a expansão do domínio exercido pelos colonizadores portugueses frente aos legítimos donos das terras, os habitantes nativos, e promovessem a vigília sobre esse território para a soberania portuguesa. A respeito de sua tarefa civilizatória em terras brasileiras, esses sujeitos assim se expressam na diegese:

> No dia 9 de novembro, a monção iniciou a penosa subida do rio Paraná. Ia fazer um mês que aquele punhado de aventurosos bandeirantes tinha saído de Parnaíba para “buscar o seu remédio”, eufemismo usado na época a fim de suavizar a dura expressão da verdade, que consistia em prear índios e trazê-los acorrentados para trabalhar nas lavouras da vila (Fontes, [1951] 1988).

Desse modo, observamos que a obra se irmana com o discurso da história em sua vertente tradicional, que descreve esses colonizadores como homens valorosos em sua missão de colonizar o Brasil. A ficção, dessa forma, não critica o relato tradicional, mas apenas renarrativiza os fatos na perspectiva já perpetuada pelo discurso europeu, sem questionar as ações escravistas e exploradoras dos sujeitos que exercem o poder colonial; ao contrário, a renarrativização ocorre por meio de um relato exaltador de suas ações.

Na obra *Bucala: a pequena princesa do quilombo do Cabula* (2019), o autor Davi Nunes cria uma diegese na qual é narrada a história de Bucala, uma linda princesa quilombola. Nessa escrita híbrida de história e ficção infantil, a protagonista Bucala é uma criança negra que possui poderes especiais para proteger o quilombo do Cabula dos escravocratas e, também, dos capitães do mato. Trata-se de uma personagem que, em outros momentos da nossa história e de nossa literatura, não

ganharia relevância, conforme demonstrado na análise feita por Corrêa (2023) em sua dissertação de mestrado.

A obra *Viagem ao mundo desconhecido* (1980), de Francisco Marins, relata a aventura da personagem de extração histórica Fernão de Magalhães (1480-1521), navegador português que liderou a primeira viagem de circum-navegação ao globo a serviço da Coroa de Castela. Quem narra as peripécias dessa personagem de extração histórica e sua fantástica viagem de descobertas é a personagem Professor Justino, em um clube de leitura para crianças de um povoado. A viagem de Magalhães durou quase três anos e retornou para a Europa com apenas 18 dos 265 tripulantes da embarcação e sem seu guia Fernão de Magalhães.

Seguindo a mesma base ideológica, em *O vampiro que descobriu o Brasil* (1999), de Ivan Jaf, temos a personagem do português Antônio Brás, dono de uma tasca que embarca, escondido, na esquadra de Pedro Álvares Cabral à procura de quem o transformou em um vampiro e, acidentalmente, torna-se testemunha da história brasileira. Por cinco séculos, essa personagem vampiro acompanha o crescimento de uma nação e relata os acontecimentos que envolveram diversas personagens importantes nesses quinhentos anos de história. O discurso ficcional tona-se crítico em relação a vários dos acontecimentos do passado que são ressignificados no relato híbrido de história e ficção juvenil.

Em outra tessitura narrativa juvenil, intitulada *Os inimigos do Rei* (1999), Sebastião Martins apresenta a personagem histórica Joaquim José da Silva Xavier – Tiradentes (1746-1792). O narrador destaca a infância de Tiradentes ao lado dos tios, momento em que floresceram no menino as ideias de liberdade, as quais ele aprendeu lendo os livros e observando as injustiças sofridas pelo povo de Minas à época

Outra obra que cita o “descobrimento” do Brasil é *O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvarez Cabral* (2000), de Luciana Sandroni. Na diegese a turma do sítio, sobretudo a boneca falante Emília, oferece ao leitor outras visões sobre o encontro de povos que ocorreu no momento da invasão do território pelos portugueses.

Na narrativa híbrida de história e ficção juvenil *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do Descobrimento* (2003), de Maria José Silveira, conta-se o encontro de uma índia tupiniquim, Tendy, com o menino Jã-Jã, um órfão francês deixado na costa brasileira para aprender a língua dos nativos e depois servir de intérprete aos

marinheiros que vinham em busca do pau-brasil. Nessa obra, o tema é o encontro de duas culturas e a perplexidade das crianças diante das diferenças entre elas.

Sobre a temática da colonização, especialmente das expedições bandeirantes, encontramos a história de *Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: na época dos Bandeirantes* (2004), de Maria José Silveira. A diegese apresenta as aventuras de Iamê, uma mameluca, filha de pai bandeirante português com uma indígena da tribo guarani, e de Manuel Diogo, filho de portugueses, ambos personagens puramente ficcionais, mas que representam um contingente de nativos e portugueses que se relacionaram no período do "descobrimento", dando origem à miscigenação da população brasileira. Ao retratar a vida e o cotidiano dessas personagens, a autora descreve o domínio português no interior do Brasil e a questão do aprisionamento dos nativos.

Em *Bárbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz, o amor e o sofrimento desse casal de personagens de extração histórica ganham destaque em uma obra carregada de imagens marcantes desse período histórico de muito sofrimento para as famílias dos envolvidos na conjura, pois todos acabaram presos devido a uma delação. Com muita poesia, e enfatizando a subjetividade das personagens, o autor narra o momento da partida da personagem Alvarenga para o exílio na África, onde acaba morrendo.

Outra obra sobre os inconfidentes, *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz, ressalta as sutilezas que os documentos não revelam, por registrarem somente o lado de fora dos eventos. A realidade interior da personagem Dirceu vem à tona no relato poético do momento em que ele descobre que perderá, para sempre, o amor de sua Dorotéia.

Nessa mesma linha, temos a narrativa *Tumbu* (2007), de Marconi Leal, a qual propõe uma releitura do passado de escravização do povo negro-africano, por meio de uma voz enunciadora marginalizada pela historiografia tradicional. Relata-se, na diegese, que o menino negro Tumbu morava com sua família em uma tribo no continente africano até seus pais serem capturados de forma brutal. Desde então, o garoto procura meios para tentar resgatá-los, e por isso embarca, clandestinamente, em um navio negreiro com destino ao Brasil. Com muita poesia e delicadeza, essa narrativa híbrida de história e ficção traz à tona os horrores de um navio negreiro, a escravidão e a vida dos escravizados na colônia portuguesa na América. Uma leitura

mais detalhada dessa obra encontra-se na dissertação *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* (2023), de Raimundo Nonato Duarte Corrêa.

Também, na narrativa de Alan Oliveira, *Mil e quinhentos: ano do desaparecimento* (2012), as personagens de extração histórica Pedro Álvares Cabral e Pero Vaz de Caminha são coadjuvantes numa história em que as personagens Bruno e Rafael Scalfi, irmãos na ficção, e um amigo francês deles partem de Portugal rumo às Índias, em 1500. Nessa viagem, eles enfrentam o desconhecido e, em terras brasileiras, relacionam-se com os nativos e sofrem diversas transformações.

Já a obra *Enquanto o dia não chega* (2013), de Ana Maria Machado, conta a história de quatro personagens adolescentes: Manu, Bento, Caiubi e Didi, provenientes de três cantos diferentes do mundo, que se encontram no Brasil no período da colonização portuguesa. A obra aborda diversos aspectos desse período histórico, como a travessia dos oceanos, a escravização negra, a conversão dos autóctones para a fé cristã, o surgimento dos quilombos, além de enfatizar os costumes e as tradições desses povos que formaram a cultura brasileira.

Na obra de Ivan Jaf, *O vampiro e o Zumbi dos Palmares: escravidão e resistência na história do quilombo mais famoso do Brasil* (2013), o narrador apresenta o relato da personagem Gaspar um negro centenário, transformado em vampiro, que afirma ter lutado ao lado de Zumbi dos Palmares. A história do sujeito misterioso começa em 1601, em terras africanas, quando ele foi capturado e trazido para o Brasil. O narrador apresenta as suas batalhas em busca da liberdade e recria, em detalhes, as características das matas, das montanhas e da comunidade do maior quilombo do país – Palmares.

A narrativa *Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro* (2016), de José Roberto Torero, reconta a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, pelo olhar de uma criança, Pedro, que, quinze anos depois, tornar-se-ia nosso primeiro imperador. A personagem-criança detalha como foi essa viagem que mudou os rumos da história do Brasil.

Ainda sobre a temática do “descobrimento”, temos a obra *A carta paralela* (2017), de Sérgio Schaefer, que, por ser “paralela” à carta de Pero Vaz de Caminha, revela outras nuances sobre o “descobrimento” que os portugueses deixaram de captar. Essas novas perspectivas emergem porque, segundo o autor, esta versão da

história ouve, cheira, apalpa e saboreia outras fontes deixadas de lado no relato de Caminha.

Em *As aventuras de Ludi na chegada e no bota-fora da família real* (2017), de Luciana Sandroni, são narrados momentos engraçados e curiosos da família real portuguesa quando viviam em terras brasileiras. Ludi, a protagonista, volta no tempo para assistir à chegada da família real, em 1808, e recontar esse momento histórico pelo olhar de uma criança.

No romance de Júlio Moredo*, O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo* (2020), o degredado Cosme Pessoa Fernandes – personagem de extração histórica –, explicita a intimidade dos salões onde foram gestadas as expedições ultramarinas desbravadoras. Esse narrador autodiegético também apresenta as primeiras ocupações em solo brasileiro, onde viviam diversos povos indígenas.

Com essas sínteses de algumas das obras listadas no **quadro 6**, podemos ter uma ideia da variedade de abordagens que esse período histórico do "descobrimento" e da colonização (1500-1822) tem suscitado nos autores brasileiros no âmbito infantil e juvenil. Vários eventos e distintas personagens são revisitados por essas narrativas híbridas que, entre a tradição vinculada à exaltação do passado e uma proposta de olhares outros sobre esses acontecimentos, trazem à contemporaneidade ações e sujeitos que, no passado, constituíram as primeiras etapas da formação de nosso povo e sociedade.

Inseri-las em um processo de leitura na escola, com vistas à formação de um leitor profícuo, apto a identificar as diferentes manipulações estéticas, discursivas e ideológica que a linguagem sofre nesse processo de escrita das narrativas híbridas, requer a presença de um docente mediador habilitado a proceder essa leitura ancorada tanto nos pressupostos básicos das diferentes correntes historiográficas – tradicional ou da nova história – quanto nas teorias da decolonialidade. São essas as bases que podem auxiliar o docente a classificar essas produções em acríticas ou críticas/mediadoras e, assim, fazer a sua opção frente à seleção das obras a serem indicadas a seus alunos.

Dentro desse universo de produções ficcionais disponíveis aos docentes – que já conta com um amplo número de obras juvenis, como é possível observar no **quadro 6** –, optamos, à continuação da abordagem sintética a algumas dessas obras acima feita, por examinar, mais precisamente, duas obras que se voltam a dois momentos

históricos específicos desse período. O primeiro deles é o “descobrimento” do Brasil pela frota portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500. Os registros oficiais desse evento foram feitos em forma de *Carta*, enviada ao rei de Portugal, Dom Manuel (1469–1521), redigida pelo escrivão, Pero Vaz de Caminha. O outro momento que buscamos revisitar é o início a expansão da colonização, mais precisamente, o período que compreende o ciclo do ouro (século XVIII), voltado às explorações do minério tão desejado na região das Minas Gerais.

Esse recorte deve-se ao fato de que, em nossa tese, estabelecemos como objetivo a comparação entre esses tópicos específicos do Brasil Colônia, ressignificados na literatura juvenil, com a abordagem que deles é feita no material didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, para o ensino de história para o sétimo e oitavo anos. Assim, esse é o tópico que constitui o tema de nossas reflexões na seguinte seção desta tese.

Contudo, dentro de todo este já vasto campo de produção literária juvenil voltada à temática dos primeiros contatos entre os povos nativos de nossa terra e os recém-chegados colonizadores portugueses nossa análise comparativa mais específica dessas expressões artísticas literárias juvenis em relação às características do romance histórico contemporâneo de mediação produzido para o público adulto será efetuada ao tomarmos como exemplar da temática do “descobrimento” e início da colonização, no âmbito juvenil, as obras *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, e *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore. A nossa leitura dessas obras ficcionais híbridas contempla, também, aspectos de informatividade e a expansão de conhecimentos que podem ser por elas complementadas ou mesmo preenchidas em relação à abordagem que desses tópicos faz o material de ensino de história já por nós analisado na seção 2 desta tese.

Assim, à continuação deste texto, dedicamo-nos à primeira dessas temáticas nesse campo da produção literária juvenil brasileira para estabelecermos os vínculos que essas narrativas híbridas de história e ficção revelam com as características peculiares da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Essa base teórica, produzida por Fleck (2017), assegura-nos – uma vez comprovada a sua estreita relação com os pressupostos da fase crítica/mediadora do romance histórico produzido para o público adulto – o teor crítico dessas produções juvenis frente à história hegemônica que, *a priori*, registrou esses fatos do passado.

### 3.1.1.1 O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção: um “Novo Mundo” aos olhos do público leitor juvenil – as ressignificações do passado pela ficção

Nesse tópico de nosso texto, após um breve passeio pelas obras infantis e juvenis por nós listadas e algumas delas brevemente comentadas, a atenção centra-se em uma das temáticas que já visitamos no material didático para o ensino de história, ou seja, a chegada dos europeus em terras americanas no final do século XV e início do XVI e os choques culturais que daí resultaram. A temática do “descobrimento”, seja o da América, por Cristóvão Colombo, efetuado em 1492, ou o do Brasil, realizado por Pedro Álvares Cabral, oficializado em 1500, é uma das mais exploradas na literatura híbrida de história e ficção para o público adulto. Produções voltadas a esses eventos ocorrem tanto na literatura americana como na europeia[61], apresentando versões que, muitas vezes, são contraditórias tanto no tratamento do material histórico quanto na ideologia que as move.

É no campo artístico da literatura que se processaram as mais amplas e profícuas discussões que buscam entender a dimensão dos choques culturais ocorridos entre o final do século XV e os séculos seguintes, em consequência dos enfrentamentos ocorridos entre os povos nativos americanos e os exploradores europeus que, à época, buscavam cruzar o Atlântico em busca de rotas comerciais com as Índias Ocidentais. Produziu-se, assim, o mais significativo choque entre sujeitos representantes de culturas muito diferentes, assinalando o início da era moderna, que, essencialmente, compreende, conforme expressa a teoria da decolonialidade, a implementação da colonização exercida pelas metrópoles europeias em outros continentes, como a África, a Ásia e a América. São esses os fatos históricos que deram origem às atuais nações americanas em suas múltiplas facetas, sendo, pois, essenciais à formação identitária das novas nações que surgiram ao longo dos séculos a partir desses confrontamentos primeiros.

---

[61] A obra *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo: um oceano entre nós – vozes das diferentes margens* (2021), de Gilmei Francisco Fleck, apresenta um painel geral sobre as representações literárias do “descobrimento da América” nas literaturas estadunidense, espanhola, hispano-americana e brasileira. Recomendamos a leitura, disponível em https://www.editoranavegando.com/imagens-escriturais, para que se tenha a dimensão do alcance dessa temática na literatura ocidental.

Esse tema é, talvez, o mais árduo debate literário e histórico entre os continentes europeu e americano. Nessa arena discursiva, os representantes[62] de ambos os lados dos eventos históricos ocorridos buscam, pela manipulação do discurso e da ideologia que os move – a colonialidade de um lado e a decolonialidade de outro –, assegurar pontos de vista díspares sobre os enfrentamentos que levaram à colonização, subjugação e exploração do território americano por parte dos europeus colonizadores ao longo de séculos.

Nesse período colonial, ocorreu, além da subjugação, extermínio de comunidades nativas e exploração dos bens materiais da terra, a aculturação das nações autóctones e a imposição a eles, por parte dos colonizadores, dos hábitos e costumes, formas de representação e produção, crenças e valores oriundos da cultura europeia. Contudo, longe de haver sido esse um processo homogeneizador, a colonização americana produziu múltiplas mestiçagens e hibridações que geraram sociedades multiétnicas e pluriculturais no nosso continente.

A importância dessa temática revela-se quando observamos a potencialidade que as escritas sobre ela produzem na academia com os estudos acadêmicos – de mestrado e doutorado – voltados para obras destinadas ao público adulto que são realizados em diferentes universidades brasileiras, inclusive, aqueles efetuados no âmbito de atuação dos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. O resultado desses estudos é o suporte que alicerça a nossa atual pesquisa sobre essa temática, dessa vez no âmbito da literatura juvenil brasileira.

Entretanto, se procurarmos por estudos acadêmicos específicos sobre essa temática no âmbito da literatura infantil e juvenil – processo que temos feito constantemente ao longo deste estudo –, o resultado é a total ausência de olhares qualificados sobre essa produção. Daí resulta a relevância deste nosso estudo no campo acadêmico e da essencial importância social dele pela nossa proposta de levar

[62] Nesse sentido, destacamos e recomendamos aos nossos leitores a leitura atenta da dissertação *Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo: uma leitura de Vigilia del Almirante (1992) e Carta del fin mundo (1998*), de Bernardo Antonio Gasparotto, defendida em 2017, no contexto do Grupo de pesquisa Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2501. Acesso em: 12 out. 2023.

essa temática à escola como propulsora de uma Oficina Literária Temática, dando-lhe, assim, o destaque que merece.

Com esse propósito, apresentamos, no **quadro 7** – recortado do **quadro 6** –, a seguir exposto, as narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras, por nós já catalogadas, que tratam, especificamente, sobre a temática do "descobrimento" e do início da colonização do Brasil.

**Quadro 7** – Narrativas infantis e juvenis brasileiras sobre a temática do "descobrimento" e do início da colonização do Brasil

| Obras/autor | Período histórico revisitado | Temática abordada na obra/indicação | Classificação |
|---|---|---|---|
| *O Degredado* (1964), de Alves Borges | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Faz muito tempo* (1977), Ruth Rocha | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Viagem ao mundo desconhecido* (1980), de Francisco Marins | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Caravelas do Novo Mundo* (1984), de Antonio Augusto da Costa Faria | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Terra do descobrimento* (1986), Paula Saldanha | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Terra à vista: descobrimento ou invasão?* (1992), de Benedito Prezia | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Atrás do paraíso* (1995), de Ivan Jaf | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Não acredito em branco* (1996), Celso Antunes e Telma Guimarães Castro de Andrade | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para criança)* (1999), de Toni Brandão | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *O vampiro que descobriu o Brasil* ([1999] 2007), de Ivan Jaf | Período Colonial | História do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Os Fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Pedro Álvares Cabral, diário de bordo* (1999), de Elzi Nascimento e Euzita Melo Quinta | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Descobrimento do Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2000), de Luciana Sandroni | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Pedro, menino navegador* (2000), de Lúcia Fidalgo | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Potyra: inimá paravuny* (2000), de Anna Flora | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Uma história do descobrimento do Brasil* (2000), de Alberto Medeiros | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godói | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento* (2003), de Maria José Silveira | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Nuno descobre o Brasil* (2004), de Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Na caravela virtual* (2005), de Vera Carvalho Assumpção | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Tumbu* (2007), de Marconi Leal | Período Colonial | Tráfico negreiro e escravidão | crítica/mediadora |
| *Tiradentes* (2007), de Walter Vetillo | Período Colonial | Tiradentes | acrítica |
| *Um vampiro apaixonado na corte de D. João* (2007), de Ivan Jaf | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica com tendência à desconstrução |
| *Terra à vista: o encanto do descobrimento do Brasil* (2008), de Beatriz da Cruz Ribeiro | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Mil e quinhentos: ano do desaparecimento* (2012), de Alan de Oliveira | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal | Período Colonial | Bandeirantes e Jesuítas | crítica/mediadora |
| *Enquanto o dia não chega* (2013), de Ana Maria Machado | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *A Descoberta do Novo* Mundo (2013), de Mary Del Priore | Período Colonial | Colonização do Brasil | crítica/mediadora |
| *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial* (2014), de Lilia Mortiz Schwarcz | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *A carta paralela* (2017), de Sérgio Schaefer | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| **As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil* (2023), de Ulisses Trevisan Palhavan | Período Colonial | Descobrimento | crítica/mediadora |

Fonte: Elaborado por Vilson Pruzak dos Santos (2023), em colaboração com a equipe "Ressignificações do passado na América", em 2023. Atualizado com * pela autora em 2024.

Ao analisarmos esse recorte de nossa catalogação de obras híbridas de história e ficção juvenis brasileiras, expresso no **quadro 7**, acima exposto, o qual inclui 36 obras, consideramos já expressivo o número de autores que têm se dedicado a oferecer ao público leitor infantil e juvenil brasileiro outras vias de conceber o encontro primeiro entre os habitantes nativos de nosso país e os colonizadores portugueses, visto que 24 dessas ressignificam esse período histórico: 15 delas pela inserção da perspectiva de narração dos fatos daquelas personagens invisibilizadas nos registros tradicionais, as quais pertencem à modalidade crítica/mediadora, e 11 críticas com tendência à desconstrução, que objetivam impugnar a versão oficial ao desconstruir personagens ou a narrativa dos eventos aludidos.

Isso auxilia para que os jovens leitores não fiquem restritos à versão consagrada no documento[63] histórico produzido pelo escrivão Pero Vaz de Caminha,

[63] A carta de Pero Vaz de Caminha (1500), enviada ao Rei Dom Manuel I, está disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

comumente incluído nos materiais didáticos de ensino de língua portuguesa e de história do Brasil. Essa narrativa primeira desse evento foi destinada, *a priori*, ao rei português, Dom Manuel I.

Essa versão "documental" daquilo que se designou como "descobrimento/achamento" do Brasil até hoje habita os materiais didáticos, seja do âmbito da literatura, seja do da história. Essa primeira escrita oficial europeia sobre a existência, além do Atlântico, das terras e das gentes que constituíram a nação brasileira é vista, ainda na atualidade, tanto como texto inaugural da literatura brasileira quanto como a fonte histórica primordial sobre o encontro entre portugueses e habitantes nativos do Brasil.

A versão histórica/literária documental desse evento – *A Carta de achamento* (1500)[64], de Pero Vaz de Caminha – protagonizado pelos marinheiros portugueses, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, na costa sul do estado da Bahia, em 1500, tem sido, pois, repassada de geração a geração ao longo dos tempos pelo próprio sistema escolar, que valoriza e preza essa versão. Ela chega ao aluno por meio do material didático de língua portuguesa – como texto fundacional de nosso sistema literário –, assim como é vista desde o âmbito da história, abordada no material didático específico destinado à transmissão desses conhecimentos. Nem uma área nem a outra tem-se preocupado em como apresentar, aos estudantes, versões distintas desses acontecimentos.

Contudo, atualmente, com todo esse arsenal de diferentes possibilidades de dimensionar esse encontro de culturas, outros olhares já podem ser lançados sobre esse passado. Esse processo pode começar pela área da literatura, pela inserção nos programas de leitura do Ensino Fundamental de algumas, ou todas, essas obras elencadas no **quadro 6** desta tese. A área da história, ainda bastante reticente às mudanças necessárias frente aos registros coloniais nos materiais didáticos, pode oportunizar, em um trabalho transdisciplinar com a literatura e outras áreas na escola, distintas possibilidades de expor aos alunos as múltiplas perspectivas desses acontecimentos. Isso é possível ao se incorporarem às lições e às unidades dos

[64] Para que se tenha uma ideia sobre o uso desse documento feito pela literatura infantil brasileira, recomendamos a leitura do artigo "A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção" (Souza; Spiess, Santos), publicado na *Revista Entreletras*, v. 12 n. 3 (2021): "A arte literária na América Latina como via de descolonização". Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13428/19779. Acesso em: 26 fev. 2022.

diferentes volumes dos livros didáticos, as leituras das narrativas híbridas de história e ficção, ressaltando-se aos estudantes que se tratam de versões e visões distintas, projetadas desde âmbitos diferentes que se entrecruzam no ato da leitura: a arte literária e a ciência histórica.

Do **quadro 7**, acima exposto – recortado do **quadro 6** –, destacamos as obras *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, e *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore, como amostragem da nossa primeira temática de abordagem às obras híbridas infantis e juvenis brasileiras: o "descobrimento" e o início da colonização do Brasil por Portugal. Essas são narrativas híbridas cuja produção já está inserida no contexto do século XXI. São relatos que se voltam às ressignificações do passado colonial brasileiro para um público leitor bastante jovem. Esse público, na nossa perspectiva, são os estudantes do Ensino Fundamental, sujeitos em potencial frente ao desafio de uma formação leitora aprimorada que, gradativamente, pode conduzi-los ao processo de leitura crítica, passando pela implementação do pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2017b, p. 6),

> [...] o pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.

É esse público juvenil, junto aos seus docentes que, na formação escolar básica, entra em contato, também, por meio do currículo escolar, com os conhecimentos sobre esses eventos do passado de nossa sociedade quando esses conteúdos são apresentados a eles pela área de história e da literatura. Nesse sentido, vemos a possibilidade de uma ação transdisciplinar que conjugue a abordagem a essa temática pela área da história em diálogo com a área de linguagens – língua portuguesa – por meio de um projeto de leitura em formato de Oficina Literária Temática – cuja sugestão de organização expomos na quarta seção desta tese.

Do conjunto de obras listadas nos **quadros 6** e **7**, o professor pode escolher aquelas narrativas que mais se ajustam à turma ou ao ano no qual os conteúdos são enfocados e proceder, conjuntamente com o colega da outra área, a implementação das atividades da Oficina Literária Temática – cujos passos e procedimentos didático-

metodológicos especificamos na seção 4 desta tese. Essa ação repercutirá não só nas áreas e suas formas de abordar os conteúdos, mas, com certeza, na formação leitora dos alunos, impactando em suas vidas e caminhos futuros.

O trabalho docente na mediação leitora dessas práticas será vital para que se alcancem os objetivos propostos. Conhecer essas obras é, pois, passo fundamental à ação proposta. Nesse sentido, expomos a seguir, nossa leitura de duas das narrativas que selecionamos dentro dessa temática do "descobrimento" e do início da colonização no âmbito da literatura juvenil brasileira e, por meio dessa abordagem, buscamos evidenciar como elas se alinham com as especificidades do romance histórico contemporâneo de mediação, estabelecidas nos estudos de Fleck (2017).

### 3.1.1.2. *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal: os portugueses no Brasil – uma vista da terra para o mar

O relato de Marconi Leal, em *Os estrangeiros* (2012), apresenta, a partir da perspectiva de três irmãos nativos (Anhana, Nauru e Saru), o encontro, não livre de conflitos, das diferentes culturas que passaram a conviver nas terras brasileiras após a chegada dos portugueses em 1500. O título da obra expõe ao leitor, de imediato, a perspectiva de narração adotada pelo autor da obra – crítica em relação à história hegemônica –, ou seja, a do olhar daquele que era nativo do lugar, pois quem fixa o "outro" como "estrangeiro" é aquele que pertence ao lugar. A lexia "estrangeiros" refere-se a sujeitos oriundos de outras nações, que, na diegese, são os padres jesuítas e os bandeirantes, representantes da Coroa portuguesa no processo de colonização das terras brasileiras. Desse modo, esses são, na obra, os cidadãos pertencentes a outro território – portanto, os estrangeiros aos que se refere o autor.

Segundo as ações expostas na diegese e o relato do narrador, os três irmãos nativos fugiram para a floresta quando ocorreu a invasão de seu território e o extermínio de muitos de seus familiares e integrantes da tribo à qual pertenciam, pelos homens brancos, que usaram de muita violência e armas de fogo na ocasião, fato que acabou com qualquer tentativa de defesa dos indígenas, como é possível observar no fragmento a seguir: "Não havia o que fazer. A reação dos Eçarais era muito tímida" (Leal, 2012, p. 11). A tribo em que viviam as personagens protagonistas, chamava-se

Eçaraias[65]. Nela, as crianças indígenas conviviam com seus parentes e ficaram apavoradas quando viram seu pai sendo ferido, e a mãe, no intuito de ajudá-los a escapar, entregando-se aos brancos.

O narrador relata o medo e o sofrimento que os meninos enfrentaram nesse momento: “Estavam perdidos, sem saber para onde ir, sem ter onde dormir, sem tribo, sem oca, sem mãe nem parentes. Que teria acontecido com seu pai, que havia sido ferido? Qual seria o destino de seu povo? Uma dor sufocante calou os dois irmãos” (Leal, 2012, p. 15). Ao sublinhar a dor causada aos autóctones, a violência e o poderio superior dos europeus, que já usavam armas de fogo à época da tomada de posse das terras brasileiras, a ficção expõe a maneira como os europeus conseguiram subjugar, exterminar e aculturar os nativos, que não tiveram a menor chance de reação perante tamanha superioridade armamentista.

Assustados e vagando pela floresta, as crianças são ludibriadas por um homem, em quem confiaram pelo “fato de ele falar uma língua muito parecida com a sua. [...]. Além disso, tinha o cabelo escorrido e negro e os olhos um pouco puxados, como os de seu povo” (Leal, 2012, p. 17). Esse excerto manifesta o processo de corrupção em que a colônia estava mergulhada, pois os colonizadores conseguiam aliciar autóctones de tribos rivais, que os auxiliavam no processo de captura e escravização de seus conterrâneos.

O homem que os enganou prometeu levar os meninos ao encontro de sua família. No entanto, eles acabaram prisioneiros em um acampamento jesuíta. Nesse lugar, foram obrigados a trabalhar, a aprender a língua dos brancos e a comungar das mesmas crenças que esses “estrangeiros”. O irmão mais velho, Anhana, desde o início do aprisionamento, mostra-se muito revoltado, pois

> [...] não se interessava pelos estudos, não cumpria as ordens e a todo momento discutia com os pajés [...] sua revolta aparecia nos olhos vermelhos de raiva, nos gritos, nos insultos aos brancos. – Mentirosos! Falsos! Fingidos! – urrava, sem medo, diante de quem quer que fosse (Leal, 2012, p. 43).

Anhana não aceitava os ensinamentos, sobretudo os religiosos, bem como a imposição do modo de vida dos portugueses. Durante a catequização, esbravejava

[65] Segundo o dicionário Tupi-Guarani, essa palavra significa “o esquecimento”. Disponível em: http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto43/FO-CX-43-2739-2000.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

aos religiosos: “– Tupã é maior, mil vezes maior que o seu Deus! Falou, de repente, no meio de uma aula” (Leal, 2012, p. 44). Por isso, o jovem é mandado para a fazenda de um escravagista muito cruel. Com esses aportes da literatura, é possível compreender que a catequização tinha por finalidade adestrar as crianças nativas, e aquelas que não se adaptavam eram descartadas.

Desse modo, a literatura amplia o horizonte de entendimento dos alunos a respeito das estratégias usadas por esses sujeitos, haja vista que o material didático de Boulos Júnior (2018) destaca apenas os benefícios do trabalho dessa congregação religiosa durante o período da colonização, ao informar que, “povoando vários pontos do interior brasileiro, as missões jesuíticas contribuíram para a ampliação e a conquista do território da América Portuguesa” (Boulos Júnior, 2018, p. 224). Não há, nesse material, qualquer menção sobre o processo violento envolvido nessa expansão territorial, nem sobre a imposição dos costumes, das crenças e da língua para a conversão e aculturação dos habitantes originários.

Para tentar encontrar Anhana, Nauru, o irmão do meio, foge do acampamento vai viver um tempo na vila da colônia, onde conhece muitas particularidades da forma de vida imposta pelos europeus, como é possível observar neste excerto, em que ele descobre que “os brancos eram donos das coisas e só o dono de determinada coisa podia tocar nela ou usá-la. Mesmo a comida tinha donos” (Leal, 2012, p. 83); e neste outro fragmento, em que, desorientado e com fome, a personagem não sabe “onde conseguiria as pecinhas douradas que davam acesso à comida” (Leal, 2012, p. 84). Ademais, ao conviver um tempo com os moradores da vila, o pequeno nativo passa a vivenciar o contexto de miséria desse modelo de sociedade dos colonizadores, baseada no acúmulo de capital nas mãos de poucos, por meio da exploração da mão de obra escrava ou barata, conforme exposto no fragmento a seguir:

> Aquela “brincadeira” tinha pouco de divertida. Logo ele descobriu que ela tinha um outro nome: chamava-se “trabalho”. Mas não um trabalho livre, como a caça e a pesca em sua aldeia natal, e sim uma atividade cansativa e monótona. E se tantas crianças se submetiam àquela situação, era simplesmente por falta de escolha. Tinham que optar entre o frio, a fome e a sede, ou seja, a vida na rua, e a “brincadeira” sem graça de Má (Leal, 2012, p. 95).

Nesse excerto, o narrador expõe como a personagem Nauru visualiza outra forma de escravização, muito parecida com a que ocorre nos tempos atuais, em que

um grande contingente da população, sobretudo a negra, sente-se obrigado a trabalhar em péssimas condições e por salários baixíssimos para não morrer de fome. Essa elucidação é mais uma das “iluminações” da literatura, que promovem as novas formas de reflexão que ela é capaz de provocar e as outras “verdades”, apontadas por Milton (1992), que a ficção traz à tona na sua releitura do passado.

Essa visão crítica, apontada na obra pelos reconhecimentos e percepções da personagem juvenil, que busca pelo seu irmão maior entre as vilas da recém-instalada comunidade branca no Brasil, relaciona essa tessitura narrativa juvenil com os princípios críticos/mediadores do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), cuja ideologia é apontar para o passado por meio de perspectivas outras, vivências outras. Essas perspectivas elucidam ao leitor os meios de subjugação aplicados aos povos originários e trazem à luz as estratégias colonialistas, como o aliciamento de crianças autóctones para a catequização sob um regime educacional jesuítico aculturador, cruel e severo.

Depois de passar fome e ter de trabalhar para sobreviver, com a ajuda de negros fugitivos, o irmão consegue reencontrar Anhana e os dois juntos resgatam Saru das mãos dos jesuítas. “– Venha, Saru! Rápido! Precisamos correr! – falaram os dois irmãos” (Leal, 2012, p. 116). O narrador, entretanto, revela que essa personagem, “talvez por ser o menor dos três e apesar de sentir a falta da mãe, foi o que melhor se adaptou à nova tribo dos brancos. Era constantemente elogiado pelos mestres. Rapidamente aprendeu a ler, a escrever e contar” (Leal, 2012, p. 42-43). É possível compreender, com esse fragmento, o quão eficiente foi a ajuda dos jesuítas no processo de dominação, haja vista que o foco de trabalho desses padres eram os pequenos nativos, os mais suscetíveis à aculturação, ao doutrinamento cristão, e devido ao fato de estarem em formação, foram flexíveis às mudanças impostas em suas existências.

Vemos, assim, na representação literária, que, “[...] explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra” (Ribeiro, 1993, p. 15), o que era mais fácil de atingir com um contingente nativo de tenra idade. O relato ficcional de Leal (2012), ao dar espaço protagônico a três irmãos de uma tribo originária, revela, com precisão, como esse processo calcava mais fundo nas almas mais jovens, pois os irmãos mais velhos já estavam muito bem-instruídos em sua

cultura e lhes custava muito mais aos jesuítas aculturá-los, embora as tentativas, os castigos, as punições etc. não deixassem de, ao longo do tempo, fazer efeitos também nesse contingente.

O tempo da narrativa é linear, uma vez que os fatos expostos na diegese são apresentados em ordem cronológica, iniciando com a destruição da tribo Eçarais, em que viviam as três personagens protagônicas, Anhana, Nauru e Saru, pelos bandeirantes. Em seguida, advém, na diegese, o aprisionamento dos irmãos num acampamento jesuíta. Depois, relata-se a fuga de Nauru, o irmão do meio, para procurar Anhana, que havia sido retirado dali, passando ao relato das vivências dele na vila da colônia até o dia em que consegue encontrar o irmão e os dois juntos resgatam Saru e voltam para o lugar onde ficava a antiga aldeia. Quando reconhecem o lugar, descobrem que sua mãe e alguns outros membros da tribo estão vivos e juntos, porém, cientes de que a vida jamais voltaria a ser igual, devido à presença desses estrangeiros tentam, então, reconstruir a aldeia.

Essa linearidade das ações relatadas é outra característica que aproxima essa narrativa híbrida juvenil às peculiaridades do romance contemporâneo de mediação, cuja estrutura simplificada adapta-se às possibilidades de reconstrução dos eventos a leitores em fases iniciais de formação leitora, conforme expressa Fleck (2017). Nessas produções, o fluxo narrativo “busca seguir a linearidade cronológica dos eventos recriados na diegese, fixando-se neles para assegurar o avanço da narrativa” (Fleck, 2017, p. 110).

O emprego dessa estratégia estrutural do relato, privilegiando a linearidade, torna a obra acessível ao público juvenil, uma vez que não ocorrem sobreposições temporais, nem tampouco analepses e prolepses exacerbadas, características presente nas produções da segunda fase dos romances históricos – a crítica desconstrucionista. Dessa maneira, as narrativas híbridas críticas/mediadoras – seja do âmbito adulto ou do infantil/juvenil –, ao seguirem o modo canônico narrativo, propiciam que a interpretação dos fatos narrados seja potencializada, sobretudo ao leitor em processo de formação leitora.

A obra de Leal (2012), de 127 páginas, apresenta um eixo narrativo único, na qual atua um narrador em nível extradiegético – fora da diegese – (Genette, s/d), e em forma de uma voz enunciadora heterodiegética – não integrante, como personagem, do universo diegético. Como podemos observar essa perspectiva no

excerto, destacado à continuação, em que o narrador apresenta uma das personagens: “Quem primeiro viu a aproximação foi Anhana, que correu para o centro da aldeia com seus passos atabalhoados, gritando e acenando com os braços, em desespero” (Leal, 2012, p. 9). Trata-se, pois, de uma voz enunciadora extradiegética – em terceira pessoa –, a qual narra, a partir da perspectiva de três meninos autóctones, o ocorrido a eles quando uma expedição bandeirante destrói a tribo em que viviam com seus pais. A respeito dessas expedições de caça dos portugueses aos nativos, chamadas de bandeiras, no material didático de Boulos Júnior (2018, p. 221), o autor esclarece que,

> [...] com o crescimento das plantações de trigo em São Paulo, aumentou muito a procura por trabalhadores. Então os paulistas organizaram grandes bandeiras de caça ao índio. Para conseguir aprisionar muitos indígenas de uma só vez, atacavam as missões jesuíticas.

Enquanto o material didático, mais uma vez, apresenta a versão da história alinhada ao discurso oficial de justificar a escravização para obtenção de mão de obra para o trabalho de expansão da colônia, o narrador extradiegético, na obra de Leal (2012), embora não seja uma personagem do relato, apresenta os fatos que ocorreram com as três crianças nativas pela ótica desses sujeitos invisibilizados no discurso oficial. Essa opção, por um foco narrativo alijado das esferas do poder, é outro aspecto estrutural dessa narrativa juvenil que a aproxima do romance histórico contemporâneo de mediação e sua potencialidade crítica, que, por excelência, adota perspectivas marginalizadas, evadidas, esquecidas ou apagadas nos registros oficiais para lhes dar visão e voz nos relatos híbridos, conforme defende (Fleck, 2017, p. 110), ao comentar que “o foco narrativo dos romances históricos contemporâneos de mediação comparte dos propósitos da nova história de evidencias perspectivas ‘vistas de baixo’ (Sharpe, 1992), pois privilegia visões a partir das margens, sem se centrar nas grandes personagens da história”.

A voz desses povos considerados bárbaros e incivilizados pelos “conquistadores” e sua retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017), que instituiu a colonização em nossas terras, é apresentada, também, por meio do discurso direto, em que o narrador cede a palavra para eles se expressarem a respeito da perplexidade diante daquilo que estavam vivenciando: “– Eles transformaram papai

e mamãe em pedra, Nauru! Eles transformaram papai e mamãe em madeira e pedra! – Desesperou-se por sua vez Saru" (Leal, 2012, p. 37-38). Assim é que a retórica da modernidade/civilidade esconde "o seu lado mais escuro, a 'colonialidade'" (Mignolo, 2017b, p. 2), ao controlar a enunciação do discurso e centrar a voz no colonizador, monologizando o discurso.

Esses são aspectos da manipulação da linguagem que a arte literária subverte e, por meio do emprego do discurso direto, para inserir outras vozes na enunciação – a polifonia –, revela o outro lado, isto é, os horrores da colonização vivenciados pelos colonizados. Elucidar isso ao leitor literário em formação é mostrar-lhe o caminho da descolonização das mentes, das possibilidades de iniciar o cultivo de um pensamento decolonial, de ver formas outras de existência, de promover "a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras [...]" (Mignolo, 2017b, p. 29).

Tais situações de medo das protagonistas e de desrespeito à identidade e cultura desses povos autóctones por parte dos europeus, inseridas na tessitura narrativa ficcional, são passíveis de comprovação histórica, por vias de pesquisa da nova história, mas elas não são, em nenhum momento da apresentação do conteúdo sobre o "descobrimento" e do início da colonização do Brasil, aludidas no material didático de ensino de história, que já abordamos neste texto. O autor do material de instrução sobre o passado de nossa nação, ao tratar das relações entre os conquistadores portugueses e os habitantes originários das terras conquistadas, destaca como um dos títulos do capítulo: "Cabral toma posse das terras brasileiras" (Boulos Júnior, 2018, p. 127). Com uso desse termo "tomar posse", que significa ser investido ou se investir de um direito, ele evidencia que os portugueses tinham direito a se apossar dessas terras, no entanto o que ocorreu foi a invasão de um território já habitado por outros povos.

Em outro fragmento, Boulos Júnior (2018, p. 127), valendo-se do discurso do colonizador presente nos registros oficiais, ainda postula que

> [...] os portugueses desembarcaram junto a uma aldeia do povo Tupiniquim, no lugar onde é hoje Porto Seguro, na Bahia. Lá fincaram uma cruz de madeira para dizer que daquela data em diante aquelas terras eram deles. Depois de tomar posse, estabelecer contato com os indígenas e ordenar a celebração da primeira missa, Cabral enviou um navio de volta à Lisboa levando uma carta de Pero Vaz de Caminha, o escrivão de sua esquadra, para o rei de Portugal.

Desse modo, a perspectiva assumida pelo autor do material didático para apresentar ao estudante os fatos é a do colonizador, a que está registrada pela história tradicional, pois, em nenhum momento, ele manifesta a visão dos autóctones sobre a tomada “de posse” de suas terras, os ataques, o sofrimento diante da morte de suas famílias, a escravização a que foram submetidos na sequência dessa ação. Contudo, os ataques sofridos, quando da invasão, são expostos na ficção, como podemos observar neste excerto de Leal (2012, p. 11), ao relatar que,

> [...] quando surgiram, a visão poderosa os deixou paralisados. Sim, aqueles deuses, ou gênios, ou demônios, aquela gente, fosse o que fosse, era real. Tinha o poder do fogo. Possuía montarias como nunca vistas antes. E estava disposta a se vingar dos Eçarais, como tinham se vingado de outros povos, sem que ao menos se soubesse o motivo de tanta fúria.

A literatura, desse modo, assinala que a conquista do território foi imposta pelos europeus pelo uso da violência, seguida do aprisionamento e da escravização dos autóctones. Na ficção, expõem-se os sentimentos experimentados pelos habitantes nativos no momento da chegada de povos diferentes daqueles com os quais eles já tinham contato. Com tal alusão ao conflito e à superioridade de força que os colonizadores possuíam, haja vista que os nativos não possuíam armas de fogo, a ficção demonstra o expressado por Santiago (2000, p. 11):

> Desde o século passado, os etnólogos, no desejo de desmistificar o discurso beneplácito dos historiadores, concordam em assinalar que a vitória do branco no Novo Mundo se deve menos a razões de caráter cultural, do que ao uso arbitrário da violência, do que à imposição brutal de uma ideologia, como atestaria a recorrência das palavras “escravo” e “animal” nos escritos dos portugueses e espanhóis. Expressões que configuram muito mais um ponto de vista dominador do que propriamente uma tradução do desejo de conhecer.

Com esses novos aportes da literatura que revelam a violência utilizada pelos colonizadores, compreende-se como esses conseguiram impor sua cultura como superior e sua religião como a única, extinguir a maioria das línguas dos povos originários e atribuir seu modo de vida como o melhor. Passa longe de a proposta do material didático revelar que um dos feitos desses sujeitos foi o de

> [...] classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (Mignolo, 2017a, p. 18-19).

Assim, essa nova perspectiva aludida pela narrativa híbrida juvenil pode contribuir com o ensino crítico da história, uma vez que ela está ausente nesse material didático mencionado, o qual é um dos mais utilizados em todo o país. Não há, nesse espaço de enunciação, lugar para essas vozes esquecidas que expressam novos olhares e preenchem as lacunas do discurso oficializado, lacunas essas que provocam no aluno a ressignificação do evento histórico.

O espaço em que a diegese desenvolve-se é a mata onde a tribo Eçarais vivia, o acampamento jesuíta, que as personagens protagonistas chamam de “cidade dos brancos” e a aldeia dos brancos, local em que Nauru começa a procurar por Anhana quando foge dos jesuítas. A mata é descrita como um lugar assustador, pois as crianças estavam perdidas, sozinhas, sentem muito medo, “estavam com fome, sede e cansados. Nada encontraram que pudesse ser comido” (Leal, 2012, p. 15). Nauru “desatou num choro compulsivo. Anhana, que continuava em pé, virou de costas e fez o mesmo” (Leal, 2012, p. 15). Esse ambiente, em que antes viviam felizes com seus pais, torna-se um lugar sombrio, uma vez que eles não têm a segurança e o cuidado de seus familiares. A partir da leitura de excertos como esses, é possível compreender o clima de medo e angústia a que foram expostas tantas crianças nativas ao serem separadas de seus pais de forma cruel pelos colonizadores, como se esses sujeitos não fossem seres humanos com subjetividades e direitos.

Os registros dessas atrocidades não estão presentes no discurso da história tradicional, tampouco no material didático que analisamos, os quais descrevem o encontro entre portugueses e autóctones como amistoso e de muito respeito, conforme podemos observar no excerto a seguir, retirado do material didático de Boulos Júnior (2018, p. 154): “Os tupiniquins estranharam quase tudo: as enormes embarcações, as roupas, as botas, os chapéus, as armas de fogo e a língua daqueles homens de pele branca e face rosada. Os portugueses, por sua vez, também estranharam os tupiniquins”. A escolha lexical do autor pelo vocábulo “estranhamento”

entre ambas as partes, quando do encontro, cunha um imaginário de igualdade e cria a falsa ilusão de que são duas culturas em pé de igualdade que estão se conhecendo. No entanto, é aparente, ao visualizar a sociedade hodierna, que não foi isso o que ocorreu, mas, sim, o extermínio e a subjugação dos povos originários pelos europeus que se consideravam superiores e, por isso, dignos de usurpar as riquezas, dispor da natureza, recursos que eram usufruídos por todos os povos que aqui conviviam, e se apossar, inclusive, dos corpos dos nativos para vendê-los aos trabalhos forçados nas lavouras, em prol do bem comum dos colonizadores.

Esse olhar sobre os nativos e suas vivências frente à invasão e à destruição de suas aldeias aproxima, novamente, esse relato híbrido juvenil ao romance histórico contemporâneo de mediação, pois, segundo defende Klock (2021, p. 231),

> [...] o leitor dessa modalidade, portanto, não se depara com grandes desafios em relação à linguagem, à estrutura e à forma, porém, como veremos, não deixa de notar, a partir de seu conteúdo, a releitura crítica do passado e o claro desejo de ressignificar os acontecimentos que deram princípio aos tantos infortúnios infligidos aos habitantes nativos da América.

Com relação ao acampamento jesuíta, as personagens protagonistas revelam-se espantadas diante das imensas construções e, ainda, com esperanças de encontrar seus pais. O narrador assim descreve a impressão que as crianças tiveram quando lá chegaram: “– Que lugar fantástico! Que coisa impressionante, Nauru! Que belo local escolheram para guardar nossos pais!” (Leal, 2012, p. 32). Além do espanto, eles destacam a exuberância e a riqueza das acomodações em que viviam os padres, como podemos atestar no excerto abaixo exposto:

> O chão do lugar era de madeira. Largas e longas ripas íam do princípio ao fim do ambiente quadrado. Ao fundo, um homem branco, bem mais velho e gordo que aquele que os havia trazido até ali, estava sentado num banco extraordinário, alto, muito alto, e feito de ouro (Leal, 2012, p. 33).

A beleza e o luxo do lugar onde os jesuítas construíram suas reduções para “defender” os nativos da escravização, com objetos até mesmo em ouro, descritos na ficção, contrasta com alguns discursos historiográficos tradicionais, que informam que esses religiosos faziam votos de pobreza e estavam nos territórios a serem

colonizados unicamente no intuito de “salvar” as almas dos povos originários. Em pouco tempo, as crianças começaram a entender como funcionava aquela “aldeia branca” e descrevem que,

> [...] além deles, havia alguns homens negros. Estes, ao contrário do que Nauru pensara a princípio, não mandavam em nada, não tinham poder algum. Muito pelo contrário: faziam todo tipo de serviço na aldeia – colhiam, plantavam, cozinhavam, limpavam, lavavam – e, apesar disso, eram tratados de forma bruta. Eram chamados de “escravos”. Suas ocas ficavam afastadas da oca principal. E um homem, também negro, os vigiava e ameaçava o tempo todo com um chicote. Às vezes, eram castigados e presos num tronco (Leal, 2012, p. 39).

Mais uma vez, o relato ficcional elucida, ao leitor em formação, a estratificação social daquele período, com destaque para a diferença entre brancos e negros. Ademais, esclarece que os jesuítas também se utilizavam da mão de obra escrava e seguiam o mesmo costume dos demais europeus de castigar no tronco aqueles que se revoltavam.

A ambientação desse lugar, em que as crianças estavam impedidas de sair, na qual o narrador evidencia o sentimento de revolta despertado em alguns, como também o de submissão de outros, gera um clima de ambiguidade diante da ação desses representantes da Coroa portuguesa, que, com um suposto discurso de acolhimento e defesa, encobriam atos de violência física, bem como de imposição da cultura europeia como superior, e a fé cristã como a única verdadeira. Esses agentes, dessa forma, atuaram em uma das vertentes da colonização que mais resquícios deixou na população autóctone deste país, o sentimento de inferioridade, o qual segue mantendo a nação subjugada aos desígnios dos países imperialistas.

Outro local em que as ações da diegese se passam, é a vila em que a personagem Nauru passa a viver, depois que foge dos jesuítas. O narrador assim descreve o que o nativo visualizou nesse espaço:

> [...] havia grandes casas de pedra e madeira, quadradas, com telhado formado por pequenas peças de argila. Havia outras menores, também de pedra e pintadas de branco. Mais afastadas, aqui e ali, enxergou casas de barro ou madeira e palha. Algumas semelhantes às ocas dos Eçarais (Leal, 2012, p. 82-83).

Nessa descrição, é possível observar a diferença entre as moradias existentes na vila: as mais afastadas eram menores, feitas com materiais diferenciados e parecidas com as ocas. Chama a atenção, também, a constatação e o espanto do pequeno nativo, Nauru, diante de um modelo de sociedade distinto do seu, como vemos nestes dois relatos do narrador que abaixo destacamos:

> Não precisou andar muito para perceber, com seu tino apurado, que os brancos eram os senhores da situação. Vestiam panos bonitos, usavam objetos vistosos, não faziam muito esforço físico. Por exemplo, em vez de caminhar, eram carregados em redes por índios, e, principalmente, negros (Leal, 2012, p. 83).

> Mas, incrível, para adquirir um daqueles produtos, uma comida qualquer, um doce, um mingau, uma farinha, era preciso possuir umas pequenas peças de ouro polido. O sujeito entregava essas peças à pessoa que oferecia a comida e só então podia pegá-la (Leal, 2012, p. 84).

Mais uma vez, a literatura híbrida juvenil apresenta ao leitor o olhar do nativo para o universo dos europeus e da sociedade que esses criaram quando invadiram suas terras, o que eles sentiram diante das diferenças e o que viram de estranho acontecendo no seu mundo. Com isso, a ficção alerta para o fato de que foram dois modelos de sociedade que entraram em choque naquele momento. Destaca-se, desse modo, que os povos que habitavam esse território tinham suas particularidades, devido ao seu modelo de sociedade baseada no bem comum, ao contrário do modelo de acumulação de riquezas na mão de alguns, próprio do sistema capitalista que os invasores estavam implementando no território em colonização.

Os relatos sobre esse espaço ambientam o leitor a respeito do clima de exploração, violência e subjugação dos brancos em relação aos nativos e negros, naquele período. Retratam a perplexidade desses povos diante de tantas transformações, como eles viviam amedrontados diante do poderio dos brancos. Também, destaca como os próprios negros, ou mestiços, em busca de sobrevivência, “muitas vezes se comportavam como os brancos, quase sempre a seu mando” (Leal, 2012, p. 84), e exploravam outros marginalizados, pois “o simples medo da miséria das ruas é que se encarregava de fazer com que os negros, índios e mestiços seguissem os desejos dos brancos” (Leal, 2012, p. 95).

As personagens que figuram nas ações de uma diegese podem ser puramente ficcionais, metonímicas e de extração histórica. As personagens protagonistas –

Anhana, Nauru e Saru – são puramente ficcionais, pois suas existências não estão registradas nos anais da historiografia, e tampouco há informações sobre sua tribo Eçarais. No entanto, podemos considerar os três irmãos autóctones também como personagens metonímicas, uma vez que elas representam as inúmeras crianças nativas que sofreram a ação aculturadora dos jesuítas no período da invasão do território do atual Brasil. As crianças, tanto as portuguesas como as nativas, dificilmente aparecem nos relatos historiográficos, embora elas tenham sido elementos cruciais na empreitada colonizadora, pois

> [...] a principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Para isso se mandou de Lisboa meninos órfãos, para os quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio de Meninos de Jesus de São Vicente. Pretendia-se, pela mediação dos meninos brancos, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda a tribo para a fé católica (Saviani, 2013, p. 43).

Assim como os três irmãos protagonistas são metonímicos de todas essas crianças nativas encerradas nas reduções jesuítas para esse processo de aculturação, é também metonímica a aldeia dos Eçarais, pois ela, no contexto da ficção, equivale a todas as tribos invadidas, aniquiladas e destruídas ou escravizadas pelas forças bélicas dos bandeirantes.

Outra modalidade de personagens existentes no relato são os de extração histórica. Esses são aqueles sujeitos que figuram já nos anais da história pelos feitos que realizaram no passado. Nessa narrativa ficcional, os jesuítas e os bandeirantes pertencem a essa classe de personagens, embora eles não estejam individualizados ou nominados, mas, sim, representados coletivamente.

Encontramos, nesse relato, a presença de muitas características comuns às obras da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, apresentadas por Fleck (2017), como já temos apontado ao longo desta leitura. Essa modalidade faz parte do grupo de romances, segundo Fleck (2017, p. 21), que “está composto por aquelas produções que, pela ficção, enfrentam-se com o discurso hegemônico da história e buscam a desconstrução da verdade única e absoluta com a qual o passado foi registrado pela historiografia positivista”.

A primeira delas, que evidencia a constituição de uma releitura crítica e verossímil do passado, é construída no relato pela ficcionalização de personagens de extração histórica como os jesuítas, os quais, na diegese, são descritos pelos indígenas como “uma série de pajés, que se vestiam exatamente como o branco mais moço. Os brancos, ali, eram chamados de ‘jesuítas’” (Leal, 2012, p. 39). Essa congregação religiosa, segundo os anais da história tradicional, esteve ao lado dos colonizadores desde o início da invasão, já que a história revela que

> [...] a Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (Raymundo, 1998, p. 43).

O relato de Leal (2012) demonstra a brutalidade empregada por esses agentes a serviço da Coroa portuguesa, para obrigar os autóctones a professarem a fé cristã. Como observamos no fragmento abaixo, as crianças, achando que estavam indo ao encontro dos pais, quando chegam ao local, anseiam saber onde eles estão, e são assim repreendidas:

> Mais uma vez o jovem branco exigiu silêncio, apanhando uma fina vara que estava sobre um móvel, Mas, de novo o branco gordo o refreou com um gesto e ele retornou para o seu canto, vermelho de raiva.
> – Seus pais estão aqui – explicou então o senhor.
> – Aqui? Onde? Cadê? – perguntou Anhana, num misto de angústia e excitação, olhando para todos os lados.
> – Ali e ali – disse então o velho, apontando para o grande símbolo que enfeitava a parede atrás de sua mesa e, depois, para uma daquelas imagens, uma miniatura de mulher branca, postada no canto da sala (Leal, 2012, p. 37).

Nessa passagem, é possível compreender o método utilizado pelos jesuítas para “auxiliar” os nativos a se defenderem da escravização portuguesa. Enquanto a história tradicional acena para os benefícios que fizeram a esses povos, a ficção expõe a forma covarde como as crianças autóctones foram separadas de seus pais, as ameaças, o medo, o desespero, além da violência psicológica sofrida em sua identidade e cultura, uma vez que se sentiam confusos: “Será que tudo o que tinham aprendido até então estava errado?” (Leal, 2012, p. 41).

Sobre as personagens históricas “os jesuítas”, a perspectiva do relato ficcional – a do nativo que vivia nas reduções jesuíticas e sofria com a imposição da religião cristã – não é explorada no material didático, que assim os apresenta:

> Os jesuítas vieram para o Brasil em 1549, acompanhando o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, e dedicaram-se ao ensino da religião cristã e à formação de crianças. Para isso, fundaram colégios nas principais vilas e cidades do litoral brasileiro. [...] Os jesuítas, então, também foram para o interior e lá criaram missões (grandes aldeamentos indígenas). [...] Nas missões, os indígenas cultivavam cereais, frutas e erva-mate; extraíam da floresta cacau, baunilha, guaraná e plantas medicinais [...] vários desses produtos eram exportados para a Europa, com grande lucro. E tinham também um tempo reservado ao lazer e ao estudo (Boulos Júnior, 2018, p. 223-224).

Esses fragmentos manifestam o papel colonizador da Companhia de Jesus – um instrumento que, visto pela ótica do poder e do saber, contribuiu para a ampliação e “conquista” da América Portuguesa. Tal narrativa ajusta-se ao apresentado pela historiografia tradicional, que não revela as atrocidades cometidas em nome da conversão dos nativos, pois o autor do material didático afirma que o trabalho desses sujeitos era “ensinar a religião e à formação de crianças”, sem mencionar que, para isso, agiram de forma violenta, separando as crianças de seus pais, forçando-as a abandonar suas identidades forjadas nos costumes e crenças repassadas por seus ancestrais, e passar a viver e agir em consonância com o modelo de sociedade “civilizada”, “culta”, “moderna” que, por tudo isso, só lhes traria benefícios.

Já o relato ficcional de Leal (2012) amplia a versão daquilo que, de fato, ocorreu nesse período histórico em que se buscou, à força, converter os nativos. Assim, a arte literária,

> [...] ao trabalhar com os signos produzidos pela historiografia e se valer das prerrogativas que a arte lhe outorga, revela-se, segundo Milton (1992), uma forma privilegiada de ler os signos da história, que são potencializados pelo teor metafórico que adquirem nesse novo contexto (Fleck, 2017, p. 165).

São essas, pois, as potencialidades iluminadoras que a literatura pode oferecer aos sujeitos, leitores em formação, para empreender a busca de um conhecimento sobre o passado que não esteja apenas atrelado ao discurso do colonizador, territorializador de mentes e de identidades. Vemos como papel social da escola

oportunizar aos estudantes o acesso, também, a essas perspectivas hodiernas ficcionais, questionadoras e ressignificadoras sobre a colonização do Brasil. Assim, podemos, a longo prazo – como requerem as ações decoloniais (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007) –, transformar o imaginário latino-americano colonizado em um espaço de ressignificações.

Outras personagens de cunho histórico que aparecem na diegese são os bandeirantes[66], sujeitos brancos europeus, que invadiram a tribo dos habitantes originários que são os protagonistas da diegese, dizimando grande parte deles, conforme explica a personagem responsável pela captura dos meninos quando fugiam da invasão da tribo: “Os bandeirantes, você quer dizer. São chamados de bandeirantes aqueles homens que invadiram sua aldeia. Não faço parte do grupo deles” (Leal, 2012, p. 19). Esse recurso escritural, de metalinguagem, serve para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos narrados na diegese, no intuito de construção da verossimilhança com esses fatos que se encontram registrados pela história tradicional, porém recuperados na diegese de Leal (2012) a partir da ótica de personagens periféricas. Tal opção escritural atrela, também, essa narrativa juvenil às premissas do romance histórico de mediação, pois Fleck (2027, p. 110) defende que essas escritas híbridas recuperam os intentos de verossimilhança “para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos renarrativizados no romance, a partir de perspectivas periféricas, ancoradas em narradores-personagens antes vistos como secundários ou esquecidos pelo discurso historiográfico”.

Já o material didático exibe os bandeirantes como homens responsáveis por encontrar ouro e pedras preciosas na colônia, conforme observamos no excerto a seguir destacado:

> Os paulistas eram homens rudes e acreditavam que a única solução para a pobreza estava no sertão. Por isso, decidiram organizar bandeiras, ou seja, expedições particulares que partiam geralmente de São Paulo com o objetivo de capturar indígenas e achar ouro e pedras preciosas (Boulos Júnior, 2018, p. 220).

[66] Os bandeirantes eram pessoas que, no início da colonização do Brasil, participavam das expedições desbravadoras pelo interior do país. Chamadas bandeiras, elas foram realizadas a partir do início do século XVII e por todo o século XVIII. Nessa época eram organizados dois tipos de expedições: as entradas, que eram expedições oficiais e começaram a ser feitas antes, no século XVI, e as bandeiras, que eram de iniciativa particular. Disponível em: https://escola.britannica.com.br/artigo/bandeirante/483100. Acesso em: 02 mar. 2022.

A justificativa para o desbravamento de terras do interior do país foi a procura por ouro e pedras preciosas para minimizar a pobreza; todavia, esse material não expõe ao aluno a forma violenta como esses sujeitos agiam para invadir as aldeias indígenas, dizimar os povos nativos, escravizá-los e retirar as riquezas da terra para enriquecer os cofres da Coroa portuguesa e a si mesmos. A literatura de Leal (2012), no entanto, apresenta-os sem a suavização e o encobrimento de suas atrocidades realizados pelo autor do material didático. Eles são assim ficcionalizados.

> Eram uns homens brancos, barbudos, cabeludos, sujos, cheios de roupas coloridas e, principalmente, carregando nos braços umas armas de pedra que cuspiam fogo. [...] Eles gritavam palavras numa língua estranha e tinham os olhos vermelhos de raiva. Nauru viu tios, primos, amigos e parentes caírem no chão, atingidos por aquela chuva de chispas e raios. O desespero foi geral. [...] Vinham destruindo aldeias por onde passavam e levavam aprisionados os índios (Leal, 2012, p. 10-11).

Dessa forma, a imagem ficcional dessas personagens de extração histórica, apresentada na narrativa híbrida juvenil, ao desvelar essas atitudes, ressignifica a ação desses sujeitos na história. Diante do silenciamento dessas ações pelo material didático, mais uma vez comprovamos como as narrativas híbridas de história e ficção podem contribuir ao ensino crítico da história, ao deixar de poupar os leitores em formação das atrocidades cometidas pelos portugueses no processo de colonização. Se buscamos uma formação leitora literária decolonial na escola pública, precisamos estar preparados, ou melhor, necessitamos preparar-nos, para encarar o fato de que, conforme defende Fleck, 2024, inédito[67]),

> [...] a formação do leitor decolonial precisa levar esse sujeito em formação a se defrontar com a essência do colonialismo e da colonialidade, cuja abordagem deve dar-se sem que o sujeito seja "poupado" da realidade, sem ser ludibriado por enunciados científicos, literários ou didáticos que tratam os sujeitos leitores como incapazes de processar os significados, de compreender as causas e as consequências desse período histórico para a contemporaneidade, preferindo-se, na maioria das vezes, nesses casos, as vias de expressão que suavizam, minimizam ou silenciam as atrocidade

[67] Estas reflexões encontram-se na obra *A formação do leitor literário decolonial: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na américa latina* (2024), de Gilmei Francisco Fleck, cujo texto, neste momento, está em revisão pela equipe do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processo de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização" para, em seguida, ser enviado à editora para publicação.

> cometidas nesse período do passado contra negros, autóctones e mestiços escravizados, contra as mulheres e os sujeitos avessos às premissas colonizadoras, sejam elas religiosas, sexuais, econômicas ou culturais.

Tal formação leitora literária decolonial requer, assim, tanto um preparo específico para os docentes quanto um trabalho diferenciado de mediação leitora com os estudantes. Unir a literatura híbrida de história e ficção com a revisão crítica do passado para ampliar os horizontes daquilo que o ensino tradicional de história oferece aos estudantes nas escolas públicas brasileiras necessita, também, do giro decolonial dos docentes tanto da área de linguagens quanto os das demais áreas.

A segunda característica típica dos romances históricos contemporâneos de mediação, que também está incorporada a essa tessitura narrativa híbrida de Leal (2012), é a que expressa que, nessas obras, opta-se por uma narrativa linear do evento histórico. Isso ocorre no relato de Leal (2012), haja vista que a diegese apresenta um único eixo narrativo e segue a cronologia de acordo como a sequência lógica pela qual os acontecimentos foram se desenvolvendo. Essa opção narrativa é observável em *Os estrangeiros* (2012), também, pela divisão da obra em capítulos, sendo que o primeiro se intitula “O ataque” – em que se narra a chegada dos bandeirantes na aldeia – e o último, de número quinze, “O retorno” – quando se narra a volta dos nativos para sua terra de origem. Esse relato cronológico “busca seguir a linearidade [...] dos eventos na diegese, fixando-se neles para assegurar o avanço da narrativa (Fleck, 2017, p. 110), fato que facilita a compreensão das ações narradas, por isso consideramos essa característica adequada ao leitor em formação, uma vez que as analepses e prolepses exageradas, comuns nas escritas da época do *boom,* tornavam a leitura das obras complexas para leitores não especializados em teoria literária.

Outra característica do romance histórico de mediação é o foco narrativo centralizado em sujeitos invisibilizados, apagados ou marginalizados nos registros históricos, ou seja, a voz enunciadora do discurso passa às personagens relegadas a planos insignificantes ou ausentes nos relatos oficiais ou está composta por uma perspectiva que os privilegia. Essa peculiaridade materializa-se na obra de Leal (2012) uma vez que, embora o narrador seja extradiegético, a diegese desenvolve-se pela adoção, por essa voz enunciadora, da ótica das vivências dos três meninos nativos aprisionados nas reduções jesuíticas. Tais sujeitos não tiveram seus pontos de vista

sobre os fatos da “conquista” das terras brasileiras pelos portugueses registrados pela historiografia tradicional, e tampouco tais perspectivas são mencionadas no material didático de ensino de história, que, em princípio, expressa a intenção da inclusão de vozes antes marginalizadas. Essa voz ficcional, contudo, assim, enuncia:

> Os curumins estavam proibidos de realizar seus rituais, cantar suas cantigas, comer suas comidas preferidas. Acordavam quando os brancos queriam, dormiam quando eles mandavam. Os olhos dos pajés, na Terra, e os terríveis olhos de Deus, no Céu, estavam constantemente sobre eles. Tinham que pedir desculpas e perdão por tudo e a todos. E, muitas vezes, sem que soubessem por que, recebiam castigos (Leal, 2012, p. 42).

Nesse excerto, observamos a inversão da perspectiva de narração dos fatos para a visão de baixo, (Sharpe, 1992), aquela em consonância com os estudos historiográficos mais recentes que fazem parte da história nova. Essa corrente da historiografia demonstra a importância da inserção das vozes dos diversos atores que participaram da construção da história para que se consiga colocar em diálogo as versões sobre os acontecimentos e, com isso, provocar ressignificações. Contudo, ela se faz ausente de toda a narrativa sobre o período colonial brasileiro expressa no material de ensino de história que aqui abordamos.

Leal, ao apresentar a diegese de *Os estrangeiros* (2012) a partir da perspectiva das vivências dessas personagens juvenis – oriundas de uma tribo autóctone brasileira –, ou seja, sujeitos destituídos historicamente do poder de fala, une-se ao romance histórico contemporâneo de mediação, assim como às demais narrativas híbridas infantis e juvenis críticas/mediadoras que a ele se aproximam, para apresentar ao público leitor em formação uma literatura engajada com a crítica à história tradicional de cunho eurocêntrico. Com isso, a sua tessitura narrativa faz valer aquilo que Sharpe (1992) expressa sobre a essência da nova história, ao mencionar que os preceitos da nova história vieram para “servir como corretivo à história da elite” (Sharpe, 1992, p. 53).

Por isso, essa opção narrativa ficcional é válida como uma ação decolonial. Ela promove a conscientização dos leitores sobre o processo de subalternização sofrido pelo povo autóctone desde a colonização, e que permanece, por meio do discurso de modernidade/civilidade na hodierna colonialidade, colocando o europeu como superior ao povo latino-americano. Segundo Mignolo (2007, p. 36),

> […] *la lógica de la colonialidad opera en cuatro dominios de la experiencia humana: (1) económico: apropiación de tierra, explotación de la mano de obra y control de las finanzas; (2) político: control de la autoridad; (3) social: control del género y la sexualidad, y (4): epistémico y subjetivo/personal: control del conocimiento y la subjetividad*[68].

Com base nesse excerto, conseguimos compreender que a independência territorial do Brasil, ocorrida em 1822, não conseguiu apagar os efeitos da colonização, pois a lógica da colonialidade, que então se implementou nos espaços antes colonizados, permanece vigente até nossos dias, uma vez que ela atua muito além do domínio do território, e, sim, em vários aspectos da vida da população dominada, principalmente no controle do conhecimento e da subjetividade. São sobre esses domínios que operam as ações decoloniais, que visam a complementar aquela descolonização primeira voltada ao domínio político e ao território geográfico, indo para o mental, o identitário e o imaginário.

É nesse sentido que julgamos que a narrativa híbrida de Leal (2012) age junto aos leitores em formação, uma vez que ela apresenta outros olhares sobre a colonização, aquela dos invisibilizados no discurso oficial. Desse modo, o relato híbrido alinha-se às prerrogativas da nova história (Sharpe, 1992), bem como às premissas do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017).

Outro aspecto que vincula essa obra de Leal (2012) às características modulares do romance histórico contemporâneo de mediação é o uso que nela se faz da linguagem como via da construção discursiva e ideológica. A linguagem utilizada na tessitura do relato híbrido aqui abordado é adequada às escritas híbridas críticas/mediadoras, segundo defende Fleck (2017, p. 11), pois apresenta-se amena, fluída e coloquial, uma linguagem simples e de uso cotidiano, em contraposição ao barroquismo e ao experimentalismo dos novos romances históricos e das metaficções historiográficas, como podemos observar nestes excertos: “Perto do meio-dia, contudo, para além de umas árvores altas, ouviu um burburinho. Aproximou-se e distinguiu claramente vozes humanas. [...] Seu coração saltou de imediato, pois

[68] Nossa tradução: A lógica da colonialidade opera em quatro domínios da experiência humana: (1) económico: apropriação de terras, exploração do trabalho e controlo das finanças; (2) político: controle de autoridade; (3) social: controle de gênero e sexualidade, e (4): epistêmico e subjetivo/pessoal: controle do conhecimento e da subjetividade (Mignolo, 2005, p. 36).

imaginou que pertencessem à aldeia dos brancos e estivesse em seu encalço" (Leal, 2012, p. 55). Observamos, assim, que as expressões lexicais utilizadas no relato se aproximam da linguagem cotidiana do leitor literário em formação, e a construção frasal se organiza na ordem direta.

Observamos, ainda, no relato híbrido de Leal (2012), o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas, como a dialogia e a polifonia, tendo em vista que, na narrativa, ocorre o diálogo entre a voz do colonizador e do colonizado. De acordo com Bakhtin (1997b), o princípio dialógico é constitutivo da linguagem, enquanto a polifonia caracteriza-se por vozes polêmicas em um discurso. Nessa obra, a voz do colonizador é materializada pelo narrador ao explicitar os ensinamentos dos padres jesuítas aos meninos, como podemos constatar no fragmento do relato a seguir exposto:

> Ora, eles tentavam mostrar aos meninos de todas as maneiras que Tupã e os deuses todos não passavam de invenções maldosas dos pajés de suas aldeias. Na verdade, diziam, existia apenas um Deus, esse Deus se dividia em três – Pai, Filho e Espírito Santo – e a mãe de todos eles se chamava Maria (Leal, 2012, p. 40).

O espaço narrativo é, pois, palco do enfrentamento dialógico e polifônico entre aspectos conflitantes de culturas em choque. Nesse espaço escritural único do relato ficcional, diferentes formas de ver o mundo, de crer e de existir convivem e se enfrentam. Vemos, contudo, a força dos brancos na sobreposição de uma visão sobre as outras. No diálogo entre todas elas, busca-se deixar exposto ao leitor a multiplicidade de discursos que o passado pode gerar na atualidade.

A imposição da cultura europeia para os nativos, destacada nesse trecho, foi uma das características marcantes da colonização da América, uma vez que os habitantes originários não foram respeitados em sua identidade e cultura; ao contrário, sofreram um processo forçado de aculturação, tendo em vista que foram impelidos, pelo uso da violência, a abandonarem suas crenças. A respeito do choque de culturas ocorrido nesse período, Coutinho (2003, p. 43) detalha que,

> [...] calcados em duas figuras aparentemente dissímeis, mas marcadas no fundo por uma mesma atitude etnocêntrica, os atores desse período encararam os habitantes da nova terra, ou como idênticos a eles mesmos, projetando nos primeiros seus próprios valores, ou como diferentes, e consequentemente inferiores, justificando com isso, de uma maneira ou de outra, a sua subordinação.

As ideias de inferioridade “racial” e cultural experimentadas pelos autóctones na chegada dos portugueses visualiza-se na diegese, também, quando, no momento da fuga do acampamento Jesuíta, o irmão mais novo, Saru, não quer voltar com seus irmãos, porque depois de um longo tempo sendo ensinado na fé cristã, acredita que isso é errado perante Deus: “Deus não quer que eu faça isto, Anhana. Seria errado – insistiu o outro” (Leal, 2012, p. 116). A literatura juvenil brasileira crítica revela, desse modo, a eficiência do sistema jesuítico na conversão e na aculturação dos jovens habitantes originários das terras brasileiras a seus leitores. Esse fato tem, ainda, reflexos em toda a nossa sociedade atual. Sobre esse procedimento, podemos apontar que, segundo Uslar Pietri (1990, p. 349),

> […] *por un absurdo y antihistórico concepto de pureza, los hispanoamericanos han tendido a mirar como una marca de inferioridad la condición de su mestizaje. Han llegado a creer que no hay otro mestizaje que el de la sangre y se han inhibido en buena parte para mirar y comprender lo más valioso y original de su propia condición*[69]*.*

Esse discurso de superioridade “racial” do branco e de sua cultura – cultivado pelo pensamento e por toda a estrutura colonial – fez os povos originários abandonarem muito de seus costumes e crenças e se enxergarem como inferiores aos europeus, razão pela qual aceitaram, por muito tempo, seguir o que esses determinavam. Essa forte marca de colonialidade, assinalada pela questão étnico-racial, acompanhou a história dos povos americanos por muitos séculos, chegando a se tornar ponto nevrálgico em alguns momentos dos governos latino-americanos, com projetos de branqueamento da população e outras ações em defesa da pureza de raça (branca de ascendência europeia). Desse modo, como afirma Uslar Pietri (1990, p. 345-346),

> […] *sucesiva y hasta simultáneamente muchos hombres representativos de la América de lengua castellana y portuguesa creyeron ingenuamente, o pretendieron, ser lo que obviamente no*

[69] Nossa tradução: Devido a um conceito absurdo e anti-histórico de pureza, os hispano-americanos viram a condição de sua miscigenação como uma marca de inferioridade. Eles passaram a acreditar que não há outra miscigenação além daquela do sangue e se inibiram, em grande parte, a olhar e a compreender aquilo que é mais valioso e original em sua própria condição (Uslar Pietri, 1990, p. 349).

> *eran ni podían ser* […]. *Culturalmente no eran europeos, ni mucho menos podían ser indios o africanos*[70].

Reminiscências desse fenômeno da busca pela identidade latino-americana alcançam a sociedade atual, na qual a mestiçagem segue sendo, em muitos casos, um elemento discriminatório. No entanto, na contemporaneidade, diversos discursos alternativos têm surgido, sobretudo na literatura, a fim de recuperar traços identitários dos povos nativos e resgatar sua cultura, língua e crenças, bem como promover visões antirracistas em relação aos negros em nossa sociedade.

A polifonia e o dialogismo concretizam-se na obra com a apresentação de uma outra voz para contrapor a do colonizador – impregnada nos documentos oficiais, nos discursos do poder, nos materiais didáticos de ensino de língua portuguesa e de história do Brasil e, muitas vezes, no imaginário popular –, a do colonizado, conforme observamos neste excerto:

> Nauru, por sua vez, sempre precavido, suspeitava que por trás das palavras e atos dos brancos se escondia alguma armadilha. O que queriam? Por que tinham mais poder que os outros? Por que sempre a eles era dada a melhor comida, a melhor bebida? Por que se sentavam nos melhores lugares? Aquilo o indignava. Tinha plena certeza de que aquele não era o seu lugar (Leal, 2012, p. 43).

A tessitura discursiva de Leal (2012) evidencia que a voz periférica da personagem autóctone se vale de questionamentos para lançar a dúvida sobre o discurso do colonizador e provocar no leitor inquietações, reflexões que podem levá-lo a ressignificar a história tradicional que lhe foi ensinada. Já a voz do colonizador, assim como da ciência historiográfica tradicional, que sempre se utilizou da construção discursiva para expressar uma "verdade" sobre o passado, apresenta um discurso assertivo, que desconhece a dúvida e a negativa, uma vez que tem o objetivo de convencer o leitor, pelo seu método de verificação das fontes, a aceitar, passivamente, aquilo que nela se expressa.

Desse modo, observamos como essas vozes alternativas, sobretudo no texto literário, podem contribuir à formação de um leitor que pode seguir pelas veredas da

---

[70] Nossa tradução: [...] sucessiva e até simultaneamente muitos homens representativos da América de língua castelhana e portuguesa acreditaram ingenuamente, ou pretenderam, ser aquilo que obviamente não eram nem poderiam ser […]. Culturalmente não eram europeus, nem muito menos poderiam ser índios ou africanos (Uslar Pietri, 1990, p. 345-346).

decolonialidade e construir uma mente, uma identidade e um imaginário desatrelados já dessas imposições coloniais, pois essas vozes subalternas das personagens autóctones o interpelam, o desafiam, o instigam a pensar, haja vista que o uso dessas estratégias escriturais, inerentes ao texto ficcional, faz com que o leitor participe ativamente da construção do significado do texto. Isso contribui, efetivamente, para o conhecimento de mundo do leitor e as novas "iluminações" que essas indagações podem suscitar a respeito dos eventos da colonização do Brasil, narrados na ficção.

O texto do material didático não emprega questionamentos no discurso do autor, a não ser para suscitar o engrandecimento das ações coloniais, pois se baseia na história tradicional, a qual, ao contrário da natureza polissêmica e aberta do texto literário, utiliza uma linguagem assertiva, que busca ser convincente. Desse modo, não é viável utilizar-se de tal estratégia escritural que tem o objetivo de lançar dúvida e provocar inquietações.

Outra estratégia escritural bakhtiniana presente na obra de Leal é a heteroglossia, uma vez que várias palavras de origem nativa são utilizadas pelo narrador, como, por exemplo: "Eçarais", "taba", "cuia", "cumbuca", "Tupã". O uso desse recurso evidencia a coexistência de variedades linguísticas distintas, que se relacionam com os grupos sociais que conviviam no mesmo espaço da colônia, desmistificando a homogeneidade da língua dos colonizadores, imposta como a única que deveria ser falada em nosso território a partir das ordens dadas pelo Marquês de Pombal, em 1758.

As intertextualidades, nessa obra híbrida de história e ficção, integram o conjunto das relações implícitas que um texto pode estabelecer com os precedentes. Ou, nas palavras de Genette (2010, p. 14), "a alusão, isto é, um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro". Embora na superfície textual não seja facilmente identificável a incorporação de escritas precedentes, a catequização das crianças nativas pelos jesuítas é tema abordado tanto nas escritas historiográficas quanto nas ficcionais. Desse modo, a diegese de O*s estrangeiros* (2012) propõe um diálogo com toda essa produção escritural e evidencia o que defende Kristeva (1974) ao expressar que, na atualidade, todo texto se constitui de um mosaico de outros textos.

Outra característica do relato ficcional de Leal (2012) é a presença de comentários ou questionamentos que se dirigem ao narratário em busca de uma

aproximação que evidencie a natureza discursiva da obra. O narratário, de acordo com Genette (s/d, p. 258), assim como o narrador,

> [...] é um dos elementos da situação narrativa, e coloca-se, necessariamente, no mesmo nível diegético; quer dizer que não se confunde mais, a priori, com o leitor (mesmo virtual) de que o narrador com o autor, pelo menos não necessariamente.

Desse modo, trata-se de um elemento constituinte do texto literário para quem o narrador dirige a enunciação das ações relatadas. A utilização desse recurso, nessa obra, tem o objetivo de problematizar a discursividade de algumas narrativas históricas tradicionais por meio de um diálogo da voz enunciadora com o narratário, que é constantemente questionado por essa voz, como se observa neste fragmento: “Ora, se havia comida suficiente para todos, por que simplesmente não distribuí-la? Por que os brancos haviam inventado aquela história de ‘venda’, senão para manter toda a riqueza em suas mãos?” (Leal, 2012, p. 95). Ao evidenciar distintas possibilidades de olhar para determinadas situações e as questionar, o discurso ficcional revela as opções que o registro do passado oferece, evidenciando, desse modo, o caráter discursivo e ideológico dos registros sobre os acontecimentos já ocorridos em nossa história.

Ao se discutir no relato sobre a maneira que os brancos empregavam para obter alimento, tendo que o comprar com dinheiro, o narrador provoca no leitor uma reflexão sobre o modelo de sociedade capitalista, que visa sempre ao acúmulo de bens e à manutenção dos produtos nas mãos de alguns. O narrador atenta, ainda, para o fato de que a sociedade dos povos originários era estruturada de modo diferente, pois se pensava no bem comum, já que a comida era distribuída a todos, de forma igualitária. Advém, a partir desses embates, a valorização da cultura dos nativos, pois se demonstra que esses tinham, também, uma forma de vida, costumes e crenças, e que suas sociedades eram organizadas, porém com contornos distintos da europeia.

Outros questionamentos lançados pelo narrador visam a evidenciar o medo que os nativos tinham dos brancos que chegaram com suas armas e dizimaram boa parte da população nativa. No excerto destacado abaixo, o narrador descreve como a personagem autóctone prefere embrenhar-se na mata, correndo o risco de encontrar algum animal selvagem, a ficar na posse de um homem branco:

> E assim fez. Enquanto estivesse na mata, ao menos manteria distância dos homens brancos, pensou. Bem ou mal, ainda que não conhecesse os caminhos daqueles matos, acabaria por encontrar água ou comida. Havia sempre o risco de encontrar uma fera, um bicho selvagem. Mas seriam os bichos selvagens piores que os brancos? (Leal, 2012, p. 54).

Essa mudança de perspectiva, para apresentar vivências do período do encontro entre os habitantes originários de nossas terras e os colonizadores que dela se apossaram, revela ângulos do passado evitados pelo discurso historiográfico tradicional e, mesmo, do ensino comum de história nas escolas brasileiras, como é perceptível ao se analisarem os conteúdos sobre essa temática expostos na coletânea de Boulos Júnior (2018). Por meio do excerto citado acima, vemos como o autor do relato ficcional, mais uma vez, destaca a voz esquecida dos autóctones brasileiros no discurso da história tradicional. A ficção, assim, busca revelar os sentimentos dos povos que já habitavam essas terras, suas impressões sobre esses estrangeiros que aqui chegaram, sentindo-se superiores e impondo sua cultura como se ela fosse melhor, e, por isso, a única que deveria ser seguida.

A leitura que realizamos de O*s estrangeiros* (2012), de Marconi Leal, possibilita-nos a afirmar que esse relato híbrido de história e ficção juvenil apresenta um acentuado nível de criticidade – visível no emprego das estratégias escriturais e dos recursos narrativos –, o que aproxima essa obra do universo crítico/mediador dos romances histórico contemporâneos de mediação (Fleck, 2017) e dos princípios que norteiam a nova história (Sharpe, 1992). Obras como essa configuram-se como leituras potenciais para a formação de um leitor literário rumo à descolonização e podem contribuir, de modo relevante, à ampliação dos horizontes dos alunos junto ao material didático de ensino de história, adotado no estado do Paraná e em muitos outros do país também. Vejamos, na sequência, a história de outros meninos que foram decisivos na colonização da América pelas potências europeias do início do século XVI.

### 3.1.1.3 *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore: os “meninos-língua” e sua missão colonizadora

A obra *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore, narra a história de dois meninos órfãos portugueses, Paulo e Pedro, que chegam ao Brasil sob a tutela da companhia de Jesus, para serem os "meninos-língua"[71]. Essas duas personagens protagonistas, entregues aos padres jesuítas em Portugal, começam uma amizade durante a viagem de navio que os levaria ao "Mundo Novo" para pregar o evangelho aos povos "selvagens". Os meninos descobrem, ao adentrarem a embarcação, a função que exerceriam e para onde iriam, quando um dos padres assim os adverte: "Silêncio. Iam para a terra de Santa Cruz, também chamada Brasil, explicou ele. Tinham uma missão importante: ser os 'meninos-língua'" (Del Priore, 2013, p. 12).

O relato, inicialmente, descreve a viagem em alto mar, o trabalho forçado a que foram submetidos os meninos dos "santos", como eram conhecidos os jesuítas pelos marinheiros que os tratavam com muita rispidez, como vemos expresso no fragmento a seguir: "– Ao trabalho, vagabundos, órfãos de merda, meninos dos Santos!" (Del Priore, 2013, p. 16). Durante a viagem, o narrador expõe, também, sobre as adversidades, como uma tempestade horrível que enfrentavam, quando "um inferno de escuridão desceu sobre o barco. Os mastros balançavam como se fossem quebrar. As velas batiam com estrondo. As adriças esticavam com violência capaz de jogar um homem ao mar. A nau mergulhava de cabeça de depois subia a pique entre duas ondas" (Del Priore, 2013, p. 28). Depois disso, veio um período de calmaria que não deixava a embarcação avançar, causando desespero na tripulação e a desconfiança dos padres de que tudo o que estava ocorrendo era castigo de Deus devido aos horrores cometidos pela tripulação, pois "[...] o barco ia cheio de pecados, dizia o padre" (Del Priore, 2013, p. 29).

Ademais, destaca-se o convívio com os grumetes, "[...] meninos esquálidos, maltrapilhos e de grandes olhos acesos. [...] A maioria trazia as gengivas pretas e um hálito fétido. Sofriam de escorbuto, doença que, por falta de vitaminas encontradas em frutas, fazia inchar as gengivas e sangrar os dentes" (Del Priore, 2013, p. 21). Esses jovens sofriam todo tipo de humilhação e até mesmo violência sexual dos

[71] Os "meninos-língua" eram meninos órfãos trazidos de Portugal a fim de ajudar os padres jesuítas na catequização dos indígenas. Para melhor compreensão desse assunto, recomendamos a leitura do artigo intitulado "Línguas da pregação: Os meninos da terra e as missões jesuíticas no Brasil (1549-1555)", de Luciana Villas Bôas (2009, p. 161-172), disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13739/15557. Acesso em: 07 out. 2021.

marinheiros, conforme observamos no excerto abaixo, em que o narrador revela o sofrimento desse jovem pertencente à classe baixa de Portugal:

> Dias antes, um dos grumetes apareceu com as calças sujas e ensanguentadas. Fora violado por um marinheiro. Não ousou se queixar. Chorou baixinho toda a noite. Não era a dor de um ferimento, de uma queimadura ou de uma pancada. Era uma dor diferente, com a qual ele teria de conviver por muito tempo (Del Priore, 2013, p. 29-30).

É durante a viagem que Pedro e Paulo conhecem Isabel, uma "órfã da rainha", escolhida para se casar com algum dos homens do rei na Terra de Santa Cruz. É ela quem esclarece aos meninos tudo sobre a nova terra em que iriam aportar. Isabel assinala que o nome Terra de Santa Cruz não foi escolhido por acaso,

> [...] representava a luta de Portugal contra os infiéis, os bárbaros e os selvagens. Era a guerra do Bem contra o Mal. Uma nova Cruzada. Mas também representava o martírio de Cristo. A cruz era o símbolo pelo qual os homens se livravam do Diabo. Até os degredados que vinham no porão, seguiam para lá para se purificar. Cumprir pena em lugar tão difícil servia para limpar os pecados que tinham cometido. Por meio de trabalho e sofrimento, os homens se livravam da tirania do demônio. Santa Cruz era um Purgatório (Del Priore, 2013, p. 35).

O relato da voz enunciadora heterodiegética, no papel de um narrador que enuncia em nível extradiegético , ou seja, não faz parte do universo diegético, oferece os conhecimentos que a personagem Isabel possui sobre a colônia, manifesta de forma contundente como os povos originários eram vistos pelos colonizadores, infiéis, bárbaros e selvagens, além de os alocar na posição de demônios, representantes do mal na terra que deveriam ser salvos pelos enviados de Deus e justificar o trabalho forçado e o sofrimento causado aos degredados como uma maneira deles serem purificados.

Quando desembarcam no território da colônia, os meninos vivenciam o sofrimento dos negros escravizados, que, ao "menor sinal de cansaço ou qualquer tentativa de conversa era interrompido pela voz do senhor: 'ao trabalho'. E seguia-se um zunido de chicote" (Del Priore, 2013, p. 56). Os protagonistas continuam sendo tratados com rudeza pelos padres jesuítas e logo compreendem que: "Na Terra de Santa Cruz a natureza era rica. Mas a gente, paupérrima. Mais pobre do que eles, em

seus vilarejos no interior de Portugal. O que significava que só trabalhariam. Seriam, disse Paulo a Pedro, uma espécie de escravos brancos" (Del Priore, 2013, p. 59).

Na sequência, os meninos enfrentam os perigos da mata e a dificuldade em entender a língua dos nativos. No entanto, em pouco tempo de vivência com os povos originários, os "meninos-língua" acostumam-se com os novos hábitos de vida, conhecem outras tribos, seus costumes, as cerimônias religiosas e passam a entender

> [...] que os gentios nada tinham de lobos ou demônios. Eram apenas diferentes. Longe das feras descritas pelos portugueses, eram alegres e generosos. E tudo lhes impressionava: adultos não batiam em crianças. Os homens ajudavam suas mulheres dar à luz. Tudo o que se caçasse ou pescasse era dividido. Se houvesse o que comer, ninguém passava fome. As refeições eram feitas em conjunto, permitindo brincadeiras e risadas (Del Priore, 2013, p. 76).

Com excertos como esse, a literatura híbrida ilustra muito bem o modelo de sociedade dos autóctones, baseada no bem comum, e, com isso, aclara aos leitores que o discurso usado pelos colonizadores para justificar a invasão, o de que eram bárbaros, incivilizados que necessitavam da presença de uma sociedade mais evoluída para os conduzir, cai por terra. Mais uma vez, vemos a ficção apresentando novos contornos para o processo de invasão das terras do continente americano, ao expô-lo pela perspectiva de alguém que estava convivendo com o outro lado do conflito e trazendo a versão dos vencidos, a qual não figura nos estudos historiográficos tradicionais e em boa parte do material didático que analisamos.

No material didático de Boulos Júnior (2018), é clara a opção do autor em apresentar o encontro entre portugueses e povos originários pelo olhar dos colonizadores, uma vez que, em várias passagens, ele cita a *Carta* de Pero Vaz de Caminha, como neste fragmento em que ele descreve a impressão que os portugueses tiveram dos autóctones: "A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. [...] os cabelos [...] são corrediços [...] de boa grandura e rapados até por cima das orelhas" (Boulos Júnior, 2018, p.154). Ou, ainda, neste outro excerto, em que ele detalha o porquê de a colônia não ter sido explorada tão rapidamente:

> Inicialmente, esta parte da América, não despertou o entusiasmo dos portugueses. Em primeiro lugar, porque nelas não encontraram ouro nem prata; em segundo lugar porque vinham tendo lucros enormes

> com o comércio de especiarias (pimenta, cravo, canela, noz-moscada, gengibre etc.) com a África e as Índias (Boulos Júnior, 2018, p. 154).

Mais uma vez, evidenciamos que o suporte para a construção desse material didático é, majoritariamente, a história tradicional, e isso se confirma pelo que o autor Gwyn Prins (1992), da vertente da história oral, destaca como o teste rankeano básico para detectar a opção narrativa do historiador, que "[...] sob a hierarquia de dados rankeana, quando forem disponíveis fontes oficiais, escritas, elas devem ser as preferidas. Quando não se dispuser delas, tem-se de tolerar a segunda escolha, buscando-se as informações longe da fonte pura do texto oficial" (Prins, 1992, p. 164). As fontes oficiais e escritas, consideradas "puras", alicerçam a escrita do autor, enquanto as fontes orais, por exemplo, provenientes da cultura do autóctone que não dominava a escrita, são negligenciadas ou preteridas.

Com isso, Boulos Júnior (2018) reproduz conceitos defendidos pelos historiadores tradicionais de que, "a menos que haja documentos, não pode haver uma história adequada" (Prins, 1992, p. 164). São visões como essas que proliferam entre os alunos em formação, incutindo estereótipos de que culturas que não dominavam a escrita não possuíam história, como é o caso da África, que "tem sido vista como o continente a-histórico *par excellence*" (Prins, 1992, p. 164). Isso cria um imaginário de que os sujeitos que descendem dessas culturas são a-históricos, ou seja, não fazem, nem seus antepassados fizeram, parte da construção da história.

No desenrolar da diegese, o narrador destaca que, durante as imersões nas aldeias, Paulo e Pedro reencontraram a jovem Isabel prisioneira em uma tribo distante, e os três, juntos, fugiram para a capital. No caminho, conheceram um francês fugitivo que possuía informações de como o governador Mem de Sá poderia atacar o forte Coligny e expulsar os franceses do território da colônia portuguesa na América.

Com essas informações, os meninos conseguiram avisar o governador, auxiliá-lo na expulsão dos franceses e, como recompensa, receberam do rei português sesmarias em terras do atual Brasil. Assim, ali poderiam explorar escravos e plantar cana-de-açúcar, porém, diante de tudo o que eles viveram junto aos nativos, preferiram explorar o mundo e viver novas aventuras, pois, aprenderam com a convivência com os nativos, algo muito importante:

> [...] a diferença entre pessoas não podia ser medida entre superiores e inferiores. Todos eram iguais. Nus ou vestidos, falando francês ou

> tupi, valentes ou covardes, o importante era estar aberto às experiências novas e se comunicar. Não à toa, eles eram os "língua". Dominados por um sentimento de aventura, queriam seguir ampliando os limites do conhecimento. Perseguir caminhos que não conheciam. Descobrir o que existia em volta deles. Mas também – e mais importante – dentro deles (Del Priore, 2013, p. 102).

Historicamente, a inserção desses "meninos língua" na realidade colonial brasileira teve por objetivo fazer com que eles auxiliassem os padres jesuítas a instruir os autóctones e a convertê-los ao cristianismo, conforme nos aponta o padre português Manoel da Nóbrega, ao informar, em suas cartas, numa descrição de como pregava nas aldeias, a presença desses meninos: "[...] *Una noche que hazía luna me aconteció que nunca me quisieron dexar estando con grande silencio atentos a lo que le predicava por un moço lengua que tenía comigo*[72]" (Nóbrega, 1956, p. 142).

A presença desses meninos seguia a lógica de poder do colonizador ao instituir uma só religião, uma só língua, para facilitar a dominação, como bem ressalta Silviano Santiago (2000) em sua obra *Uma literatura nos trópicos*: "na álgebra do conquistador, a unidade é a única medida que conta. Um só Deus, um só Rei, uma só Língua: o verdadeiro Deus, o verdadeiro Rei, a verdadeira Língua" (Santiago, 2000, p. 14). Por isso, o poder colonialista combateu o bilinguismo, porque isso evitava, também, o pluralismo religioso.

O relato das ações da diegese apresenta um único eixo narrativo, com um narrador em nível extradiegético (Genette, s/d), e uma voz enunciadora em terceira pessoa, heterodiegética. Nessa configuração, esse narrador assim se expressa:

> Os conflitos com os padres eram constantes. A igreja não queria o índio como escravo, mas não se importava com os "negros da Guiné", os africanos. Achava que eles não tinham alma, e, portanto, não precisavam ser convertidos. Eram vistos como uma espécie de máquina de trabalho (Del Priore, 2013, p. 65).

Por meio dessa voz de fora da diegese, relatam-se os acontecimentos ocorridos com as duas personagens (Pedro e Paulo), desde a saída de Portugal, e o que viram e viveram na aldeia jesuítica, onde auxiliavam os padres, intermediando a comunicação com os nativos. Os protagonistas vivenciaram essa situação até a volta

[72] Nossa tradução: Certa noite, quando a lua brilhava, aconteceu-me que eles nunca mais quiseram me deixar, estando em grande silêncio atentos ao que eu lhes pregava através de um jovem língua que estava comigo.

deles, bem mais tarde, ao Rio de Janeiro, depois de terem sido presenteados pela Coroa portuguesa com uma sesmaria em recompensa por seus feitos na expulsão dos franceses que tentavam invadir as terras que, à época, já eram dominadas pelos portugueses.

A adoção, pelo narrador, da perspectiva de narração dos fatos pela ótica de personagens invisibilizadas ou mesmo ausentes do discurso oficial vincula a narrativa de Del Priore aos preceitos dos estudos historiográficos da história “vista de baixo”, proposta por Sharpe (1992), uma das ramificações da história nova. Além disso, tal perspectiva aproxima essa narrativa do romance histórico contemporâneo de mediação, descrito por Fleck (2017), no qual as narrativas, “antes da desconstrução de heróis consagrados e suas ações, elas buscam por personagens históricas periféricas, marginalizadas ou excluídas – ou metonímias destas –, a fim de representar perspectivas silenciadas e negligenciadas pela historiografia” (Fleck, 2017, p. 105).

O narratário, o ser ficcional para o qual a história está sendo narrada nessa obra, não é uma personagem, uma vez que o narrador não dialoga explicitamente com esse ser ficcional a quem o texto se destina. No entanto, observamos o uso de diversas passagens com expressões coloquiais, o que nos permite inferir que se trata de uma estratégia escritural, utilizada pela autora, de aproximação com um narratário contemporâneo, conforme revela o excerto a seguir:

> Pedro e Paulo, graças à vivência nas naus portuguesas, entre os jesuítas e, depois entre os índios, aprenderam a separar o real da imaginação. A Terra de Santa Cruz não pertencia ao Diabo. Os índios não eram animais. Os amigos tinham aprendido a usar instrumentos de orientação no tempo e no espaço, para navegar. Tinham entendido que o comércio ia reger as relações de Portugal com outras regiões do mundo. E que a violência e as armas cada vez mais sofisticadas imporiam a vontade de uns sobre os outros. [...] Não à toa, eles eram os “língua”. Dominados por um sentimento de aventura, queriam seguir ampliando os limites do conhecimento (Del Priore, 2013, p. 102-103).

Além disso, observamos, em algumas partes do texto, inserções de questionamentos do narrador ao narratário, buscando problematizar algumas narrativas já instituídas pela historiografia, como, por exemplo, em: “A nau levava também mercadorias para trocar por pau-brasil: tecidos diversos, machados e foices, pentes e espelhinhos, facas e canivetes, alfinetes e agulhas. Quanta gente havia?

Mais de cem contando os degredados. Degredados? Quem eram?" (Del Priore, 2013, p. 23). Vislumbramos que essa estratégia narrativa da autora busca uma aproximação com um narratário contemporâneo, compartindo, com o leitor, a tarefa de revelar que, sobre o passado, hoje, restam-nos fontes, legados, resquícios, e todos eles servem de meios para criar discursos que façam esse passado inteligível para nós no presente.

Outra característica que vincula a narrativa de Del Priore com o romance histórico de mediação é a releitura crítica verossímil do passado. Isso fica manifesto na ficção pelo emprego de personagens de extração histórica, como o governador Mem de Sá, Nicolas Durand de Villegagnon, João Cointa, senhor de Bolés, padre Anchieta, padre Manoel da Nóbrega, entre outros, bem como as personagens metonímicas (Pedro e Paulo), que, embora sejam puramente ficcionais, representam um contingente de sujeitos citados pelo discurso historiográfico.

Como exemplo dessa última categoria de personagens, aparecem, nessa diegese, os "meninos língua", cuja existência é citada pelo discurso historiográfico. A autora os faz vivenciar, na colônia do Brasil, uma série de aventuras contextualizadas por acontecimentos que, também, contam com o aval da historiografia, como, por exemplo, o ataque ao forte Coligny[73], na ilha de Serigipe (Rio de Janeiro), construído pelos franceses. A batalha ocorreu entre franceses e portugueses em 15 de março de 1560. Com isso, a autora constrói os pressupostos da verossimilhança em sua versão híbrida, conforme se observa no trecho abaixo destacado:

> Um chefe naval muito conhecido, Nicolas Durand de Villegagnon, foi incumbido pelo rei da França de construir ali um forte e depois fundar uma cidade. Sua coragem e valentia eram reconhecidas em toda a parte. Ele era ao mesmo tempo soldado, marinheiro, advogado, diplomata e filósofo. Sob suas ordens e com o apoio dos Tamoios, a construção do forte Coligny, na ilha de Serigipe, começou em 1556 (Del Priore, 2013, p. 87).

Como podemos ver, a autora não só menciona, mas detalha ao leitor o contexto no qual o seu relato será inserido. Dados específicos como datas e nomes, constantes dos anais da história, são o recurso empregado na ficção nesse intento de construir

[73] Para melhor compreensão dessa batalha, recomendamos a leitura do artigo intitulado "Villegagnon: herói ou vilão? de Vasco Mariz (2008)" Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/BtKzSTDnZhC5YjmV89hP3PG/?lang=pt. Acesso em: 07 out. 2021.

uma versão “plausível” do passado colonial brasileiro, espaço geo-histórico e social e, também, ambiente no qual as personagens ficcionais irão atuar.

Desse modo, num discurso informativo, o relato ficcional vai gerando no leitor a sensação de estar frente a um discurso cujos enunciados poderiam, de fato, ter acontecido. Segundo Uber e Oliveira (2020, p. 375), “a literatura híbrida de história e ficção se aproveita, em várias de suas modalidades, da verossimilhança para criar, nesse seu espaço imaginário, aquilo que a história não quis ou não pôde revelar por diversos motivos ao seu leitor/ouvinte”. Para tanto, Del Priore (2013) utiliza dessa estratégia escritural (a verossimilhança) para apresentar as personagens de extração histórica como Mem de Sá[74] (1500-1572) e Duarte Coelho[75] (1485-1554), entre outros, agindo ao lado de outras configurações puramente ficcionais, nas quais repousa o protagonismo das ações ficcionais.

Nessa obra, a autora apresenta, ainda, mais uma personagem metonímica, ou seja, uma configuração que engloba as características de toda uma coletividade. Trata-se da personagem Isabel, que representa as “Órfãs da Rainha”[76], que, pela narrativa oficial, ecoada pelo colonizador, compõem o grupo de

[74] Mem de Sá foi designado pela rainha dona Catarina como o terceiro governador-geral do Brasil e, em janeiro de 1558, assumiu o governo. Encontrou, ao chegar, uma situação política difícil, com a irrupção de vários levantes indígenas. Entre seus feitos mais notáveis, está a expulsão dos franceses do Brasil, que tentavam se estabelecer em vários pontos do litoral. Disponível em: https://www.sohistoria.com.br/biografias/memdesa/. Acesso em: 05 jul. 2021.

[75] Duarte Coelho foi um navegador, fidalgo e militar português. Foi Donatário da Capitania de Pernambuco. Iniciou a colonização em 1535 e fez de Pernambuco a capitania mais rica do país. Disponível em: https://www.ebiografia.com/duarte_coelho/. Acesso em: 05 jul. 2021.

[76] São conhecidas como “Órfãs da Rainha”, na historiografia, jovens portuguesas, órfãs de pais que se dedicaram à Coroa nos empreendimentos marítimos e colonizadores monárquicos, as quais eram enviadas às colônias portuguesas para, nelas, constituírem famílias cristãs e gerarem ali os descendentes brancos, herdeiros das posses dos colonizadores nas terras além-mar. Para maiores informações sobre esse tópico, recomendamos a leitura da dissertação *A inserção da mulher europeia na conquista do “Novo Mundo” – perspectivas literárias* (2017), de Beatrice Uber, defendida na Unioeste/Cascavel-PR. Estudo disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3471 Acesso em: 16 fev. 2022. Tratam desse tema, também, os artigos: “Mulheres na colonização brasileira: releituras ficcionais por um prisma feminino – a criticidade do romance histórico contemporâneo de mediação” (Uber; Oliveira, 2020);
Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9053. Acesso em: 02 mar. 2022;
“Construção da memória coletiva pela literatura: mulheres na América”. (Uber; Del Pozo Gonzáles; Rodhe, 2020).
Disponível em: http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1756. Acesso em: 02 mar. 2022;
“As “Órfãs da Rainha” em *Desmundo* (1996): do discurso histórico para o ficcional”. (Uber; Fleck, 2019).
Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4917 Acesso em: 02. Mar. 2022.

> "[...] filhas, netas, irmãs e sobrinhas de homens que tivessem morrido a serviço da coroa. Eram escolhidas no Reino e não só recompensadas com dotes no além-mar, como também de atribuição de postos de menor importância na burocracia do império aos seus futuros maridos [...]" (Almeida, 2003, p. 157).

Na diegese de Del Priore (2013), a personagem Isabel – metonímia das "Órfãs da Rainha" – é uma jovem destemida e corajosa, que demonstra conhecer muito sobre como era a vida na colônia, pois oferece aos meninos "língua", ainda a bordo, diversas informações sobre os habitantes, os mandatários e os costumes que iriam encontrar ao aportar no Brasil, como podemos observar no excerto a seguir, em que a menina expõe sobre a divisão das terras em capitanias hereditárias:

> A foz do rio Macaé marcava o limite das capitanias do sul. Eram quatro, mas só uma foi ocupada: São Vicente. Todas pertenciam a primos de Tomé de Souza. Martim Afonso ganhara o lote do Rio de Janeiro, que ia da foz do rio Macaé à baía de Caraguatatuba. Dali até o canal de Bertioga ficava a pequena capitania de Santo Amaro, que pertencia a Pero Lopes, irmão mais moço de Martim Afonso. Deste limite até a ilha do Mel, outra capitania, a de São Vicente, pertencia ao mesmo Martim Afonso. E desta até Laguna, ficava a capitania de Santana: isolada abandonada, além de estar em território pertencente à Espanha. Isabel lembrou algo que todos tinham esquecido: segundo o tratado de Tordesilhas, assinado entre as coroas ibéricas, em 1494, as possessões portuguesas terminavam em Cananeia (Del Priore, 2013, p. 47- 48).

Se pensarmos nas condições existenciais reais dessas jovens, enviadas às colônias portuguesas, não nos é difícil concluir que tantos e tão detalhados conhecimentos sobre a geografia, a política e outras áreas referentes às terras às quais estavam destinadas não são plausíveis. Del Priore (2013), na sua produção destinada ao público juvenil, configura uma personagem metonímica das "Órfãs da Rainha" com uma dimensão de conhecimento que extrapola qualquer possível verossimilhança, bem ao contrário do que faz, por exemplo, a romancista Ana Miranda, ao abordar a mesma temática das "Órfãs da rainha", no romance histórico *Desmundo* (1996)[77], destinado ao público adulto.

[77] Recomendamos não somente a leitura desse romance de Ana Miranda (1996) como também o estudo sobre ele realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", pela integrante Beatrice Uber, cujo *link* de acesso ao estudo já disponibilizamos anteriormente.

Nesse romance de Miranda (1996), relata-se a trajetória da personagem Oribela de Mendo Curvo – também configurada como personagem metonímica das "Órfãs da rainha" – numa configuração que apresenta um total desconhecimento da realidade da Colônia. Assim, ela atravessa o Atlântico iludida com as promessas da Corte de na Colônia encontrar um bom marido e uma boa acolhida, quando, na sequência das ações da diegese, toda essa fantasia é rompida e a personagem sofre as agruras do "desmundo".

Nesse sentido, vemos a inserção dessa personagem, Isabel – que possui vastos e detalhados conhecimentos sobre a história da colonização portuguesa no Brasil –, na obra juvenil como uma estratégia que se volta à presença de um autor implícito no texto, ou seja, o *alter ego*[78] da autora que é, também, historiadora. Conforme nos esclarece Booth (1980), o narrar, assim como qualquer outro discurso literário, é isento de objetividade e imparcialidade, podendo, nesse caso, aderir-se à ideologia e ao universo cultural do próprio autor de forma mais explícita.

De acordo com Booth (1980), o autor implícito é uma categoria intermediária, uma imagem do autor real que cria uma voz narrativa para o representar. Ao apresentar essa personagem, Isabel, uma jovem empoderada, com muitos conhecimentos, bem diferente das mulheres passivas do século XVI, a autora a coloca em posição de igualdade com os homens, aproximando essa configuração ao relato das lutas pela igualdade de gênero na contemporaneidade, um processo do qual ela mesma faz parte.

Umberto Eco (1994) nomeia essa ocorrência como o "autor-modelo", ou seja, uma voz que fala ao leitor, também "modelo", no intuito de aproximação. Segundo esse autor, "essa voz se manifesta como uma estratégia narrativa, um conjunto de instruções que nos são dadas passo a passo e que devemos seguir quando decidimos agir como o leitor-modelo" (Eco, 1994, p. 21).

Essas estratégias também são definidas, por estudiosos da estética da recepção, como o estilo do autor; todavia, essa entidade age em consonância com o leitor-modelo, o qual, de acordo com Eco (1994, p. 15), "é uma espécie de tipo ideal

[78] *Alter ego* é uma locução substantiva com origem no latim "alter" (outro) e "ego" (eu), cujo significado literal é "o outro eu". A expressão *alter ego* é outra personalidade de uma mesma pessoa, podendo ser um amigo ou alguém próximo em quem se deposita total confiança. Na Literatura, o *alter ego* significa a identidade oculta de uma personagem, que pode ser, também, uma estratégia usada pelo autor do relato para se revelar, indiretamente, aos leitores. Disponível em: https://www.significados.com.br/alter-ego/. Acesso em: 10 fev. 2022.

que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar". Dessa forma, compreendemos o jogo narrativo, criado por meio das pistas deixadas pelo autor para alcançar os efeitos de sentido por ele pretendido no momento da criação da obra, tendo em mente o leitor ideal para sua obra, aquele atento e participativo, o qual, seguindo essas pistas, consegue atingir um nível de significação além do aparente.

Outras personagens de extração histórica citadas na narrativa de Del Priore são alguns padres jesuítas, como, por exemplo, o padre Nóbrega. Essa congregação cristã esteve presente desde as primeiras incursões dos colonizadores em terras brasileiras. Segundo o relato do narrador, Nóbrega, um dos primeiros padres jesuítas que aqui aportaram, discutia com o governador o que fariam com os indígenas que não aceitassem a conversão para a religião cristão, conforme é possível observar no excerto a seguir:

> Para sorte dos jesuítas, Nóbrega e Mem de Sá tinham se tornado grandes amigos. Prometeram que cuidariam bem dos selvagens que quisessem se converter. Os outros, rebeldes que resistissem, seriam amarrados às bocas de canhões, depois explodidos. Ou caçados e mortos a tiros de bacamarte. Como animais! (Del Priore, 2013, p. 59).

Desse excerto, é possível compreender como ocorreu o extermínio de boa parte da população autóctone naquele período, uma vez que o narrador deixa claro, em seu discurso, que não havia escolha aos nativos: ou aceitavam a imposição da fé cristã dos colonizadores, ou eram mortos de forma cruel. Mais uma vez, observamos a literatura contribuindo para desvelar aos leitores em formação os conflitos que ocorreram, as barbáries cometidas pelos colonizadores em nome da imposição da sua religião como a única "verdadeira".

Outra elucidação, proveniente de uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil, a respeito dessas personagens históricas – os jesuítas –, determinantes no processo de aculturação ocorrido no período de colonização, está expressa na obra *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf, em que o narrador, ao discorrer sobre o comércio ilegal de mercadorias advindas da Inglaterra, relata que esse se mantinha, em grande medida, com o auxílio dos padres jesuítas. Desse modo,

> [...] com grande capital internacional para investir, privilégios concedidos à Igreja Católica e o trabalho sem remuneração dos indígenas catequizados, os jesuítas possuíam engenhos de cana-de-

> açúcar, fazendas de mais de 100 mil cabeças de gado e armazéns abarrotados de cacau, cravo, canela... (Jaf, 2008, p. 19).

Esses aliados da Coroa portuguesa passavam sem revista pelos postos de controle de Portugal nas minas de ouro e, com isso, conseguiam contrabandear ouro para comprar as mercadorias que vinham da Europa em embarcações clandestinas que atracavam em portos brasileiros afastados das grandes cidades. Segundo o narrador da obra, foi justamente nos territórios onde os jesuítas possuíam maior influência que o comercio ilegal mais prosperou na colônia.

Por sua vez, o material didático de Boulos Júnior (2018), a respeito dessas personagens históricas, os jesuítas, exibe um discurso bem mais suavizado sobre a atuação desses agentes a serviço da Coroa portuguesa no processo de colonização, e assim apresenta suas ações aos alunos: “Os padres jesuítas possuíam uma rigorosa disciplina e elevado nível de instrução e se propunham a divulgar o catolicismo na Ásia, na África e na América” (Boulos Júnior, 2018, p. 223). A escolha lexical do vocábulo “divulgar” o catolicismo manifesta a intenção do autor de encobrir os atos violentos que esses praticaram para obrigar os nativos a abandonarem suas crenças e cultura e se converterem ao catolicismo.

Esse processo de ocultação ou suavização dos discursos que encontramos em materiais didáticos, sobretudo naqueles que têm como aporte teórico a historiografia tradicional, em nada favorece na formação de cidadãos conscientes de seu passado de subjugação, a fim de que possam, a partir desse primeiro passo, compreender e agir em prol de um presente mais harmônico. Segundo Fleck (2023, p. 23), “[...] não se forma um leitor decolonial, um sujeito ciente de seu passado colonialista, por meio de estratégias de silenciamento, de ocultação e de romantização de nosso passado, como ocorre nos discursos canônicos, oficializados”.

Ao ser exposto a esse discurso sem máscaras, o leitor em formação torna-se capaz de elucidar as causas que geraram essa conjuntura de discriminação por conta da cor de pele, da religião e da orientação sexual que até hoje impera em nossa sociedade, além de compreender que, desde a chegada dos colonizadores, os nativos foram explorados e aculturados, os negros utilizados como mão de obra escrava por sujeitos que se consideravam superiores. Esses fatos produziram uma estrutura, vigente até nossos dias, em que os brancos e descendentes de europeus possuem

mais direitos e ocupam, em sua grande maioria, os postos de comando nas diversas esferas da sociedade brasileira.

O tempo na narrativa de Del Priore, *A descoberta novo mundo* (2013), é linear e cronológico. O relato inicia-se com a partida da embarcação “Conceição”, do Porto de Lisboa, em Portugal, no ano de 1558, e vai até 1561, quando os meninos voltam ao Rio de Janeiro como donos de sesmarias. Gradativamente, o leitor vai sendo apresentado à sequência lógica e ordenada das ações que compõem a diegese: a viagem, a chegada à Terra de Santa Cruz e o desenrolar dos fatos ocorridos com as personagens durante um período de luta com os franceses, o retorno dos jovens a Portugal para serem condecorados pela bravura, e se encerra com a volta deles em 1561 para o Rio de Janeiro. Esse relato linear é, também, uma das características do romance histórico contemporâneo de mediação, que tem por objetivo tornar a “leitura menos complexa, sem, contudo, deixar de requisitar a participação ativa do leitor, pois esse precisa estabelecer as relações entre os textos que o precederam e se dar conta da proposta crítica que subjaz a produção literária” (Fleck, 2017, p. 107).

Os espaços em que as ações da diegese desenvolvem-se são a embarcação, que partiu de Lisboa para a terra de Santa Cruz, descrita pelo narrador como um espaço “escuro e cheio de barulhos desconhecidos: madeira rangendo, cordas correndo e... ratos. Tudo muito inquietante. Redes oscilavam ao balanço do mar, e baldes de água suja garantiam a ração diária que os cerca de 100 tripulantes – essa era a média – receberia” (Del Priore, 2013, p. 15), a cidade de São Salvador, onde a nau atracou, e a capital da colônia, a cidade do Rio de Janeiro.

Durante a travessia pelo Oceano Atlântico, as personagens Pedro e Paulo vivenciam a rotina de dificuldades dentro da embarcação, principalmente para os grumetes e degredados, já que esses eram responsáveis pelo trabalho árduo de cozinhar e limpar, pois, “embora não passassem de adolescentes, realizavam a bordo todas as tarefas de um homem feito. Porém, recebiam de soldo menos da metade do que um marujo na mais baixa posição” (Del Priore, 2013, p. 22). Nesse espaço, além dos maus-tratos sofridos, os meninos presenciaram cenas de muito desespero e misticismo quando ocorria algum evento inesperado. Nesses momentos, “com o rosário nas mãos, o padre pedia a todos que rezassem e confessassem seus pecados. [...] Os marinheiros xingavam. Os passageiros respondiam com orações em altos brados. A insegurança era cada vez maior” (Del Priore, 2013, p. 30).

Todos esses relatos do abuso  aos grumetes, o sofrimento com os castigos, as incertezas que enfrentavam diante das intempéries do tempo, revelam que esse período da navegação era um momento em que prevalecia o medo, a brutalidade dos mais fortes diante dos mais fracos, pois todos estavam a bordo com muita apreensão e medo do desconhecido. Desse modo, os relatos do narrador ambientam o leitor a respeito dos desafios enfrentados por esses sujeitos, que a serviço de suas coroas e dos lucros que essas queriam obter com as novas terras, arriscavam suas vidas e reproduziam os desmandos que sofriam com seus subalternos, agindo de forma desumana e perpetuando o ciclo de exploração.

A respeito do espaço da colônia, inicialmente, o narrador destaca que os meninos ficaram impressionados com a beleza quando “a brisa vinda da terra soprava nos rostos juvenis dos dois amigos. Das matas, ruídos e gritos de estranhos pássaros e animais chegavam à nau. [...] A presença de flores nos arbustos que estendiam seus galhos até o mar dava um colorido espetacular à paisagem” (Del Priore, 2013, p. 51). No entanto, em pouco tempo, começaram a aprender, ouvindo as discussões dos padres jesuítas, que “a situação era de tensão e conflito entre índios, brancos e padres” (Del Priore, 2013, p. 59).

A partir das vivências das personagens, os sentimentos relatados, bem como seus discursos materializados na narrativa, a respeito dos acontecimentos daquele período histórico, ambientam o leitor sobre a atmosfera que reinava nesse espaço, que era a disputa pela posse da terra entre portugueses e franceses, cada qual buscando aliados entre as tribos da região para tentar ocupar o território, como vemos neste excerto:

> Vestidos com as vistosas plumagens dos guarás, aves de penas vermelhas, os tamoios eram temidos por praticar antropofagia e atacar sistematicamente os portugueses em São Vicente ou em São Paulo de Piratininga, onde Nóbrega havia fundado uma vila com um colégio Jesuíta, em 1554. Os franceses se encarregaram de armar os índios para o confronto, pois lhes interessava eliminar os portugueses da região (Del Priore, 2013, p. 100).

O clima acirrado entre portugueses e franceses incentivava a violência e a batalha entre as tribos, no intuito de escravizar os perdedores, da mesma forma que a consequência dessa luta por uma terra que a nenhum deles pertencia, “foi o fim dos franceses, de muitas tribos e de muitas vidas. Foi também o fim da adolescência dos

três amigos. A experiência tinha moldado o caráter de todos" (Del Priore, 2013, p. 101). Essa descrição do narrador projeta ao leitor o ambiente de muita instabilidade, confrontação, crueldade a que foram submetidos os atores desse processo movido pelo desejo de poder e riqueza a qualquer custo.

Durante a sua tessitura, a autora traz diálogos que retomam o discurso historiográfico, como podemos observar no fragmento abaixo:

> Foi o fim do forte Coligny, mas não da presença francesa no Rio de Janeiro. Muitos "mair" embrenharam-se na mata, de onde voltavam para manter contato com as naus que continuavam a piratear o pau-brasil. Somente cinco anos depois, em março de 1565, uma expedição comandada pelo sobrinho de Mem de Sá, Estácio de Sá, os expulsou definitivamente (Del Priore, 2013, p. 99).

No trecho apresentado, a autora relata a expulsão dos franceses, em meados do século XVI, pelos portugueses, com todos os detalhes de nomes das personagens de extração histórica que comandaram essas ações (Mem de Sá e Estácio de Sá) e as datas nas quais os acontecimentos históricos inseridos na diegese ocorreram (1560 e 1565), contribuindo, assim, para o conhecimento histórico dos leitores.

É desse contexto histórico que o assunto da narrativa ficcional de Del Priore emerge, promovendo novos olhares sobre as lacunas deixadas pela historiografia. No relato, ocorre a inversão da perspectiva a partir do que a nova história cita como versão "vista de baixo" (Sharpe, 1992), ao privilegiar perspectivas de personagens que ficaram à margem no discurso oficializado. Segundo o autor, a abordagem da história "vista de baixo" tem a função de

> [...] servir como um corretivo à história da elite. [...] Oferecendo esta abordagem alternativa, a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história (Sharpe, 1992, p. 30-31).

Dessa forma, a autora não tenta desconstruir as personagens consagradas pela escrita anterior da história, mas, de forma sutil, busca revelar a subjetividade dos colonizados, com seus costumes e tradições e, com isso, problematiza estereótipos que os apresentam como selvagens e sanguinários nas escritas dos colonizadores. Essa peculiaridade da tessitura híbrida juvenil ajusta-se, pois, àquilo que Fleck (2017) expressa como inerente às escritas da modalidade do romance histórico de mediação:

ao invés da desconstrução de discursos e personagens exaltadas na historiografia tradicional, busca-se, nas expressões crítica/mediadora, a manifestação de outras vozes, outros olhares e outras vivências dos fatos consignados nos anais da história.

Constatamos, assim, que o foco narrativo não está fixado nos grandes heróis já consagrados pela história, mas nos dois personagens configurados como meninos órfãos que vieram de Portugal para serem “línguas” (tradutores) aqui no Brasil e que se tornam os protagonistas da diegese, ao lado de outras personagens consagradas historicamente, como é possível observar nos fragmentos a seguir: “Pedro ofereceu-se para nadar até a ilha e detonar o paiol de munição. A ideia foi recebida com entusiasmo” (Del Priore, 2013, p. 95); “Rezou-se uma missa e os que demonstraram coragem foram feitos cavaleiros. Entre eles, os dois jovens “língua”. “Ontem miseráveis, agora, ricos” (Del Priore, 2013, p. 96); “De volta [Pedro e Paulo] ao Rio de Janeiro, donos de sesmarias, podiam explorar escravos e plantar cana-de-açúcar. Mas não... preferiram explorar o mundo e viver novas aventuras” (Del Priore, 2013, p. 103).

Seguindo a leitura da obra, observamos nela o emprego de uma linguagem de fácil entendimento aos leitores juvenis, estudantes das séries finais do Ensino Fundamental. Ainda, em vários momentos, a autora busca estratégias linguísticas para deixar palavras ou expressões mais claras aos leitores da obra, utilizando-se de apostos explicativos, como, por exemplo, nos fragmentos que seguem: “[...] alguns tocavam pandeiros e dançavam galhofa, um ritmo dos portugueses” (Del Priore, 2013, p. 32-33); “[...] Se viam uma índia nua, corriam para vesti-la com a tipoia, um saco de algodão com aberturas para a cabeça e os braços” (Del Priore, 2013, p. 43). O emprego da estratégia da metalinguagem – a linguagem que se refere à própria linguagem, como ocorre nos dicionários – potencializa o conhecimento linguístico dos estudantes porque permite ao narrador a utilização de um vocabulário não pertencente ao senso comum, mas que, pela estratégia de explicar ao leitor o seu significado – metalinguagem – enriquece o conhecimento do leitor.

Outras palavras chamam-nos a atenção pela proximidade do léxico com expressões contemporâneas, como: “Pipocavam informações” (Del Priore, 2013, p. 71), e “Outras formas de entorpecentes também eram usadas” (Del Priore, 2013, p. 82). Essas inserções são estratégias de interferência e aproximação do narrador com seu leitor, as quais servem como dicas para auxiliar no seu processo de leitura,

inclusive, para os leitores ainda em formação. Esse tratamento linguístico dado a termos que possam ser estranhos à realidade hodierna auxilia os jovens leitores a perseverarem na leitura, a se identificarem com o manejo da linguagem e enriquecerem seu próprio vocabulário.

Outro recurso escritural é o emprego das estratégias escriturais bakhtinianas, como a heteroglossia presente na voz do narrador e, também, quando o narrador cede a palavra às personagens. Esse uso de diferentes níveis de linguagem por meio da qual as personagens se expressam, revelando, entre outros aspectos, a sua vinculação a certos grupos sociais, e por meio da qual as suas vozes enunciam suas falas, é decorrência, também, da presença de múltiplas vozes na tessitura do relato, ou seja, da polifonia.

Assim, a diegese se desenvolve por meio de um discurso polifônico e heteroglóssico, como podemos constatar no trecho a seguir, “No fundo, ia-se travar uma guerra santa” (Del Priore, 2013, p. 91), em que verificamos a presença do discurso religioso; e também, com a utilização de expressões pertencentes ao vocabulário e o modo de falar dos autóctones: “O xamã trouxe o vasilhame de cauim para fora da maloca para que os ancestrais pudessem beber também” (Del Priore, 2013, p. 82);E ainda nas falas diretas das personagens, como observamos neste fragmento, em que um marinheiro esbraveja: “– Ao trabalho, vagabundos, órfãos de merda, meninos dos santos!” (Del Priore, 2013, p. 16); ou em blasfêmias proferidas por agricultores por conta das fortes chuvas, os quais foram presos devido às ofensas à religião cristã: “Agora, o caralho de Jesus Cristo mija sobre mim!” (Del Priore, 2013, p. 24); e, ainda, na fala do capitão, que, ao leme, gritava: “Vai fideputa Conceição!” (Del Priore, 2013, p. 30).

A utilização de um léxico variado – ora ameno, ora mais erudito ou, ainda, mais heteroglóssico – é uma característica presente nas produções latino-americanas inseridas no contexto da nova narrativa latino-americana que atua como reação ao culto de “unidade e pureza” (Santiago, 2000), imposto pelos colonizadores, e ao discurso monológico do colonizador europeu – único a registrar por escrito, em documentos e fontes, a sua versão do presente vivido pelas personagens do relato de Del Priore (2013). Essa linguagem, capaz de perpetrar uma “fatualidade” sobre o passado, dominada, à época, apenas pela parcela colonizadora do nosso continente, hoje, segue outra característica: a da mestiçagem cultural criadora, pois

> […] *es sobre la base de ese mestizaje fecundo y poderoso donde puede afirmarse la personalidad de la América Hispana, su originalidad y su tarea creadora. Con todo lo que le llega del pasado y del presente, puede la América Hispana definir un nuevo tiempo, un nuevo rumbo y un nuevo lenguaje para la expresión del hombre, sin forzar ni adulterar lo más constante y valioso de su colectivo que es su aptitud para el mestizaje viviente y creador*[79] (Uslar Pietri, 1990, p. 357).

Tais estratégias são empregadas com sua máxima potencialidade nas obras produzidas no contexto hispano-americano do começo da nova narrativa latino-americana – especialmente no *boom* – e o seu experimentalismo linguístico, destacado nos pressupostos de Fleck (2017), ao se privilegiarem nelas a heteroglossia, os neologismos, o barroquismo, as deturpações morfossintáticas, entre outras características de uma linguagem experimental que caracteriza profundamente a produção da nova narrativa latino-americana desde seu princípio. Desse modo, o espaço da literatura híbrida de história e ficção acolhe os diferentes discursos, deixa-os dialogar na tessitura dos diversos relatos, nas diferentes modalidades de suas expressões e, assim, apresenta-os ao leitor, sem prévios julgamentos ou juízos de valor.

A leitura empreendida dessa obra híbrida de história e ficção juvenil, de Mary Del Priore (2013), possibilita-nos compreendê-la como uma narrativa que está muito próxima dos romances históricos contemporâneos de mediação, porém, produzida para leitores juvenis, visto que ela, em sua tessitura narrativa, contempla as caraterísticas que Fleck (2017) descreveu dessa modalidade de romance histórico. O protagonismo da obra centrada em personagens periféricas – “meninos língua” e, secundariamente, na personagem Isabel, metonímica das “Órfãs da Rainha” – já é evidência de que essa se trata de uma ressignificação do passado colonial brasileiro.

Muitas obras dessa modalidade, pertencentes ao grupo de produções críticas aos registros históricos tradicionais eurocêntricos, sobretudo as que abordam temáticas relacionadas ao período da colonização a partir do viés do colonizado,

[79] Nossa tradução: É com base nessa mestiçagem fértil e poderosa que se pode afirmar a personalidade da América Hispânica, sua originalidade e sua tarefa criativa. Com tudo o que lhe vem do passado e do presente, a América Hispânica pode definir um novo tempo, uma nova direção e uma nova linguagem para a expressão do homem, sem forçar ou adulterar o mais constante e valioso de seu coletivo, que é sua aptidão para a mestiçagem viva e criativa (Uslar Pietri, 1990, p. 357).

apresentam-se como ações decoloniais, empreendidas pelos autores latino-americanos, no intuito de conscientizar seus leitores sobre o poder instituído pela matriz colonial de poder (Quijano, 1988), que dominou e expropriou o povo nativo de suas terras, extraiu suas riquezas e produziu as consequências desses atos que notamos vigentes até os dias de hoje.

Essas ações são relevantes, haja vista que, conforme nos esclarece Quijano (1988), a falta de consciência sobre esses mecanismos da colonialidade de poder, que tenta ocultar o lugar do sujeito que enuncia, a fim de criar a sensação de um conhecimento universal, único e superior aos demais, faz com que grande parte dos sujeitos que vivem nos países colonizados acreditem que estão independentes dessa matriz de poder, uma vez que seus países não estão mais sendo administrados pelas metrópoles. No entanto, "*los Estados-nación periféricos y las personas no europeas viven hoy bajo el régimen de la "colonialidad global" impuesto por los Estados Unidos por medio del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Pentágono y la OTAN*"[80] (Grosfoguel, 2006, p. 29).

Esse pensamento colonizado criou, no século XX, a noção de que a eliminação das administrações coloniais equivaleria à descolonização do mundo. Todavía, "*los no europeos siguen viviendo bajo la cruda explotación y dominación europea/euroamericana*[81]" (Grosfoguel, 2006, p. 28), ou seja, continuamos vivendo sobre hierarquias coloniais e raciais. Desse modo, necessitamos tomar consciência sobre esse fato e alargar nossa visão sobre as relações coloniais para vislumbramos, no futuro, que a descolonização – iniciada com a independência administrativa – concretize-se na prática pelas transformações sociais ainda em pauta.

Nesse intuito, Mignolo (2000) argumenta a respeito da ideia de um "*pensamiento fronterizo crítico*", que representa uma outra opção, a fim de se desprender do capitalismo e do socialismo e da ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver fora desses modelos de sociedade. Esse pensamento é crítico em relação à modernidade, uma vez que advoga, nas palavras dele, em um mundo

[80] Nossa tradução: Os Estados-nação periféricos e as pessoas não europeias vivem, atualmente, sob o regime da "colonialidade global", imposta pelos Estados Unidos através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN (Grosfoguel, 2006, p. 29).

[81] Nossa tradução: [...] os não-europeus continuam a viver sob a crua exploração e dominação europeia/euro-americana (Grosfoguel, 2006, p. 28).

transmoderno, pluriversal de diálogos horizontais entre os povos, e projetos políticos éticos, pois

> [...] argumentar o "não-moderno" requer uma prática de desprendimento e do pensar fronteiriço, para, assim, legitimar que outros futuros mais justos e igualitários possam ser pensados e construídos para além da lógica da colonialidade constitutiva da retórica da modernidade (Mignolo, 2017, p. 25).

Nesse sentido, acreditamos que a formação de leitores decoloniais, já no Ensino Fundamental, a partir da exploração, em sala de aula, de narrativas híbridas de história e ficção juvenil que possuam esse viés crítico, pode transformar, mesmo que a longo prazo, a sociedade em que vivemos, operando contextos de superação das grandes desigualdades sociais que assolam os países antes colonizados. Nesses espaços sócio-históricos, muitas das premissas colonialistas – como o racismo, o machismo, o patriarcalismo, a inferiorização de gênero, as questões religiosas, entre outros – seguem sendo cultivadas e cultuadas por muitos setores e segmentos das atuais sociedades latino-americanas.

Nas duas obras analisadas, observamos a opção dos autores em apresentar os fatos sobre o início da colonização do Brasil a partir da perspectiva de personagens invisibilizados pelo discurso historiográfico tradicional. Em *Os estrangeiros* (2012), três nativos expressam sua subjetividade e sentimentos frente à invasão do território pelos europeus, e em *A descoberta do novo mundo* (2013), dois meninos órfãos portugueses trazidos à força para o Brasil, a fim de auxiliar no processo de comunicação com os indígenas, e uma garota configurada como "Órfã da rainha" trazem a sua visão dos fatos. Desse modo, compreendemos que essas narrativas oferecem olhares outros sobre esse período histórico, uma vez que, invertendo a posição do observador, promovem-se novos ângulos e, consequentemente, novas interpretações. Dá-se, assim, no processo de leitura e de formação do leitor, abertura às "inesperadas iluminações" (Milton, 1992, p. 183) da literatura à história, das quais já tivemos outros exemplos ao longo deste texto.

A temática das duas obras é o início da colonização do Brasil, na época em que os jesuítas chegaram no continente para auxiliar na dominação dos autóctones, por meio da imposição da religião dos colonizadores. Com relação à ficcionalização dessas personagens históricas – os jesuítas – na diegese de ambas as obras, são

elucidadas ao leitor as reais intenções dessa congregação religiosa, principalmente com as crianças das famílias dos habitantes originários, que sempre foi de submetê-las a um processo de aculturação, fazendo-as acreditar que sua cultura era errada e inferior, no intuito de que deixassem de falar sua língua, de acreditar nos seus deuses e, assim, dominá-las mais facilmente e, em seguida, reintroduzi-las em suas comunidades como instrumentos da colonização.

A atmosfera que reinava à época na colônia é bastante explorada na obra *Os estrangeiros* (2012), tanto no relato do narrador quanto nas ocasiões em que esse entrega a palavra às personagens, por meio do discurso direto, como expressa esta personagem: "– Estes negros custam caro, são comprados a preço de ouro. Já os índios, não. Índios há aos montes por estas selvas. É só uma questão de caçá-los" (Leal, 2012, p. 102). Isso ocorre também quando as personagens descrevem a desconfiança, a dor, a perplexidade dos nativos diante dos ataques e dos desmandos dos europeus: "– Em pouco tempo os brancos estarão aqui, procurando por vocês. Eles não vêm pela água, têm medo do lodo no fundo do lago, que já tragou muitos deles. Irão contorná-lo. Amanhã bem cedo chegam aqui. Precisamos partir o quanto antes" (Leal, 2012, p. 64).

Já na obra *A descoberta do novo mundo* (2013), a estratégia utilizada pela autora é o discurso indireto da personagem Isabel, que representa uma jovem muito à frente do seu tempo, que sabia tudo o que se passava na colônia. Esses dois recursos escriturais promovem no leitor a certeza de que esses fatos podem mesmo ter acontecido dessa maneira, ou seja, a ideia de que a história assertiva tradicional é uma entre tantas outras versões possíveis sobre o que ocorreu no passado.

Assim, observamos que essas duas obras ressignificam o passado, por meio do desvelamento dessas outras vozes e suas versões desses fatos históricos que se contrapõem ao discurso historiográfico de cunho eurocêntrico, centrado na voz monolítica do colonizador. Nesse sentido, podem ser utilizadas como ferramentas de auxílio em um ensino de história que pretenda a formação de sujeitos que desejem descolonizar seus olhares e pensamentos.

Dessa nossa abordagem à temática do "descobrimento" e início da colonização do Brasil no âmbito da literatura juvenil brasileira, centrada nas obras *Os estrangeiros* (2012), de Marco Leal, e *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore,

passamos, na sequência deste texto, à segunda temática delimitada para este estudo: representações literárias juvenis do processo de colonização do Brasil: o ciclo do ouro.

### 3.1.2 O CICLO DO OURO BRASILEIRO: DA COLÔNIA À METRÓPOLE – CAMINHOS E ENCRUZILHADAS

O período histórico do ciclo do ouro no Brasil, no século XVIII, foi o momento em que a principal atividade econômica da colônia era a extração do ouro. A descoberta desse metal, pelos bandeirantes paulistas, nesse período, nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás inaugurou um movimento de migração, principalmente para Minas Gerais, haja vista o desejo da população em enriquecer.

Essa corrida às minas promoveu um crescimento excepcional de pessoas e mercadorias nas áreas exploradas, o surgimento de muitas cidades e o desenvolvimento econômico da região. No entanto, a Coroa portuguesa, colonizadora do território, exigia o pagamento de um quinto de tudo o que era encontrado pelos mineiros. Quando a extração do ouro baixou, pelo esgotamento das minas, o quinto, ao governo, caiu e a população começou a encontrar dificuldade para pagar os altos impostos exigidos pela metrópole colonizadora.

Nesse momento, em 1750, de acordo com Chiavenato (1988), o primeiro-ministro – Marquês de Pombal – decreta que Minas teria que pagar o mínimo de uma tonelada e meia de ouro anualmente. Quando não atingisse essa marca, o que faltava devia ser pago pela população, não importando se os cidadãos eram ou não mineradores. Essa cobrança forçada ficou conhecida como “Derrama”, e sua imposição aos habitantes da colônia revela o modo como, do outro lado do Atlântico, o poder colonizador determinava o seu poder e exigia da população os bens que deveriam gerar à metrópole.

Esse contexto de revolta da população pela cobrança abusiva de impostos impulsionou um movimento de luta pela libertação de Minas do jugo da Coroa portuguesa. A conjura acabou não se concretizando devido à delação de um dos inconfidentes. Isso resultou na prisão e no exílio de todos os envolvidos e no enforcamento e no esquartejamento de Tiradentes, um dos inconfidentes. Essa é outra mostra do poder colonial que não admitia nenhuma forma de contrapoder.

As narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras que se dedicam a explorar, pelas vias da ficção, essa conturbada época de nossa colonização estão agrupadas no **quadro 8** – recortado do **quadro 6** –, abaixo apresentado.

**Quadro 8** – Narrativas infantis e juvenis brasileiras sobre a temática do ciclo do ouro brasileiro

| Obras/autor | Período histórico revisitado | Temática abordada na obra/indicação | Classificação |
|---|---|---|---|
| *Tiradentes e a Inconfidência Mineira* (1992), de Carlos Guilherme Mota | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *Os inimigos do Rei* (1999), de Sebastião Martins | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *Joaquim José* (2000), de Regina Rennó | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira | Período Colonial | Ciclo do ouro | crítica/mediadora |
| *Bárbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *Tiradentes* (2007), de Walter Vetillo | Período Colonial | Tiradentes | acrítica |
| *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica com tendência à desconstrução |
| *A Viagem Proibida: Nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *Quinzinho, o Tiradentes (2013), de Regina Drummond* | Período Colonial | Biografia de Tiradentes | acrítica |
| *Todo dia é dia de independência: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798* ([2015] 2019), de Antônio Carlos Santos | Período Colonial | Revoltas populares no período colonial | crítica/mediadora |
| *Esconjuro!: a corda e o cordel na revolta dos alfaiates* (2021), de Luís Pimentel | Período Colonial | Revolta dos Alfaiates | crítica/mediadora |

Fonte: Elaborado pelo Vilson Pruzak dos Santos em colaboração com a equipe “Ressignificações do passado na América”, em 2023. Atualizado com * pela autora em 2024.

Esse recorte temático do ciclo do ouro do Brasil apresenta um número menor de obras que aquela que contempla a temática do “descobrimento” e do início da colonização do Brasil. No quadro acima, são listadas doze obras que abordam a temática do ciclo do ouro na colônia. Dessas, cinco são acríticas, isto é, apenas corroboram a versão hegemônica dos fatos; no entanto, sete, sendo seis críticas/mediadora e uma crítica com tendência à desconstrução, revistam o passado a partir da “visão de baixo” (Sharpe, 1992), e, desse modo, tais expressões literárias buscam revelar algumas ressignificações desse momento histórico, em especial da “Conjuração Mineira” (1789), apresentando aspectos da insurgência à busca da autonomia exploratória dos habitantes da colônia à época.

Procedemos, pois à leitura comparativa das obras juvenis dessa temática que destacamos como via de aproximação com os pressupostos do romance histórico contemporâneo de mediação, com a corrente historiográfica da nova história e em suas relações com o exposto no material didático de história de Boulos Júnior (2018): *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, e *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore.

#### 3.1.2.1 *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira: a estratificação da sociedade representada na arte

A obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004) retrata, pelo olhar de dois amigos – Ana Preciosa, filha de comerciantes portugueses, e Manuelim, um cafuzo, filho de um escravo africano com uma escrava nativa –, as aventuras vividas por eles no período do ciclo do ouro. Tais personagens crianças despertam o olhar do leitor para uma realidade social estratificada, muito rigidamente delimitada, que, pela arte da ficção, demonstra como isso impactava na vida dos sujeitos à época recriada pelo relato

A diegese desenvolve-se em seis capítulos. No primeiro, intitulado “No qual ficamos conhecendo Ana Preciosa e Manuelim”, o narrador extradiegético relata o nascimento de Ana Preciosa em uma família de comerciantes portugueses, bem como o nascimento de Manuelim em uma senzala e como ele ficou órfão depois que seus pais foram mortos durante uma fuga, pois, “depois que Manuelim nasceu, seus pais

decidiram fugir. Não aguentavam mais o inferno da escravidão e não queriam que o filho vivesse sem liberdade, como eles (Silveira, 2004, p. 13).

Quando os pais de Manuelim foram mortos pelos feitores da fazenda em que eram escravos, um deles, ao ver Manuelim ainda bebê, resolveu deixá-lo vivo. No entanto, depois ficou com medo de que, ao voltar apenas com o bebê para a senzala, iria despertar ainda mais o ódio nos outros escravos, e sem saber o que fazer com "aquele pedacinho de gente que considerava um estorvo semi-humano" (Silveira, 2004, p. 17), parou na taberna de seu Gastão, pai de Ana, e trocou o menino por um pouco de sal e uma candeia. "Dom Gastão, sabendo do que acabara de ocorrer, ficou com pena do pirralho" (Silveira, 2004, p. 17). A partir daí, as duas crianças tornaram-se amigos inseparáveis.

No segundo capítulo, no qual se fala da turma de Vila Rica e de suas brincadeiras, descreve-se sobre a infância desses dois amigos, as brincadeiras com as crianças da vila, de se equilibrar nos muros, tomar banho nos ribeirões e catar pedrinhas de diamante nas enxurradas. Ademais, destacam-se as diferenças entre negros e brancos, evidentes já no período da infância, em que o narrador relata que os meninos que brincavam com Manuelim e Ana Preciosa possuíam botinhas de cano largo compradas no Rio de Janeiro, porém Manuelim estava sempre descalço, pois "as crianças escravas – como todos os escravos, mesmo os adultos – eram proibidas de usar sapato de qualquer tipo" (Silveira, 2004, p. 22).

No terceiro capítulo, no qual se apresenta um velho santeiro e suas muitas esquisitices, entra em cena a personagem chamada Joaquim das Luzes, um dos mestres artistas que pintavam as belas imagens de santos e faziam das igrejas da vila as mais admiradas da região. Manuelim é encarregado de ajudar esse pintor e, com ele, aprende muito sobre arte e sobre as pedras preciosas. O narrador assim expõe as observações que eles faziam com as pedras que a personagem protagonista colecionava:

> Às vezes os dois passavam um bom tempo avaliando uma a uma. Mestre Joaquim, deixando a luz incidir sobre uma pedra em várias posições, ia mostrando as diferenças que um simples raio pode revelar: as mudanças na cor, na textura, na sugestão de profundidade (Silveira, 2004, p. 28-29).

É no quarto capítulo da diegese, no qual se conta o que aconteceu quando os tropeiros chegaram à vila e as consequências disso, que as personagens

protagonistas vivem momentos de muita aventura e sofrimento. Nesse momento da narrativa, chega à vila uma caravana de tropeiros e, em meio a agitação do comércio de seus produtos, ocorre o desaparecimento de um saco de moedas e “o rebuliço ficou ainda maior quando o pai de Priciano e dois de seus homens, a cavalo, aparecem puxando um escravo aos trancos” (Silveira, 2004, p. 37). A culpa do roubo recai sobre um negro chamado Chico Ourives, pai de Dominguino, um dos amigos das crianças, o qual “era um negro franzino, que tinha sido mestre-ourives dos mais competentes até chegar uma ordem do Reino proibindo que negros e mulatos trabalhassem na transformação do ouro” (Silveira, 2004, p. 37). Chico Ourives, depois da proibição de trabalhar, fugiu para um quilombo, e havia sido marcado no rosto com a letra “F” de fujão e teve a orelha cortada. Com esses relatos, o narrador elucida ao leitor o processo de estratificação social que predominava na colônia naquele período em que os horrores da escravidão, violência e tortura praticada pelos brancos europeus, não tinha limites.

Além disso, o narrador descreve o semblante que observa em Chico Ourives ao ser arrastado pelos soldados, amarrado num tronco e chicoteado, que estampava a revolta por ter sido acusado injustamente de roubo devido a sua cor: “As marcas deixadas em seu rosto pelos castigos apareciam menos que o fulgor do ódio que agora brilhava como lâmina em seus olhos, antes pacíficos” (Silveira, 2004, p. 38). A ficção, desse modo, desvela as raízes de tanta dor e revolta que essa etnia carrega devido aos horrores a que foram submetidos seus ancestrais e o quão desumano foram esses sujeitos que se consideravam superiores apenas por terem a cor da pele branca e, por isso, achavam-se no direito de maltratar, humilhar, escravizar outros sujeitos só porque não eram iguais a eles.

No entanto, as crianças sabem que se trata de uma injustiça e ficam desoladas ao verem o amigo Dominguino correndo atrás de seu pai gritando: “– Não foi meu pai! Meu pai não é ladrão! Meu pai nunca roubou nada de ninguém!”. O sentimento de tristeza e desânimo leva Ana Preciosa a procurar seu pai na taberna, na qual “Ana, agachadinha no cantinho, onde gostava de ficar, sentido o roçar do avental grosso do pai e escutando os barulhos que ele fazia para atender os clientes da taberna, pensava na dor que Dominguino deveria estar sentindo, vendo o pai sofrer daquele jeito” (Silveira, 2004, p. 43).

No quinto capítulo, conta-se como se descobriu o que por pouco não seria descoberto. Ana, quando estava embaixo do balcão da taberna de seu pai, triste por

seu amigo, ouve a conversa de dois homens estranhos, que confessam terem roubado as moedas: “– O nego fujão sem orelha ficou com a culpa e nós com o dinheiro... Hi...hi...hi... A sacola de moedas está aqui comigo... hi...hi...hi..., sã e salva...” (Silveira, 2004, p. 45). Prontamente, Ana conta para Manuelim e para seu pai, Gastão, o que ouviu, e esse chama o tropeiro, que consegue recuperar as moedas roubadas: “Os dois malfeitores não tiveram a menor chance de escapar. Foram pegos de surpresa, com a prova do crime na cintura” (Silveira, 2004, p. 47).

No último capítulo, no qual se mostra como as despedidas, às vezes, são alegres, narra-se que o tropeiro, a pedido de Gastão, como forma de recompensa pela injustiça cometida, compra o escravo que sofreu injustamente pelo roubo e lhe dá sua alforria. As crianças ficam felizes pelo ocorrido com o amigo e se despendem da caravana até a saída da vila: “Dominguino ia tocando sua flauta, enquanto Manuelim tocava o tambor e os outros cantavam, improvisando uma pequena festa de despedida para Priciano e a tropa” (Silveira, 2004, p. 52).

O narratário, na obra em análise, pode ser identificado como extradiegético, que, de acordo com o postulado por Jouve (2002, p. 39), “não é um personagem, mas uma figura abstrata, a do destinatário postulado pelo texto”, tendo em vista que, além de dirigir-se ao leitor na primeira oração do texto, para esclarecer o contexto de espaço e tempo, encontramos outras passagens em que o narrador lança alguns questionamentos ao seu destinatário, no intuito de uma aproximação com esse “ouvinte”, descrito também como “virtual”, que assim se dirige ao seu interlocutor: “você está achando que Mestre Joaquim era um pouco sádico?” (Silveira, 2004, p. 30).

Essa estratégia narrativa de aproximação com o leitor pretendido para o texto – isto é, crianças e jovens em período de formação leitora – por meio de questionamentos do narrador ao narratário lança dúvidas, reflexões, indagações a respeito do momento histórico em que a narração se situa, as quais atuam, também, na instância da recepção leitora, pois, conforme nos esclarecem Jauss *et al.* (1979, p. 57), “a recepção não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente de aprovação e de recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico”.

A construção da significação do texto é, assim, potencializada pelo fato de o interlocutor do texto ser convidado a refletir, dar sua opinião. Desse modo, o narratário – com quem o leitor pode se identificar – faz-se, pelas instigações do narrador,

partícipe na interação entre autor-texto-leitor e sente-se protagonista em sua ação leitora, fato que lhe propiciará construir ressignificações sobre o evento narrado.

O tempo instaurado na tessitura da narrativa é linear, uma vez que os fatos expostos na diegese são apresentados em ordem cronológica, iniciando com a descrição do nascimento de Ana Preciosa e, em seguida, da morte dos pais de Manuelin e a sua consequente entrega a Dom Gastão, (pai de Ana Preciosa) em troca de alguns mantimentos. O relato segue descrevendo as aventuras vividas por essas duas personagens ao longo de sua infância até a chegada de uma comitiva de tropeiros na vila.

Esse é o momento em que ocorrem alguns eventos de violência contra um indivíduo negro, acusado, indevidamente, do roubo de um saco de moedas. As crianças auxiliam na elucidação do crime e na reparação da injustiça sofrida pelo indivíduo por pertencer à raça negra, ainda escravizada naquele período. O relato híbrido finaliza-se com a descrição da cena de despedida da comitiva dos tropeiros que deixaram Vila Rica e seguiram viagem para comercializar seus produtos em outros lugares da colônia.

No que concerne ao espaço, a diegese desenvolve-se “na pequena Vila Rica, mais tarde chamada de Ouro Preto, por volta da segunda metade dos anos de 1700” (Silveira, 2004, p. 9). Vale lembrar que, nessa época – segunda metade do século XVIII –, a região de Minas Gerais era considerada a mais rica da Colônia, devido à quantidade expressiva de ouro extraída de suas minas. Essa estratégia de situar o leitor no contexto espacial e temporal em que a tessitura narrativa será ambientada é considerada uma forma de aproximação com o leitor pretendido da obra. Tais informações, oriundas do contexto histórico, enriquecem a tessitura ficcional, que passa a expandir os conhecimentos dos leitores em relação a esses aspectos – espaciais/temporais – do passado de nossa nação. São essas inserções que constroem a essência das narrativas híbridas de história e ficção.

O elemento “espaço” – constituinte de qualquer narrativa –, segundo Bonicci e Zolin (2003, p. 45), “compreende o conjunto de referências de caráter geográfico/arquitetônico que identificam o(s) lugar(res) onde se desenvolve a história. É uma referência material ao lugar onde personagens, situações e ações são realizadas”. De acordo com esses autores, o ambiente caracteriza determinada situação das personagens dentro dos espaços – ou seja, é o clima, a atmosfera vivida

pelas personagens em determinados espaços –, e a ambientação é a identificação do modo como o ambiente é constituído pelo narrador.

A respeito do espaço retratado na narrativa, o narrador destaca a exuberância das casas e das igrejas, produzidas pelas riquezas oriundas do ouro, os horrores da escravidão, o florescimento das artes e o tropeirismo – atividade comercial de caravanas de homens, em suas mulas e cavalos, que abasteciam as vilas com mantimentos e informações. O narrador assim descreve a vila depois que seus habitantes começaram a ter muito dinheiro com a descoberta das minas de ouro:

> As antigas casas de taipa e de telhado de palha eram reformadas e enfeitadas [...]. As antigas ruas, que tinham poeira demais nas épocas de secas ou demasiadas poças de lama nas épocas de chuva, eram cobertas com grandes pedras claras, que tornavam as caminhadas mais fáceis e mais elegantes, e não deixavam sujar as barras das longas saias das mulheres [...]. As rústicas bicas, onde o povo ia recolher a água para as necessidades domésticas, eram substituídas por ornamentados chafarizes de pedra-sabão, caprichadas construções encomendadas aos mestres artistas da cidade. As igrejas, então, nem se fala! Seu fasto e beleza eram comentados até no Reino de Portugal (Silveira, 2004, p. 20).

Essa estratégia de descrição usada pela autora destaca as transformações ocorridas nesse espaço devido ao enriquecimento da população proveniente das jazidas de ouro, e propicia ao leitor de hoje imaginar esse cenário do passado tão exuberante e luxuoso sendo construído para deleite e conforto dos habitantes da colônia. Ademais, é possível inferir como esses benefícios poderiam tornar-se acessíveis a mais pessoas, caso as riquezas tivessem sido empregadas em proveito do lugar de onde derivou, haja vista que, cumpre destacar, teve acesso a esses bens apenas uma pequena parte da população. Além disso, em grande medida, isso não se expandiu a um número maior de pessoas porque essa riqueza não foi aplicada na colônia, pois, como sabemos, a maior parte foi para Portugal e seus parceiros comerciais, principalmente a Inglaterra depois do tratado de Methuen, feito em 1703, que levou à predominância inglesa sobre Portugal. Isso ocorreu, segundo Costa e Menezes (2012, p. 200), porque a

> [...] hegemonia inglesa sobre Portugal teria feito que o “impulso dinâmico” da economia colonial fosse canalizado para a Inglaterra. Sendo assim, embora no século XVIII a mineração no Brasil tenha

> produzido riqueza, esta não foi acumulada na Colônia em razão do regime de comércio imposto ao Brasil pela metrópole.

Na diegese, é exposta, em 53 páginas, a situação dos habitantes de Minas Gerais num período de enriquecimento da elite portuguesa, que comandava a extração do ouro, e da Coroa, que ficava com um quinto de tudo o que era retirado das escavações, às custas do trabalho duro e insalubre de escravos negros e de nativos. Para ambientar o leitor a respeito da diferença no tratamento entre brancos e negros, a autora utiliza informações em que o narrador deixa claro que, enquanto eram crianças, até poderiam brincar todos juntos; todavia, "quando ficavam maiorzinhos, a situação mudava. Os escravos começavam a trabalhar, alguns em serviços pesados e outros, os de maior sorte, aprendendo algum ofício de artesão" (Silveira, 2004, p. 23), enquanto "os filhos dos senhores, por sua vez, principalmente os meninos, começavam a estudar, com professores que davam aulas nas casas dos alunos" (Silveira, 2004, p. 23). Esses excertos demonstram, ao leitor em formação, as origens seculares do abismo que separa as condições de vida e de acesso aos bens culturais por parte da população negra, em comparação aos brancos, principalmente aqueles oriundos das elites. Com essas elucidações, a literatura consegue auxiliar na descolonização das mentes de jovens da classe baixa, em formação, as quais foram encobertas por um ensino de história que os alijou dessas informações ao ponto de muitos, no presente, criticarem políticas públicas que tentam reparar esses danos.

Ademais, destaca-se o empobrecimento da população e dos comerciantes, que estavam à beira da falência e ameaçados pelos altos impostos cobrados pela Coroa portuguesa, e o sentimento de revolta, mesmo dos conterrâneos portugueses, com as proibições da metrópole, como podemos observar no excerto abaixo:

> A Coroa já proibira, por exemplo, que se publicassem jornais ou livros na Colônia, que se abrissem universidades, que os brasileiros tivesses pequenas fábricas e que negros e mulatos trabalhassem como ourives. Até Dom Gastão, nascido em Portugal, achava exagerado o que os reis de seu país vinham fazendo [...]. Resultado: o Brasil ficava cada vez mais atrasado. Uma colônia rica, mas atrasada (Silveira, 2004, p. 38).

Foi esse contexto que despertou nos mineiros um desejo de independência, o qual partiu da elite da colônia, que era quem mais deixava de lucrar por ter que enviar uma parte do que extraía para Portugal. Também, é possível compreender, a partir

desse fragmento, as causas do atraso ao acesso à educação e à cultura que a população do Brasil possui até hoje, as quais têm suas raízes desde a colonização e produz frutos com uma massa de analfabetos funcionais que seguem sendo manipulados por uma minoria que se utiliza da retórica da meritocracia para culpabilizar os próprios sujeitos por seus fracassos.

Uma das proibições da Coroa foi a instalação e o desenvolvimento da indústria de manufatura na Colônia, por meio do alvará de 1785, assinado pela rainha Maria I. Nesse período, de acordo com Borges e Santos (2018, p. 148),

> […] eram as demandas das metrópoles que conformavam o papel das suas respectivas colônias, a saber: fornecer produtos agrícolas extremamente valiosos no mercado internacional; fornecer matérias-primas para a produção manufatureira e *a posteriori* máquino-fatureira; fornecer metais preciosos amoedáveis (demanda típica da política econômica mercantilista de Antigo Regime), além de assegurar a exclusividade do comércio para as suas respectivas metrópoles.

Essa economia escravista e agroexportadora do período colonial, desse modo, seria, de acordo com os autores, a principal responsável pelo retardo econômico brasileiro, pois a utilização da mão de obra escrava dificultou o progresso tecnológico, e o direcionamento para o mercado externo limitou o desenvolvimento do mercado interno. Assim, esses fatores promoveram “grande concentração de renda tanto entre os grupos sociais quanto entre as diferentes regiões do Brasil, beneficiando as regiões produtoras de artigos em alta no mercado internacional” (Borges; Santos, 2018, p.146), e forjaram a estrutura social estratificada da Colônia, baseada no trabalho escravo para a extração de minérios e produção agrícola para exportação.

O foco narrativo da diegese é centralizado em perspectivas de personagens relegadas à margem da sociedade da época revisitada pela ficção, ou seja, sujeitos invisibilizados ou ausentes no discurso historiográfico tradicional. O narrador, que atua em nível extradiegético – não sendo personagem do relato contado –, expõe os eventos ocorridos, a partir do olhar de duas crianças, Ana Preciosa e Manuelim, que são as personagens protagonistas, uma vez que é em torno delas que os fatos se desenrolam. Segundo Cardoso (2001), em uma narrativa, as ações estão centradas na personagem protagonista, e “os outros personagens estarão de uma ou de outra forma em função dele, pensam nele e agem para e por causa dele” (Cardoso, 2001, p. 42). A convivência das crianças, desde os seus nascimentos, ocorre porque Dom

Gastão, pai de Ana Preciosa, aceita ficar com Manuelim, trazido para sua taberna pelo feitor que matou seus pais. Ele assim justifica sua atitude:

> Também achou que o menino poderia ser um bom companheiro de brincadeiras para a filha recém-nascida, e levou-o para ser criado por negra Lucinda, a ama-de-leite de Ana Preciosa. A partir daí, as duas crianças cresceram inseparáveis, na barra da saia da mãe preta ou em brincadeiras nos quintais e ruas da rica vila do ouro (Silveira, 2004, p. 17).

É possível depreender desse excerto mais uma das faces da escravidão: o processo de objetificação do negro. Manuelim, servindo de companhia "brinquedo" para a filha branca, e a negra Lucinda, a ama de leite destinada a nutrir com seu leite materno a criança de outra mãe. Exibe-se, assim, na ficção híbrida, a realidade de seres humanos tratados como objetos que poderiam ser dispostos e utilizados da maneira que os senhores queriam. Essa é mais uma das ações dos colonizadores, que, por mais de três séculos, subjugaram esses indivíduos trazidos à força de sua terra natal, considerados seres inferiores somente pela cor de sua pele.

As personagens que desenvolvem as ações da diegese apresentam diferentes configurações: as de extração histórica, as puramente ficcionais e as metonímicas. Como representante das personagens de extração histórica, temos, no relato de Silveira (2004), a figura de Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, escultor brasileiro que viveu em Ouro Preto, Minas Gerais, antigamente conhecida como Vila Rica. As demais personagens – Ana Preciosa, Manuelim, Chico Ourives, Dominguino, Dom Gastão, os tropeiros, entre outros – são puramente ficcionais, pois seus nomes não estão citados nos anais da história. Todavia, entre elas, vislumbramos algumas que se enquadram na categoria de personagens metonímicas, pois, consoante a Fleck (2017), embora seus nomes não constem dos registros oficiais, elas representam aqueles sujeitos geralmente periféricos, marginalizados ou excluídos pela historiografia tradicional, que "tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens" (Burke, 1992, p. 12).

Como exemplo de personagem cuja configuração apresenta uma função metonímica, destaca-se Manuelim, um menino negro, mestiço, que, embora não tenha seu nome incluído como uma personagem que viveu durante aquele período, representa as centenas ou milhares de crianças negras/mestiças que ficaram órfãs

porque seus pais foram mortos, ou porque, já no nascimento, foram vendidas a outros senhores e, por isso, separadas de seus pais.

Outra personagem que se enquadra nessa caracterização de figura metonímica, ou seja, a de representante de um estrato social cujos membros viveram naquele período e passaram pelas mesmas situações que esse da ficção, é o negro Chico Ourives, pai de Dominguino, amigo de Ana Preciosa e Manuelim. Essa personagem, tal como tantos negros ou mestiços daquele período de escravização, padeceu pela injustiça ao ser acusado de roubo apenas por ser negro, e sofreu castigos físicos e humilhações, sem direito à defesa, por ser considerado inferior em virtude de sua condição étnica e social.

A caracterização das personagens protagonistas corrobora a descrição do contexto social daquele período, pois demonstra, muito bem, a estratificação social da sociedade naquele momento obscuro da nossa história, em que as diferenças, que ainda hoje são visíveis, eram evidentes e não ficavam encobertas. O narrador assim descreve o nascimento e a felicidade dos pais de Ana Preciosa:

> Só então Dom Gastão, seu pai, pegou-a pela primeira vez no colo e declarou, orgulhoso e feliz:
> - Esta é minha filha muito amada, uma riqueza maior que a maior das pepitas de ouro ou diamante que alguém possa encontrar. De hoje em diante, será chamada de Ana Preciosa (Silveira, 2004, p. 12).

Já Manuelim, por ser negro, não teve os mesmos direitos que Ana Preciosa de conviver com seus pais, que, com toda a certeza, sentiram a mesma emoção e o mesmo amor que Dom Gastão por sua filha. A basilar diferença entre os dois já ocorre no nascimento: um (branco), com direito à liberdade, e outro (mestiço), com destino à escravidão. Essa diferença entre as protagonistas é ressaltada pelo narrador, neste excerto:

> Manuelim nasceu no mesmo ano que Ana, mas como uma grande diferença: nasceu escravo.
> Seu pai fora sequestrado na África e trazido para o Brasil no porão de um terrível navio negreiro. Conheceu sua mãe, índia também escravizada, na senzala de um reinol de Vila Rica. Ela era da tribo dos índios Cataguá, que viviam antes na região e que, depois da descoberta do ouro, foram sendo expulsos ou aprisionados (Silveira, 2004, p. 13).

Outro elemento que colabora para a percepção do leitor a respeito das diferenças sociais baseadas no conceito de raça é a escolha dos nomes das personagens protagônicas. O nome Ana Preciosa denota valor e superioridade, tal como é construído o imaginário do europeu branco, enquanto o nome Manuelim expressa o diminutivo, que induz à ideia do desvalorizado, diminuído, atributos relacionados ao negro, mestiço ou autóctone, considerados inferiores pela retórica da colonização.

Para Anibal Quijano (2000), o poder não se reduz às relações de produção. Com o conceito de colonialidade do poder, o autor acrescenta as instâncias de gênero e raça para explicar a classificação social. A ideia de raça foi usada como uma maneira de legitimar as relações de poder no período da conquista. Com isso,

> […] *los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales. De ese modo, raza se convirtió en el primer criterio fundamental para la distribución de la población mundial en los rangos, lugares y roles en la estructura de poder de la nueva sociedad. En otros términos, en el modo básico de clasificación social universal de la población mundial*[82] (Quijano, 2000, p. 203).

Desse modo, a obra de Silveira (2004) exemplifica as relações de superioridade/inferioridade entre dominados e dominantes no período colonial do Brasil. Essa classificação social tem sido, conforme afirma Quijano (2000), o mais eficaz e duradouro instrumento de dominação até a contemporaneidade. Essas são reminiscências visíveis do colonialismo nas atuais sociedades latino-americanas.

Ademais, a inversão de foco narrativo em relação à história tradicional faz com que a narrativa se ajuste aos preceitos instituídos pelos historiadores da nova história. Essas novas diretrizes, instituídas no século XX para a escrita da história, salientam a adoção, nos registros, de vozes que foram invisibilizadas no discurso oficial, no intuito de desenvolver o pensamento crítico no alunado. Essa também é, majoritariamente, a perspectiva adotada pelas escritas híbridas críticas/mediadoras

[82] Nossa tradução: [...] os povos conquistados e dominados foram colocados numa posição natural de inferioridade e, consequentemente, seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Assim, a raça tornou-se o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial em categorias, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Ou seja, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2000, p. 203).

do romance histórico contemporâneo de mediação, fato que possibilita o diálogo entre esses dois âmbitos de produção literária híbrida no Brasil.

A leitura empreendida da obra nos possibilita, dessa maneira, aproximá-la do romance histórico contemporâneo de mediação, sobretudo porque esta é narrada a partir do olhar de personagens invisibilizadas, minimizadas ou excluídas dos relatos oficializados, ou seja, vozes ausentes na história tradicional, as quais expõem novos olhares sobre esse período histórico, sem desconstruir os fatos e as personagens consagradas, porém, introduzindo um discurso proveniente da margem, que se contrapõe ao discurso oficial e, por isso, ressignifica a história. Segundo Oliveira (2019, p. 99),

> [...] o romance histórico de mediação é útil para desvelar as mazelas da sociedade, sem desconstrucionismo, mas com uma visão mais ampla de como o passado precisa ser revisitado para melhor compreensão do ser humano, estímulo de sua criticidade e ampliação de novos olhares para o futuro dos brasileiros [...].

Esse discurso, invisibilizado pela história hegemônica, mas posto em evidência nas narrativas híbridas críticas/mediadoras, amplia a visão do leitor sobre os fatos e promove novas elucidações sobre os agentes promotores dos eventos do passado. Podemos observar, no relato de Silveira (2004), também, outras características presentes nas obras da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, descritas por Fleck (2017), entre as quais: uma releitura crítica verossímil do passado; uma narrativa linear do evento histórico recriado; foco narrativo geralmente centralizado direcionado às perspectivas marginalizadas; emprego de uma linguagem amena fluida e coloquial; emprego de estratégias escriturais bakhtinianas e presença de recursos metaficcionais.

A verossimilhança, estratégia criada pela autora para conferir um tom de autenticidade às ações ficcionais inseridas no contexto dos eventos históricos narrados pela literatura, é construída com a utilização, na diegese, de personagens de extração histórica, ou seja, atores que, de fato, existiram e estavam presentes quando os episódios aconteceram. A personagem histórica que participa dos eventos narrados no relato ficcional é Aleijadinho (1738-1814)[83], escultor que construiu

[83] Aleijadinho (1738-1814) foi um escultor, entalhador e arquiteto do Brasil colonial. Suas obras estão espalhadas pelas cidades de Ouro Preto (antiga Vila Rica), Tiradentes, São João Del-Rei, Mariana, Sabará, Morro Grande e Congonhas do Campo. Antônio Francisco Lisboa, conhecido como

imagens e igrejas, sendo considerado o principal representante do estilo barroco no nosso país. Na tessitura narrativa de Silveira (2004), ele é assim exibido:

> A fama do mestre Francisco – o escultor que mais tarde seria chamado de Aleijadinho, devido à doença que começava a tomar conta e deformar seu corpo – já se espalhara pela Colônia. Ele recebia convites para trabalhar em outros lugares, mas raramente saía dali, a região onde nascera e que deixaria para sempre marcada com sua arte (Silveira, 2004, p. 21).

A verossimilitude com o evento histórico tem o objetivo de demonstrar ao leitor que os eventos narrados pela ficção poderiam ter ocorrido. Assim, pela arte literária, cria-se uma versão do passado plausível de ter acontecido justamente para dar a ideia de que a narrativa histórica, oficializada pelo poder, não pode ser a única que representa o que de fato ocorreu. Nesse sentido, diferente das narrativas ficcionais tradicionais, que exaltavam os heróis do passado como modelos para o presente, no romance histórico contemporâneo de mediação, as personagens protagonistas são aquelas excluídas socialmente e destituídas do poder de fala nos registros tradicionais. Essa perspectiva é, do mesmo modo, incorporada às narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras, que, ao priorizarem protagonistas que possam despertar empatia nos jovens leitores – normalmente sujeitos muito jovens também – , evidenciam olhares sobre os acontecimentos que não receberam a atenção daqueles que, à época, efetuaram os registros que deles se perpetuariam ao longo dos tempos.

Essa releitura ficcional do passado segue a linearidade cronológica dos eventos; ou seja, não ocorrem avanços e retrocessos no tempo da tessitura narrativa. Tal estratégia é uma volta ao tradicionalismo das primeiras produções do gênero (romance scottiano e tradicional), que se implementou a partir do pós-*boom* (década de 1980) para tornar as obras compreensíveis a um público mais amplo, uma vez que as sobreposições temporais e anacronias exageradas, entre outros experimentalismos linguísticos e formais da época do *boom*, tornavam a compreensão das obras bastante inacessível a leitores juvenis.

---

Aleijadinho, nasceu em Vila Rica, hoje Ouro Preto, Minas Gerais, no dia 29 de agosto de 1738. Filho do português, Manuel Francisco Lisboa, e de sua escrava Isabel. Foi na época do ouro em Minas Gerais que Aleijadinho desenvolveu suas atividades de escultor, entalhador e projetista. Suas talhas, estátuas e seus projetos em estilo Barroco e Rococó estão presentes em construções religiosas de várias cidades mineiras. Disponível em: https://www.ebiografia.com/aleijadinho/. Acesso em: 07 mar. 2022.

O foco narrativo da diegese é centralizado em narradores ex-cêntricos, outra característica presente na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. O narrador extradiegético vale-se da perspectiva de duas crianças, uma mestiça e outra filha de um comerciante português, para recontar os fatos do período histórico do ciclo do ouro. Ao ecoar essa voz marginalizada, o narrador destaca:

> As crianças escravas – como todos os escravos, mesmo os adultos – eram proibidas de usar sapatos de qualquer tipo. Ana Preciosa, embora tivesse seu lindo sapatinho importado de Valença para ir às missas de domingo e sandálias trançadas de couro para usar no dia-a-dia, preferia andar descalça como os amigos (Silveira, 2004, p. 21).

A voz do colonizador também é explicitada na diegese, principalmente com a introdução do discurso direto, como se observa neste excerto. “– Não, pare! Vamos levar esse tigrinho preto para ver o que conseguimos por ele” (Silveira, 2004, p. 16). Ao mostrar a forma pejorativa como os brancos se referiam aos negros, comparando-os com animais, a autora promove o dialogismo, ou seja, deixa marcado no seu discurso as duas vozes: a do explorador e a do explorado. Assim, de forma clara, o leitor conhece as duas visões dos fatos, e, dessa forma, pela “iluminação” da literatura à história, amplia sua compreensão desses eventos. Ao contrário, no material didático de ensino de história que analisamos, o autor exibe, no material apresentado ao aluno, a visão do negro construída pelo branco colonizador, assim enunciando:

> Estudos recentes sobre registros de batismo, casamento e morte de escravos vêm mostrando que as famílias escravas tinham práticas, visões e valores próprios. E mais: reagiam à imposição de seus senhores, tomavam iniciativas e buscavam viver do seu jeito. (Boulos Júnior, 2018, p. 173).

Embora o autor do material didático afirme que essas fontes partem de estudos recentes, elas não deixam de ser aquelas oficializadas pela história rankeana, arquivada em locais oficiais como os cartórios, por exemplo. Desse modo, o autor não consegue passar dos limites estritos da história tradicional, que, em relação a esses “exames de fontes autênticas, guardadas em arquivos oficiais”, sempre os valorizou e deles extraiu a versão “oficial” sobre qualquer evento do passado que lhes pudesse interessar. Mesmo querendo dar um tom de “atualização”, ao mencionar “estudos recentes”, o autor não alcança seu objetivo, pois não vemos na sequência dessa

expressão a inclusão de nenhuma fonte diferenciada daquelas valorizadas desde o princípio pela historiografia rankeana.

Esse discurso assertivo que busca convencer o leitor de que os negros escravizados exerciam a liberdade de viver segundo seus próprios princípios com base na história tradicional, que constrói a imagem do negro, para o leitor, tendo como único aporte a voz unívoca do colonizador, coloca o branco escravizador em posição de superioridade, uma vez que fala pelo negro, como se esse fosse um objeto, sem subjetividade e valores próprios. A inserção do negro no universo da escrita, falando de si, traz um diferencial que ressignifica os contextos socioculturais historicamente construídos, visto que

> [...] a assunção do negro enquanto sujeito do processo da escrita delineou novos horizontes para a compreensão racial brasileira, por apresentar-se em outro enfoque: do negro como sujeito humano, cultural, social e artístico, portador de uma identidade que começou, enfim, ser destacada (Macarini, 2018, p. 57).

Consoante a essa ideia, observamos que as narrativas híbridas de história e ficção da modalidade crítica/mediadora, promovem esse efeito de sentido, pois dão voz a esses sujeitos, resgatam a memória para problematizar o passado. Desse modo, tornam compreensíveis ao leitor a luta desse povo, no presente, para ocupar espaços sociais destinados por muito tempo apenas a brancos, bem como a necessidade da adoção de políticas afirmativas de inclusão que possam corrigir essas injustiças históricas que marcaram a inserção desse povo em nosso país.

Outro aspecto de aproximação do relato de Silveira (2004) com o romance histórico de mediação é o uso da linguagem. A linguagem da tessitura narrativa é amena, fluida e coloquial, como se observa neste fragmento:

> – Mestre Joaquim tem umas sobrancelhas, Ana, que parecem duas caranguejeiras, de tão pretas e cabeludas. E depois, ele é tão esquisito... dá umas gargalhadas de repente... É um susto só, parece uma tosse cavernosa, mas é risada, como se uma serra estivesse raspando a garganta dele... rrrã... rrrãã... rrrrãã... balançando o corpo assim, de um jeito que parece que está caindo. Esquisito mesmo (Silveira, 2004, p. 27).

Ao utilizar essa característica linguística, a autora busca uma aproximação com o universo do leitor jovem e em processo de ampliação do léxico, já que está ainda

em formação. Essa é uma das características de aproximação com a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, pois os autores do período do pós-*boom*, ao deixarem de lado técnicas escriturais que exigiam um leitor especializado, conseguem fazer suas obras chegarem a um público mais amplo e ainda em desenvolvimento.

O emprego de estratégias escriturais bakhtinianas segue, nessa obra, a tendência empregada pelos romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017). Os autores dessa modalidade privilegiam o uso de recursos menos desconstrucionistas, como a dialogia, a heteroglossia e a intertextualidade, em detrimento de outros, como a carnavalização, a paródia e a ironia, típicos do período do *boom*.

Podemos observar a dialogia, nessa obra, por meio da apresentação de dois discursos no mesmo espaço escritural: o da voz hegemônica, do colonizador, e a do colonizado, em confronto no discurso ficcional que os congrega. A voz do conquistador é recuperada pelo autor para se constituir em material poético na obra. Os excertos incorporados da historiografia assim informam: “A tropa, naquele tempo, era uma espécie de grande loja ambulante, e, também, o elo entre uma vila e outra, entre uma e outra região. Era, ainda, o correio. Sua chegada alvoroçava completamente o lugar” (Silveira, 2004, p. 34). Uma linguagem objetiva, destinada a informar o leitor sobre o cotidiano desse período histórico, é empregada na construção do discurso ficcional.

Já a voz do colonizado, do povo nativo, é carregada de subjetividade e promove o desenvolvimento de inquietações e sentimentos no leitor, como ocorre com as menções expressas no excerto abaixo destacado:

> Foi um dia de grande tristeza, aquele. Pouco a pouco, as crianças se dispersaram, cada uma para seu canto, sem saber o que fazer e sem ânimo, o coração apertado e condoído com o sofrimento do amigo e do pai dele. Ana Preciosa sentiu uma grande necessidade de ficar perto do seu pai, Dom Gastão. [...] Estava desolado, ele também. Como todos os que conheciam Chico Ourives, não acreditava na culpa do escravo, sempre tão correto e amável (Silveira, 2004, p. 41).

Essas enunciações são provenientes de fontes negligenciadas nos discursos históricos tradicionais, como as fontes orais, por exemplo. Elas expõem ao leitor as vivências desses outros atores, seus sentimentos frente a um processo de injustiça sofrido por um escravo. Nesse sentido, observamos que o discurso ficcional, ao

promover esse diálogo, amplia o horizonte de expectativas do leitor, enriquece o relato histórico e se consolida como um material de apoio ao ensino da disciplina de história. São passagens ficcionais poéticas como essas que podem levar o aluno a questionar o discurso que afirma que os escravizados “reagiam à imposição de seus senhores, tomavam iniciativas e buscavam viver do seu jeito” (Boulos Júnior, 2018, p. 173), como encontramos expresso no material de ensino de história adotado nas escolas públicas do estado do Paraná.

Outra estratégia bakhtiniana encontrada na narrativa é a heteroglossia, uma vez que o narrador apresenta diferentes níveis de linguagem, usando expressões oriundas do contexto de colonização da época, como estas: “De longe, ouvia-se o barulho do cincerro da madrinha, a égua mais vistosa e elegante, que vinha na frente, [...] (Silveira, 2004, p. 33); “A modorra da vidinha do dia-a-dia era imediatamente quebrada por uma grande agitação: todos queriam ver, apalpar, mexer, comprar as novas mercadorias que os tropeiros traziam” (Silveira, 2004, p. 34). Também vemos essa característica incorporada ao tecido narrativo a linguagem coloquial das diferentes classes sociais que conviviam nesse espaço: “Institivamente, eles a puxaram para não se molharem, praguejando contra o ‘estafermo do pirralho que não sabe o que faz com essas malditas mãos’” (Silveira, 2004, p. 46-47). Com o uso dessa estratégia, a autora destaca os diversos falares das diferentes classes sociais que convivem nesse ambiente e desmistifica, ao leitor, a unidade linguística que buscavam implantar os conquistadores.

A intertextualidade pode ser observada na obra com a exposição, pela autora, de obras como a gravura “Lavra de ouro próxima à Serra do Itacolomi”, de Johann Moritz Rugendas (Silveira, 2004, p. 37). Assim, como se integra à tessitura um mapa do século XVII do quilombo “Buraco do Tatu”, na Bahia (Silveira, 2004, p. 48). Essa modalidade da paratextualidade refere-se aos elementos não linguísticos que expandem o universo de significação para o leitor. Segundo Genette (2010), é a relação que o texto propriamente dito da obra literária mantém com os elementos paratextuais, como título, prefácios, notas marginais, de rodapé, epígrafes, ilustrações, orelha, capa, e tantos outros tipos de sinais acessórios.

Observamos, ainda, a presença de recursos metaficcionais, os quais se manifestam por meio da presença de um colóquio entre a voz enunciadora do discurso e seu narratário. Esse diálogo ocorre a partir de questionamentos como estes,

presente em (Silveira, 2004, p. 30): “Você está achando que Mestre Joaquim era um pouco sádico?”; “Mas imagine se seria possível uma coisa dessas?!”. Essas passagens provocam, no leitor, novas formas de reflexão e a sua participação na construção dos sentidos, os quais se concretizam na recepção, quando o leitor, ao ser questionado, pode preencher, por meio da imaginação, as lacunas da história.

A partir da leitura dessa narrativa híbrida de história e ficção juvenil, que julgamos aproximar-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), destacamos as diversas iluminações e novas nuances que a obra apresenta ao leitor a respeito do ciclo do ouro durante o período da colonização. Assim, consideramos que a sua utilização como apoio para as aulas de história, como também de literatura, pode representar uma ação decolonial, visto que a perspectiva narrativa, a dos invisibilizados no discurso oficial, está alinhada ao projeto de descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de muitos estudiosos da teoria decolonial na América Latina. Com esse mesmo viés, apresentamos, a seguir, a leitura da obra híbrida de história e ficção: *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore.

### 3.1.2.2 *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore – visões desde o palácio do governo e da resistência do quilombo

Em relação a essa temática da exploração do ouro em Minas Gerais, no século XVIII, destacamos, como *corpus* de nosso estudo, também a obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, a qual apresenta como protagonista, em sua diegese, um jovem português, Afonso, que vem ao Brasil com seu irmão para acompanhar o pai, que estava a serviço da Coroa portuguesa, a fim de investigar casos de corrupção e desvio de ouro na colônia no período em que ocorreu a Revolta da Inconfidência/Conjuração Mineira (1789).

A narrativa de 95 páginas é dividida em seis capítulos intitulados: “Muito longe do rei”; “O encontro que o diabo pintou”; “Segredos de Vila Rica de Ouro Preto”; “Conversas com o além”; “Fumaça de revolta” e “Mistérios e milagres de um livro”. Neles, estão expostas as vivências da personagem Afonso desde sua chegada à colônia, quando “o pesado veleiro disparou três tiros de canhão e ancorou na frente da cidade. Aliviados pelo fim da viagem, saímos para o convés” (Del Priore, 2013, p.

9). Em sseguida, de forma linear, temos a exposição do tempo de convivência com os negros no quilombo, a descrição de todos os aprendizados que Afonso obteve sobre o contexto de vida dos habitantes naquele período e o seu reencontro com o pai e o irmão na capital, momento em que ele reconhece o quanto amadureceu diante de tais experiências.

Nos dois primeiros capítulos da obra, a personagem protagonista Afonso narra sua chegada ao Brasil com o pai, o encontro com o vice-rei no palácio do Rio de Janeiro, a viagem até Minas e a sua captura por quilombolas, que atacaram a comitiva, na qual seu pai e ele viajavam para apanhar um livro que chegara escondido na embarcação em que o jovem português havia navegado à colônia.

Afonso é configurado, pela autora da obra, como um menino muito observador que apresenta, em seus relatos, reflexões sobre as informações que recebeu, antes de chegar à colônia, com a realidade que presencia nos diversos espaços por onde transita: palácio, ruas da capital e quilombo. Enquanto narrador autodiegético, sua perspectiva narrativa dialoga com um narratário, em forma de questionamentos como estes: “Mas as frestas por onde escorria o metal, quem sabia onde estavam?” (Del Priore, 2013, p. 17); “Sonhei, ou vi?” (Del Priore, 2013, p. 16). Essa estratégia, utilizada pela autora, aproxima esse narrador, um jovem menino que duvida dos discursos que lhe foram apresentados, pois está aberto à observação para confirmar se eles condizem com a realidade que observa, com um narratário, o qual, de acordo com Genette (s/d), é um dos elementos da situação narrativa e está, necessariamente, no mesmo nível diegético do narrador. Ou seja, esse narratário é uma representação ficcional do leitor real que almejamos alcançar na escola: um sujeito que questiona, que duvida, que reflete diante dos discursos que lhe são apresentados. Essa é a função desse diálogo entre narrador e o narratário: involucrar o leitor real nas reflexões que a obra propõe.

No terceiro e quinto capítulos da obra, denominados “Segredos de Vila Rica de Ouro Preto” e “Fumaça de revolta”, passa a atuar um narrador extradiegético, que, de forma onisciente, relata o encontro do pai de Afonso com o governador da província, os bastidores do movimento que estava sendo engendrado pelos inconfidentes, seus principais articuladores, o dia a dia dos trabalhadores livres e negros que viviam e trabalhavam nas minas com a extração do ouro e as causas do fracasso da revolução.

Esse narrador apresenta um diálogo entre o pai de Afonso e o vice-rei, quando esses descobrem sobre a conjura que estava se armando:

> – Vamos construir forcas para atemorizar o povo e oferecer-lhe um espetáculo de sangue? Perguntou o pai. – É preciso castigar os delinquentes!
> – Boa ideia!
> – Mas como tudo aconteceu? Sei que não é a primeira vez ... Ouvi em Lisboa que houve conjuras em Curvelo, Mariana e Sabará. Esses colonos são uns traidores! – retrucou o pai (Del Priore, 2013, p. 72-73).

Ao privilegiar a visão e as ações do "pai", esse narrador alinha-se à perspectiva colonialista, estabelecendo o dialogismo bahktiniano na obra. Esse recurso de troca de foco narrativo enriquece a estrutura da obra, que se torna não só dialógica, mas, também, polifônica, pois abre espaço de enunciação a diferentes ideologias na expressão de distintas vozes em um mesmo espaço representacional. O efeito que se opera é o contrário do que vemos expresso no material didático que analisamos, que utiliza como aporte da construção do seu discurso uma única voz, a do colonizador, no intuito de que os alunos a tomem como uma verdade, uma vez que não foram apresentados a essas outras visões sobre o mesmo fato histórico.

Esse recurso narrativo, ainda, torna a obra de Del Priore (2013) mais complexa, pois abre possibilidades para o múltiplo, o diverso, o contraditório. Isso ocorre no relato ao se apresentarem aos leitores os enfrentamentos ideológicos e os posicionamentos conflitivos. Isso requer, no processo de ensino de leitura, a presença de um mediador apto a ler essa complexidade estrutural da obra para jovens leitores e, se necessário, auxiliá-los a dimensionar as consequências disso na manipulação discursiva e ideológica da linguagem que isso requer.

Nos demais capítulos da obra, Afonso narra, também, a sua estadia no quilombo, lugar onde ele auxilia os negros fazendo a leitura do livro que chegou no barco em que viajou e relatando tudo o que aprendeu com esses sujeitos:

> [...] no quilombo eu aprendi mais do que nas bibliotecas e escolas. Enquanto o pai corria atrás do ouro, lutava contra a corrupção ou desarmava uma conjura, eu aprendi sobre os horrores da escravidão. [...] Tornei-me amigo de muitos quilombolas. Ouvi suas histórias. Entendi por que fugiram e detestavam seus senhores. Comecei a perceber o que significavam as palavras que as autoridades

> portuguesas tanto temiam: igualdade, liberdade, fraternidade (Del Priore, 2013, p. 83-84).

A visão desse foco narrativo contrasta com a do narrador extradiegético, que representa a versão dos colonizadores. Desse modo, observamos como o protagonista adere à perspectiva dos colonizados e narra a partir de uma visão que, a princípio, não era a sua, mas foi se adaptando à medida que ele foi convivendo com os excluídos, ou seja, presenciou *in loco* os dois lados da história, a dos colonizadores e dos colonizados. Mais uma vez, essas duas vozes que destacam suas visões contrastam com o discurso homogêneo do material didático (Boulos Júnior, 2018), material que não abre espaço para a contestação, a dúvida, uma vez que tem o objetivo de ser assertivo, o único, a "verdade", transmitida via discurso escritural.

Ao final das ações do relato, ocorre o reencontro da personagem protagonista com o pai e o irmão gêmeo, que havia desaparecido durante a viagem. O encontro dos irmãos é assim relatado por Afonso:

> Lá, Francisco nos esperava. Enquanto o pai participava da prisão e execução de Tiradentes, nós nos reencontrávamos. Sim, pois não nos víamos havia muito tempo. Afastados, tínhamos nos tornado desconhecidos. Agora, as conversas não tinham fim e a amizade crescia. Tínhamos sentido na boca o gosto do cativeiro e, depois, da liberdade. Deixamos para trás o tempo em que nos sentíamos meninos, indefesos e frágeis. Entrávamos agora na vida real, graças às experiências que vivêramos. Éramos homens ou quase... Dividíamos nossas histórias passadas e projetos futuros (Del Priore, 2013, p. 95).

Nesse fragmento é possível observar como as visões opostas dialogam: a do pai, que, a despeito de tudo o que presenciou, continuou defendendo e representando os interesses da Coroa, e a dos meninos, que julgam terem amadurecido depois de vivenciarem tais experiências. Essas reflexões que o protagonista Afonso faz, diante de tudo o que viveu, dialoga com a transformação que uma obra de tal cunho pode desenvolver em jovens leitores que dela se valerem durante sua formação leitora. A personagem Afonso – adolescente que transforma sua visão de mundo pelo conhecimento e pela convivência com os subjugados – é metáfora do leitor literário decolonial que almejamos construir no Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

Destaca-se, nesse último capítulo, a surpresa e o orgulho que Afonso sente ao descobrir que seu irmão auxiliava os mineiros, enviando-lhes livros e informações, pois mantinha contato com os republicanos americanos, e com as ideias de libertação da colônia, concebidas pelos estudantes brasileiros em Coimbra. Ele assim expõe seus sentimentos em relação a Francisco:

> Suas fugas e desaparecimentos já tinham a ver com seu envolvimento com estudantes brasileiros em Coimbra. Estudantes metidos com ideias de libertação da Colônia. Bravo Francisco! [...] Agora, depois de ter ido às Minas e vivido no quilombo, entendia tudo. Senti mesmo orgulho do mano. E uma ponta de inveja: eu nasci primeiro, mas ele tinha amadurecido antes de mim (Del Priore, 2013, p. 93).

Em sua tessitura narrativa, apresenta-se, inicialmente, o espaço da capital da colônia, Rio de Janeiro. Quando desembarcam, o protagonista Afonso pergunta ao pai em que lugar haviam chegado, uma vez que, pela quantidade de negros, acreditava estar em alguma colônia da África. O pai assim o responde: "– Na chave deste Estado do Brasil, cabeça do Reino – respondeu o pai. – Mas, mais parece que estamos em terras de África" (Del Priore, 2013, p. 11). Em seguida, ele descreve as filas de negros que viviam nas ruas e vendiam seus serviços e depois tinham que dar uma parte aos seus senhores, que trocavam "um vintém por duas colheradas do caldo dourado: o angu, mistura de miúdos, banha de porco, quiabo e temperos" (Del Priore, 2013, p. 12). Esses primeiros relatos do protagonista dão o tom desse período em que o ouro fora encontrado em abundância e intensificou o tráfico de escravos, conforme expõe Holanda (2003, p. 215) no fragmento abaixo destacado:

> Trinta mil, no máximo, no 1500; de 500 a 550 mil, no século XVII; 3 milhões, aproximadamente, de 1700 a 1851, o café concorrendo, nas últimas décadas, para incentivar o tráfico, foi de cerca de 3 milhões e 500 mil – antes menos que mais – a legião de trabalhadores africanos que ajudou a construir o Brasil. Na agroindústria do açúcar, cuja produção andou na casa dos 650 a 700 milhões de arrobas. Na extração de cerca de 1 mil a 200 toneladas de ouro. [...] Em vários outros misteres, inclusive o de satisfazer, nos serviços domésticos, a comodidade, o luxo e o prazer dos senhores.

É possível depreender dessas informações que os negros eram a maioria da população naquele período. No entanto, as condições de vida dessa classe trabalhadora escravizada, responsável por todo o trabalho na colônia, eram muito

difíceis. Eles sofriam todo o tipo de humilhação e de castigo, servindo seus senhores sem qualquer reconhecimento.

Dando sequência à narrativa, Afonso destaca a agitação do porto, em que "[...] agentes aduaneiros, marinheiros, escravos seminus corriam de um lado para o outro" (Del Priore, 2013, p.11). Todavia, essa animação escondia muitos problemas, uma vez que "[...] corriam rumores. Da alfândega do Rio, no lugar de sacos de açúcar ou café, partiam sacos de ouro. Navios estrangeiros acostavam, apesar das proibições e das leis punitivas" (Del Priore, 2013, p. 11). Esses relatos demonstram um clima de muita desconfiança e disputa entre os europeus pelas riquezas encontradas em solo brasileiro.

Quando adentram a cidade do Rio de Janeiro, a personagem destaca o contraste entre as condições precárias de higiene e escassez alimentar em que viviam os habitantes – trabalhadores e escravos –, com o luxo do palácio habitado pelo vice-rei e sua corte, conforme observamos nos excertos abaixo:

> [...] na cidade, as ruas estreitas eram imundas e as calçadas mal deixavam passar duas pessoas. Canaletas a céu aberto transportavam o esgoto. (Del Priore, 2013, p. 15).
>
> Quando chegamos ao palácio, um oficial de Sua Excelência nos conduziu por uma passagem ornada com flores e arbustos aromáticos; pássaros em gaiolas ao longo do caminho cantavam (Del Priore, 2013, p. 17).

Com essas descrições, o narrador intradiegético ilustra a estratificação social aparente na capital da colônia devido ao modelo de sociedade que estava sendo implantado pelos europeus: de um lado, uma massa de trabalhadores negros e nativos escravizados, e de outro um pequeno número de europeus, representantes da Coroa portuguesa, que usufruíam das benesses produzidas pelas riquezas da mineração e da agricultura desenvolvidas na colônia.

Ademais, exibe-se o contexto da cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto, capital da província de Minas, em fevereiro de 1789, momento de descontentamento da população com os altos impostos cobrados pela Coroa, que culminou com a revolta denominada Conjuração Mineira (1789), a qual, embora não tenha prosperado, deixou "claro que os brasileiros queriam existir sem eles. Amparados nos exemplos norte-americanos e nas ideias iluministas ousaram questionar o que devia ser

inquestionável: a obediência à rainha de Portugal!" (Del Priore, 2013, p. 76). Com passagens como essa, a autora apresenta aos leitores o ambiente de grande agitação e insatisfação dos habitantes da colônia com os desmandos da Coroa, que, apesar de tentar evitar que as informações sobre ideias revolucionárias e movimentos independentistas chegassem, não conseguia impedir que elas influenciassem os habitantes cansados de tanta exploração. Esse momento de revolta da população com os altos impostos cobrados pela Coroa culminou com a Inconfidência Mineira (1789). A iminência de revoltas é uma preocupação do governo da época, como observamos neste relato da personagem protagonista Afonso:

> Comecei a entender o mundo que encontrei nas montanhas. O pai achou que ia para minas, mas caminhava sobre um vulcão; se os quilombolas se unissem aos mineiros que não queriam mais pagar os quintos, o que seria de Portugal? Daí o medo: medo de revoltas, de desobediência, de insurreições. A colônia ficaria livre da metrópole. E liberdade era a palavra da moda (Del Priore, 2013, p. 33)

Essa é a atmosfera presente em boa parte do relato, em que os narradores buscam elucidar ao leitor o momento de grande descontentamento da população diante dos desmandos de Portugal. No entanto, o narrador intradiegético ressalta que, se houvesse união entre quilombolas e mineiros, eles seriam muito fortes contra Portugal, fato que, se tivesse sido compreendido pelo comando do movimento, poderia ter mudado os rumos da revolta. A ficção aponta, assim, uma das possíveis alternativas que a sociedade colonialista desprezou à época da Inconfidência Mineira para alcançar a liberdade da metrópole: a falta de interlocução entre a elite escravocrata, que propunha a revolta, e a verdadeira força da colônia, concentrada na classe subjugada, que poderia ter possibilitado a efetivação da liberdade, mas sob outros preceitos do que os que defendiam apenas os representantes da elite.

O material didático de Boulos Júnior (2018) apresenta, como causa para o insucesso do movimento da Inconfidência Mineira, o que já está exarado pela historiografia tradicional, ao afirmar que "a rebelião foi denunciada por vários indivíduos. Um deles, o coronel Joaquim Silvério dos Reis, contou o plano dos conjurados ao Visconde de Barbacena (governador) em troca de perdão de uma dívida que tinha com Portugal e foi perdoado" (Boulos Júnior, 2018, p. 79). Esse fragmento comprova, mais uma vez, a opção do autor em exibir os fatos a partir da perspectiva dos vencedores, sem qualquer remissão ao discurso do outro lado da

história, o dos vencidos, a fim de contrapor visões, questionar, lançar dúvidas, ações que de fato podem favorecer a formação de sujeitos históricos, objetivo que ele afirma desejar alcançar ao produzir tal manual de ensino, conforme observamos neste excerto da página VIII do prefácio da obra:

> Facilitar a construção, por parte do educando da capacidade de pensar historicamente, sendo que esta operação engloba uma percepção crítica e transformadora sobre os eventos históricos, a fim de desenvolver a habilidade de coordenação do tempo histórico.

Obter essa percepção crítica e transformadora sobre os eventos históricos requer a utilização de mais de uma fonte histórica para a construção de um material didático. Para tomar posição frente a algum fato, o sujeito precisa visualizar diversos pontos de vista, observar o contexto a partir de mais de uma perspectiva, para conseguir tomar partido diante das várias opções apresentadas, com base nos argumentos plausíveis ou não que ele é capaz de verificar, mediante uma comparação com a sua realidade atual. Consoante a Fleck (2023, p. 47), uma das condições para a formação do leitor literário decolonial é o embate das versões, que "[...] devem envolver tanto aquelas escritas, ou outras expressões, exaltadoras do passado colonialista, [...] quanto aquelas produções críticas mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução", pois é do confronto que se gera o posicionamento crítico.

Outro espaço descrito no relato híbrido é o quilombo onde a personagem protagônica Afonso vive por algum tempo. Ele assim descreve esse ambiente:

> A mim pareceu um vilarejo pobre como outro qualquer. A bandeira de São Benedito tremulava num bambu alto. Cachorros tomavam sol e defendiam as galinhas dos bichos do mato. Foice na mão, homens se dirigiam para a roça de milho e feijão ao fundo do círculo de palhoças. Mulheres com crianças às costas lavavam roupa. Debaixo de um telheiro, algumas descascavam milho. Num olho d'água, outras lavavam a mandioca. Eram poucas (Del Priore, 2013, p. 30).

Nesse local, o narrador autodiegético expõe que os afazeres eram compartilhados com todos em prol do bem comum. Ele afirma que "[...] gostava de tudo: de ir para a roça cortar os pés de mandioca, de levar tudo num cesto até as mulheres que as descascavam" (Del Priore, 2013, p. 54). Além dos momentos felizes, das amizades que construiu, de socialização e aprendizado sobre o modo de vida e costumes diferentes que aprendeu, o protagonista afirma que "lá no alto do quilombo

me sentia desprendido da terra. Dava uma vontade de subir mais, de chegar até as nuvens e arrancar o segredo que eu escondia em mim" (Del Priore, 2013, p. 53). Esses relatos demonstram o clima de harmonia e paz que imperava nesse espaço, e como esse ambiente tranquilo era propício para o autoconhecimento da personagem, que passa a refletir sobre sua vida mediante tudo que estava vivendo. Essa sensação de liberdade e proteção o faz sentir-se seguro, acolhido, como é possível concluir do excerto a seguir: "Minha imaginação, antes inquieta e doente, sempre preocupada com o mano, aqui descansava. Gostava do quilombo. Como tantos fugitivos, eu me sentia em casa" (Del Priore, 2013, p. 56).

Todos esses relatos do narrador intradiegético, Afonso, ambientam o leitor a respeito da atmosfera de solidariedade, de partilha desse modo de vida do quilombo, que era comum nas sociedades autóctones que aqui viviam antes da chegada dos europeus. Ademais, com essa exposição, o leitor consegue contrastar a ambientação desse espaço de harmonia com os ambientes da capital da colônia, Rio de Janeiro, e com a cidade de Vila Rica, em Minas Gerais, ocupados pelos portugueses. Esses eram espaços nos quais imperava a desconfiança, o medo, a dor, o sofrimento, a revolta e a miséria, próprios do modelo de sociedade capitalista que estava sendo implantado na colônia.

A diegese possui dois fios narrativos, como já apontamos. Em um deles, temos um narrador em nível intradiegético, com uma voz enunciadora autodiegética, que pertence à personagem protagonista Afonso. Essa voz narra suas aventuras em terras brasileiras e tudo o que aprendeu convivendo com a população do país, especialmente com os negros e os nativos do quilombo, vozes silenciadas pela historiografia oficial.

No outro fio narrativo, atua um narrador em nível extradiegético, com uma voz enunciadora heterodiegética, ou seja, que não é personagem da diegese. Essa voz, em dois capítulos, narra sobre como era a vida dos habitantes da capitania e do palácio, bem como sobre a conjuração que estava se engendrando. Essa voz enunciadora do discurso revela conhecer muito bem os inconfidentes[84], como se observa no excerto a seguir, que descreve a personagem Tiradentes:

[84] Designação genérica dos que fizeram parte da Inconfidência Mineira; que revela os segredos confiados, especialmente do Estado; que não é digno de confiança; que age desleal e traiçoeiramente; desleal. Disponível em: https://www.dicio.com.br/inconfidente/. Acesso em: 05 nov. 2021.

> Era alferes do Regimento de Cavalaria Paga. Caçava bandidos e contrabandistas na serra. Nas horas vagas, arrancava dentes. Ganhou apelido, “Tiradentes”, mas seu nome era Joaquim José da Silva Xavier. Não tinha instrução, mas se comunicava bem com todo mundo e possuía grandes fazendas para explorar ouro. […] Ele frequentava bordéis onde prometia “prêmios” às moças na República que iria criar (Del Priore, 2013, p. 48-49).

Podemos compreender essa estratégia da autora como uma forma de imbricar, ainda mais, os elementos da história na diegese, uma vez que esse narrador, que atua em nível extradigético e enuncia numa voz heterodiegética, demonstra conhecer toda a história e todas as personagens. Essa perspectiva possibilita a essa voz trazer à tona, inclusive, informações que estão na consciência das personagens, ao revelar seus pensamentos e sentimentos. Quando essa estratégia narrativa é empregada, estamos diante de um relato absolutamente dominado pelo narrador, que, por essa dimensão de onisciência, não tem limites, pois possui o conhecimento total daquilo que é, gradativamente, por sua concessão, revelado ao leitor. Ela se aproxima bastante da pretensão discursiva não subjetivizada do discurso historiográfico tradicional.

Essa estratégia narrativa, de instaurar um narrador que atua em nível extradiegético e que enuncia em uma voz heterodiegética, pode ser verificada também no material didático que analisamos, em passagens como, por exemplo, “a rainha de Portugal, D. Maria I, ordenou a abertura de dois processos, um no Rio de Janeiro e outro em Minas Gerais. O julgamento durou três anos; 11 conjurados foram condenados à forca. Depois as sentenças foram alteradas” (Boulos Júnior, 2018, p. 79). O autor vale-se, na quase totalidade dos textos autorais do material, de um narrador em terceira pessoa, entidade ficcional que manipula esse discurso com a premissa de que tem conhecimento irrestrito do tema, sem qualquer utilização de passagens em que as personagens expressam-se de forma direta, estratégia que poderia tornar o discurso mais subjetivado, e, com isso, mais elucidativo do que de fato ocorria naquele momento tão conturbado de nossa história, ao permitir compreender melhor o contexto, as sensações e os sentimentos experimentados pelos sujeitos que ali estavam presentes.

Verificamos, no excerto acima, que a descrição de Tiradentes, feita pelo narrador extradiegético, apresenta certa “desconstrução” dessa personagem histórica ao revelar que ele possuía fazendas para exploração de ouro, ou seja, tinha interesses

pessoais em não pagar os impostos para Portugal. Além disso, o narrador descreve-o de forma bastante humanizada, afirmando que ele não possuía instrução, frequentava bordéis e se aproveitava do fato de fazer parte de um movimento para obter vantagens, prometendo futuros benefícios no novo governo que planejava instaurar.

Já no material didático (Boulos Júnior, 2018), a descrição dessa personagem segue os moldes da historiografia tradicional, que assim o apresenta como um representante do povo da colônia, conforme podemos constatar no fragmento abaixo destacado:

> Entre eles estava também um homem que tinha sido dentista prático, tropeiro, garimpeiro e que, aos 30 anos, tornara-se militar: o alferes Joaquim José da Silva Xavier, conhecido por todos como Tiradentes. [...] Tiradentes era o mais propagandista da independência de Minas Gerais e atraiu para o movimento um grande número de simpatizantes (Boulos Júnior, 2018, p. 77).

A descrição de Tiradentes no material didático, portanto, alinha-se ao propalado pela história tradicional desde que ele foi alçado ao posto de herói nacional, depois da Proclamação da República, no intuito de identificação do povo com um grande homem, valente, que pagou com a própria vida por defender a criação de uma nação independente. Encontrar uma personagem com esse arquétipo servia ao objetivo do movimento de criação de uma nação republicana que chegou a essa condição pelas mãos de uma elite que necessitava de apoio popular para se manter no poder.

A personagem histórica Tiradentes, presente no imaginário popular do Brasil, principalmente depois do processo de independência, é configurada pela historiografia tradicional como um grande herói, mitificado, um homem determinado, valente, bem aos moldes dos conquistadores que aqui chegaram. Na grande maioria dos materiais de ensino de história, das telas pintadas em sua homenagem, das imagens que circulam na internet, essa personagem é retratada como semelhante à imagem física que tradicionalmente se elabora de Jesus Cristo. Há um feriado dedicado à sua figura, a fim de mostrá-lo dentro dos parâmetros do discurso hegemônico, em que toda revolução pela independência precisa de um herói à altura, mesmo que falsamente forjado.

Trata-se de uma construção discursiva que foi criada seguindo o modelo europeu para que essa personagem servisse de “modelo” para a nação quando esta

estava recém-formada. Essa foi uma estratégia comum nesse período em toda a América Latina, conforme nos esclarece Dorado Mendez (2021, p. 10):

> Nesse período [o das independências dos países da América Hispânica], no afã de construir as memórias das nações recém-formadas, dando-lhes seus heróis, entre conflitos internos, disputas e divergências, as jovens historiografias e literaturas latino-americanas adotaram procedimentos de escrita análogos aos europeus. Não se poupou nos traços de heroísmo, coragem, determinação, valentia e outros aspectos heroificadores para a construção discursiva desses sujeitos "modelos". Foram essas figuras consagradas e idealizadas, da mesma forma como foram pelo discurso europeu os conquistadores e colonizadores.

A figura de Tiradentes, por meio da construção discursiva da historiografia tradicional – no intuito da criação de heróis nacionais para a nação em formação – foi descrita como a de um sujeito idealizado, considerado totalmente idôneo, sacralizado como um modelo a ser seguido. Todavia, a reconfiguração da personagem engendrada na tessitura narrativa híbrida de história e ficção juvenil de Del Priore (2013) demonstra a ideologia crítica descolonizadora da obra em estudo, preenchendo, por meio da imaginação e de outras perspectivas, as lacunas da história.

Com isso, verificamos a aproximação dessa escrita endereçada a jovens leitores em formação com o romance histórico contemporâneo de mediação, o qual pertence ao grupo de romances considerados por Fleck (2017) como críticos em relação à historiografia hegemônica. Nessa modalidade, privilegia-se a apresentação de um outro discurso a respeito das personagens históricas inseridas na tessitura narrativa, o qual traz novas perspectivas de as compreender em relação aos fatos por elas protagonizados.

Ao se mesclarem, no relato híbrido de Del Priore (2013), os dois eixos narrativos, ocorrem algumas analepses e prolepses. No entanto, essa manipulação temporal na sequência das ações ocorre de forma bem simplificada e sem mudanças significativas na linearidade da narrativa. Essa é uma das características também presentes no romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017). Por isso, essa estratégia narrativa de manipulação temporal – o emprego da anacronia – não dificulta o entendimento da diegese, pois não chega a se configurar em sobreposições

temporais, ou construções de tempos paralelos, ou outros experimentalismos que são comuns nos romances históricos da segunda fase, a crítica/desconstrucionista.

Contudo, no processo de formação leitora, ela precisa ser elucidada, se necessário com a ajuda do mediador. O uso desse recurso narrativo e sua utilização deve ser apontada e esclarecida ao leitor em formação. Isso também o habilita a entender a manipulação que a linguagem pode sofrer ao se entrecruzarem tempos diferentes em um relato. Efeitos dessa manipulação temporal podem expor aspectos como causas (do passado) e consequências (no presente); ações (do passado) e resultados (no presente); propósitos (do passado) e alcances (no presente), entre outros aspectos esclarecedores da discursividade dos relatos.

Observamos, igualmente, nesse relato híbrido juvenil, a incorporação de outras características inerentes à escrita da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), entre as quais destacamos a existência de “uma releitura crítica verossímil do passado”. Essa verossimilhança no relato é construída utilizando-se a configuração ficcional de personagens de extração histórica, como, por exemplo, o vice-rei do Brasil, à época, Luís de Vasconcellos e Souza, Visconde de Barbacena; o governador da província; o grupo de inconfidentes (Tiradentes, Tomás Antônio Gonzaga, entre outros), que têm suas personalidades ficcionalizadas no relato híbrido juvenil. Tais aspectos asseguram, também, o pacto de leitura com o leitor em relação às plausíveis ações narradas e, assim, conferem um tom de “autenticidade” aos eventos históricos ressignificados pela ficção. Porém, isso ocorre na diegese de Del Priore (2013) a partir da ótica de personagens periféricas.

Outra das peculiaridades do romance histórico contemporâneo de mediação visível no relato em discussão é o seu foco narrativo centralizado em narradores sujeitos invisibilizados na tradição historiográfica. A focalização se dá a partir de duas vozes enunciadoras, dois olhares lançados sobre esse passado: uma que enuncia em nível extradigético, em voz heterodiegética, assemelhando-se à construção discursiva da história tradicional que busca ocultar a sua identificação, a sua subjetividade e outra que relata desde o nível intradiegético, em voz autodiegética, representando algumas das personagens relegadas a planos insignificantes ou ausentes na historiografia tradicional sobre essa época e esses fatos ressignificados pela ficção.

Essa última é uma perspectiva que enuncia o seguinte: “eu passava as tardes falsificando passaportes. Para os escravos fugidos, fingia que ainda eram escravos. Mas de um senhor que não existia” (Del Priore, 2013, p. 57). Essa não seria uma ação agraciada com louvores nos registros historiográficos forjados à época do ciclo do ouro da colônia brasileira. Observamos essa estratégia do narrador personagem, ao se expressar de forma direta, por meio do relato de palavras, quando a informação vem diretamente, sem (ou com pouca) mediação do narrador (Genette, s/d), como uma forma de aproximação com aquilo que se conta. Isso cria no leitor maior credibilidade ao que está sendo narrado.

A linguagem utilizada ao longo da diegese é coloquial, com contornos simples, voltada ao uso cotidiano, em contraposição ao barroquismo e ao experimentalismo da linguagem empregada na tessitura dos novos romances históricos e das metaficções historiográficas, como observamos nestes excertos: “Acordei com os olhos esbugalhados de Tiago me encarando” (Del Priore, 2013, p. 66); “O regimento dos Dragões fora reorganizado e tinha ordens para descer o cacete no povo” (Del Priore, 2013, p. 66). Essas são expressões coloquiais hodiernas que se aproximam da linguagem do leitor literário em formação leitora e público-alvo dessas escritas híbridas. Expressões da linguagem oral são, propositalmente, inseridas na tessitura tanto do romance de mediação quanto das narrativas híbridas juvenis para aproximar a realidade contemporânea do leitor ao tempo histórico recriado na ficção.

Observamos o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas na construção do tecido narrativo da diegese. Entre elas, destacamos a heteroglossia, com a inclusão, no relato, de expressões pertencentes a idiomas africanos, como, por exemplo, nestes excertos: “Enquanto ela arrumava o patuá, Cosme acendeu um cigarro de casca de pau com tabaco e, pronunciando palavras incompreensíveis, passou a sacudir um chocalho sobre mim”; E, “você é forte – disse-me Cosme –, pois atravessou a Kalunga grande” (Del Priore, 2013, p. 65-66). O uso dessas expressões assevera a convivência de classes sociais estratificadas na sociedade daquele período, as quais se manifestam, também, na linguagem usada pelos diferentes grupos sociais. Dessa forma, rompe-se a homogeneidade da língua europeia transplantada (Paz, 1994) ao nosso território.

Nesse sentido, é interessante retomarmos o que manifestou o Nobel de Literatura sobre a ação da linguagem literária nesse processo colonialista. Paz (1994, p. 432) expressa que

> […] *nuestras literaturas no vivieron pasivamente las vicisitudes de las lenguas trasplantadas: participaron en el proceso y lo apresuraron. Muy pronto dejaron de ser meros reflejos transatlánticos; a veces han sido la negación de las literaturas europeas y otras, con más frecuencia, su réplica*[85].

Daí resulta a importância da análise da linguagem empregada em uma narrativa híbrida de história e ficção infantil ou juvenil em sala de aula, junto aos alunos em fase de formação. Por meio desse caminho, podemos, como docentes que buscam levar uma formação leitora descolonizadora aos nossos alunos, tornar-lhes visível as marcas de resistência linguística que os diferentes grupos sociais, dominados pelo sistema colonial, desenvolveram ao longo dos séculos. Isso inclui desde os traços de oralidade ancestral, oriunda dos habitantes originários, às incorporações de vocabulário de origem autóctone ou africana à língua portuguesa, como, também, aos desvios gramaticais frequentes, entre outros aspectos aos quais o professor precisa prestar atenção. Um exemplo desses traços da oralidade dos povos originários pode ser verificado no seguinte fragmento, em que o narrador intradiegético reflete sobre a vida no quilombo:

> Gostava também do cair da tarde com as andorinhas cortando as nuvens cinzentas e uma pequena estrela brilhando. As cigarras chiavam baixinho, sapos se punham a cantar, os animais davam adeus à luz do dia. As árvores tomavam formas estranhas, pareciam velhas a cochichar. Ao pé do fogão de lenha, ouvia contar histórias. A do Caipora, cavalgando o cerrado no lombo de um porco peludo. A de assombrações nas encruzilhadas das estradas onde se enterravam viajantes mortos. A de almas penadas que choravam no silêncio da mata (Del Priore, 2013, p. 56).

Ao incorporar em sua narrativa alusões às histórias orais, aos mitos e às lendas da cultura dos povos originários e da etnia negra, a autora alude ao conceito

[85] Nossa tradução: Nossas literaturas não viveram passivamente as vicissitudes das línguas transplantadas: participaram do processo e o apressaram. Logo, deixaram de ser meros reflexos transatlânticos; algumas vezes, foram a negação das literaturas europeias e outras, com mais frequência, sua réplica (Paz ,1994, p. 432).

denominado pelo uruguaio Ángel Rama (1982) de transculturação, possibilitando que as culturas regionais voltem a estabelecer contato com as fontes, sempre vivas, inextinguíveis, da criação mítica, sobre as quais levantam seus edifícios cognitivos. Essa incorporação do mítico, do mágico, do sobrenatural, rompe a hegemonia do discurso assertivo da historiografia oficial, que coloca em evidência a cultura dos colonizadores, e a classifica como superior àquela dos colonizados. O professor, de posse de tais fragmentos, pode discutir com seus alunos a respeito do processo de hibridação na formação do povo brasileiro, por meio miscigenação que ocorreu das inter-relações de várias etnias que convivem no país desde o período da colonização, no intuito de as valorizar de forma equitativa.

Também a intertextualidade (Kristeva, 1974) fica em evidência com o discurso da alquimia, quando chega ao quilombo o *Livro dos prodígios e arcano Hermético* (Del Priore, 2013, p. 86) e as ideias da transmutação de metais inferiores em ouro que serviria para que eles pudessem pagar os quintos sem empobrecer. Ao citar o discurso da alquimia, a autora destaca que essa prática de misturar astrologia, magia, química e, sobretudo, metalurgia já era praticada nas civilizações antigas do Egito, da Mesopotâmia, da China e da Grécia.

Desse modo, Del Priore (2013) ressalta que o misticismo, a influência dos astros na alma humana e na natureza, preceitos religiosos dos povos nativos, também são crenças seguidas por civilizações antigas e de países desenvolvidos. Assim, a autora fomenta o respeito ao sincretismo religioso que faz parte da cultura de nosso país, devido à diversidade de etnias que aqui convivem.

Outra ocorrência da intertextualidade ocorre com a obra *Cartas Chilenas* ([1789] 2006), de Tomás Antônio Gonzaga, em que o narrador Critilo escreve, em tom sarcástico, a Doroteu. Nessa escrita, o discurso critica as façanhas do Fanfarrão Minésio em seu governo de violência, corrupção e autoritarismo, supostamente na capitania do Chile, mas que, na paródia estabelecida, remete-se ao governador de Minas, Cunha Meneses, e seu autoritarismo no final do século XVIII.

A paródia é um recurso escritural muito utilizado pelos escritores do período do *boom* para desconstruir imagens de personagens históricos de destaque, cristalizadas pelo discurso historiográfico que os tinha edificado. Segundo Aínsa (1991, p. 85), "*la deconstrucción paródica rehumaniza personajes históricos transformados en*

*'hombres de mármol'*[86]*"*, ou seja, nesse espaço ficcional o lado humano dessas personagens é explorado.

Como exemplo do uso da paródia na desconstrução de eventos e personagens históricos, temos a obra *Galantes memórias e admiráveis aventuras do virtuoso conselheiro Gomes, O Chalaça* (2001), considerado um novo romance histórico latino-americano, em que a personagem de extração histórica Francisco Gomes, que viveu ao lado do imperador D. Pedro I, narra as peripécias amorosas dele e do monarca. De acordo com Fleck e Lacowicz (2009, p. 86), ao se adotar a ótica da personagem Chalaça nessa obra,

> [...] dá-se a voz a este excluído da historiografia oficial, Francisco Gomes, cuja existência real ao lado do imperador serve como base para a composição deste ponto de vista interno aos fatos recriados nesse romance. A partir dessa perspectiva dá-se a desconstrução de imagens cristalizadas dos eventos históricos protagonizados pelo imperador D. Pedro e, por meio dessa ótica, possibilita-se, pois, a releitura da figura do Imperador brasileiro, D. Pedro I.

Desse modo, os escritores do continente colonizado demonstram sua posição crítica frente ao colonialismo e buscam vias de revelar outras possíveis versões para o passado de dominação em que viveram as sociedades latino-americanas. Também, nas produções juvenis, aparece a paródia como recurso escritural crítico, na medida em que esse "sempre funciona como fundo dialógico e ressonador – cria a variedade de procedimentos da representação da língua de outrem" (Bakhtin, 2002, p. 161), uma forma de intertextualidade irônica que possibilita uma reavaliação do passado.

A recepção dessa estratégia, por parte do público juvenil, desestabiliza esse leitor, que passa a questionar se a história oficial é mesmo a única versão do passado, ou se, assim como a ficção, o registro historiográfico é um produto de linguagem que se diferencia daquele pela intenção de leitura que quer produzir. Esse é o modo pelo qual as palavras de Milton (1992, p. 183) concretizam-se no espaço da arte literária, já que todas essas são, de fato, maneiras de a ficção, pela dimensão simbólica da linguagem, ensejar "novas formas de reflexão, outras verdades, inesperadas iluminações" frente ao discurso hegemônico da história tradicional.

---

[86] Nossa tradução: a desconstrução paródica reumaniza figuras históricas transformadas em 'homens de mármore' (Aínsa, 1991, p. 85).

Encontramos, ainda, a inserção de trechos em que o narrador busca dialogar com o narratário, a fim de problematizar algumas narrativas oficializadas. Isso observamos no excerto exposto a seguir, em que a personagem Afonso, ao narrar que um grupo de escravos fazia um barulho incessante ao dançarem e cantarem ao ritmo de um chocalho, questiona: “Barulho ou música?” (Del Priore, 2013, p. 14), pergunta o narrador; ou, ainda, ao questionar sobre por que o ouro estava ficando escasso: “Para onde iria?” (Del Priore, 2013, p. 17), questiona-se ao narratário, estabelecendo um jogo dialógico com o próprio leitor. Essa interação visa a uma aproximação com o jovem leitor em formação, a fim de que esse comece a refletir diante do discurso historiográfico oficializado e imagine as distintas possibilidades de que se registre uma ou outra dessas possibilidades.

A partir da leitura empreendida dessas duas narrativas, que consideramos aproximarem-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, Fleck (2017), pudemos observar como a literatura híbrida de história e ficção juvenil pode contribuir com outros saberes e novas visões sobre o registro histórico do período do ciclo do ouro, especialmente pela mudança na perspectiva da narrativa. Essa mudança na visão, da terra para o mar, que coloca personagens subalternizadas, agentes sociais invisibilizados na historiografia como protagonistas nas diegeses, ressignifica os fatos ocorridos. Desse modo, reconhecemos que a intenção das autoras com a escrita dessas obras é a de enfrentamento ao discurso hegemônico, de busca de ressignificações para esses eventos recriados na ficção.

Outra constatação que fizemos é sobre a linguagem empregada pelas autoras: no material didático, o discurso é baseado na ciência historiográfica tradicional, na remissão às fontes documentais, centrada nos grandes heróis, na voz monolíngue do colonizador, sem margem para dúvidas; nas obras ficcionais, ele é polissêmico, metafórico, uma vez que elas manipulam estética, discursiva e ideologicamente a linguagem. Elas se valem da imaginação para criar a dúvida, preencher as lacunas da história, por meio da visão de outras personagens, que, de outras posições, observam a história por outro viés e inserem várias interrogações na tessitura do relato.

Dessa forma, observamos que essas narrativas híbridas de história e ficção apontam para um possível caminho à descolonização, tendo em vista que ressignificam o passado. Isso ocorre no texto ficcional por meio do desvelamento da subjetividade, das emoções e dos sentimentos experimentados por sujeitos que,

historicamente, sempre estiveram relegados ao esquecimento, e provocam questionamentos sobre acontecimentos, situações e personagens. Tal discurso contribui, assim, na atualidade, para o reconhecimento de nossa condição de subjugados, primeiro passo para que consigamos descolonizar nosso pensamento.

Diante das análises empreendidas, apresentamos, na próxima seção, uma proposta de intervenção pedagógica para a formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental, com o intuito, também, de promover o diálogo entre literatura e história e outras áreas e artes, no Ensino Fundamental. Para isso, utilizamo-nos de narrativas híbridas de história e ficção juvenis que possam, pela sua abordagem crítica ao passado colonial, contribuir à expansão do olhar dos estudantes sobre os acontecimentos do passado, tratados de forma unilateral no material didático destinado ao ensino de história aqui abordado.

Nosso intuito não é, de forma alguma, substituir o material didático de ensino de história com essa proposta de formação leitora transdisciplinar, mas, sim, de colocá-lo em diálogo, em confronto e em discussão com outras possibilidades de, no século XXI, conceber, entender, questionar e se posicionar frente ao passado que gerou a nossa sociedade atual. Por esse meio, acreditamos que empreendemos a formação de um leitor rumo à descolonização, com mentes mais livres e com um imaginário aberto à aceitação da pluralidade de nossas expressões culturais, híbridas, mestiças em sua essência, e possuidor de uma identidade que se identifica com o múltiplo, o híbrido, o mestiço, o transcultural.

## 4. PROPOSTA METODOLÓGICA DE FORMAÇÃO LEITORA PELO DIÁLOGO ENTRE LITERATURA E HISTÓRIA: AÇÕES TRANSDISCIPLINARES NA ESCOLA

Após havermos realizado a necessária revisão bibliográfica, com revisitação aos conceitos importantes que aqui manejamos e, também, realizados os estudos sobre as relações entre história e literatura ao longo dos tempos com suas inter-relações, por meio de escritas híbridas de história e ficção, bem como efetuada a análise das obras juvenis desse âmbito em diálogo com o material didático de ensino de história e as características do romance histórico contemporâneo de mediação, dedicamo-nos, agora, a apresentar nossa proposta de elaboração de uma prática de leitura transdisciplinar com o intuito de evidenciar como a literatura e o ensino de história podem dialogar no espaço escolar, inclusive, com outras áreas e artes.

Nossa proposta estrutura-se em forma de uma Oficina Literária Temática. Para isso, partimos dos estudos e das práticas já efetuadas por uma equipe de professores pesquisadores, atuantes no Ensino Fundamental, que se dedicaram à formação do leitor literário em suas pesquisas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da Unioeste/Cascavel-PR, nos últimos 10 anos. Essa prática, pensada a partir dos pressupostos da descolonização na América Latina, também se encontra contemplada nos estudos do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL – Unioeste/Cascavel, em especial nos estudos que se voltam às escritas híbridas de história e ficção seja do âmbito infantil, juvenil ou adulto.

Dos estudos já realizados, resgatamos o entendimento sobre “leitor literário” – sujeito leitor da arte literária capaz de compreender a literatura como expressão artística que manipula a linguagem de forma a produzir efeitos estéticos, discursivos e ideológicos –, sobre o leitor literário decolonial – ser conhecedor do seu passado colonizado, suas premissas, causas e consequências – e alguns passos à sua formação rumo à descolonização, e sobre a sequência de abordagem aos textos que compõem cada módulo da Oficina Literária Temática aqui proposta – seguindo as etapas estabelecidas por Zucki (2015) –, como veremos na sequência deste texto.

### 4.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL: A APRENDIZAGEM SOBRE A MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM

Depois de apresentarmos a análise do material didático intitulado *História, Sociedade & Cidadania* (2018), a respeito do conteúdo entregue aos alunos do sétimo e oitavo anos sobre as temáticas do “descobrimento” e do “ciclo do ouro no Brasil”, que integram o período da colonização do Brasil pela metrópole portuguesa, bem como a leitura de narrativas híbridas de história e ficção sobre esse mesmo período, nesta subseção, oferecemos uma proposta de intervenção pedagógica para a formação do leitor literário decolonial. Esse leitor que almejamos auxiliar em sua caminhada é um sujeito ciente de seu passado colonialista, que, nas palavras de Fleck (2023), exerça um contrapoder, ou seja, parte do lugar destinado ao colonizado e se insurge. Esse leitor em formação, é aquele que, ao reconhecer seu lugar na estrutura estratificada da sociedade gerada pela colonização, “progressivamente, empreenda uma caminhada rumo à descolonização de sua mente, de sua identidade e de seu imaginário, pelo cultivo do pensamento decolonial e das ações que, necessariamente, devem, dele, proceder” (Santos, 2023, p. 71).

Nessa sugestão de ação transdisciplinar para o Ensino Fundamental, objetivamos, primeiramente, que o aluno compreenda que literatura e história são produtos que se originam da manipulação discursiva e ideológica da linguagem, que ambas são processos narrativos que se materializam, entre outras formas, em um texto. Portanto, esses são materiais potenciais à ação formadora da leitura, meios para a formação de um leitor que, desde o princípio de sua formação, consegue dimensionar que não há, nesse universo de representação pela linguagem, a condição, *a priori*, de estabelecer “uma verdade”, mas, sim, a de expressar múltiplas possibilidades.

Na sequência, procuramos atender, também, aos aspectos que conduzem à formação de um leitor literário decolonial. Nas primeiras discussões teóricas sobre esse tema, Fleck (2023, p. 24) estabelece alguns passos necessários à formação desse leitor em específico e que requerem uma formação continuada para os profissionais da Educação Básica, para que tal dimensão da formação leitora seja entendida e incorporada às práticas de leitura cotidianas na escola.

O primeiro passo, de acordo com o autor, é **o reconhecimento da colonialidade**, ou seja, inicialmente, é necessário que o sujeito compreenda que a versão da história que conhecemos é aquela construída pela perspectiva do branco, europeu, colonizador e escravocrata, o qual apresenta, em forma de documentos,

registro e legados úteis à historiografia tradicional como provas e fontes, seus feitos durante a colonização e “conquista” do território americano. Isso lhe foi possível porque ele dominava a leitura e a escrita, produzindo uma narrativa voltada aos atos heroicos dos europeus que trouxeram, sob essa sua perspectiva eurocêntrica, a modernidade/civilidade para os povos considerados bárbaros, incivilizados, sem cultura e crença que aqui habitavam. Esses foram brutalmente escravizados e subalternizados, além de excluídos ou apagados nesses relatos históricos.

A conscientização a respeito desse fato faz-se necessária, tendo em vista que esse discurso continua sendo reverberado por sujeitos brasileiros e demais latino-americanos aculturados e alienados, que, encobertos pela narrativa da colonialidade, pensam exatamente como a classe que os domina, reproduzindo vozes racistas, machistas e discriminatórias, uma vez que lhes falta identificação com a realidade híbrida, mestiça e transcultural da América. Fleck (2023, p. 27) aponta, como consequência desse imaginário, ações como

> [...] os movimentos eugenistas, os programas sistemáticos de eliminação de etnias autóctones, os programas metódicos de embranquecimento da população, o cultivo irracional dos preconceitos e do racismo, o cultivo atemporal de princípios patriarcalistas, machistas e de intolerância religiosa.

O segundo passo, de um processo de formação leitora na perspectiva decolonial, é **promover atos que possam desterritorializar e reterritorializar essas mentes colonizadas**. Isso é possível com o uso da arte literária que oferece outras perspectivas do passado colonial, a partir da visão dos sujeitos invisibilizados ou excluídos pelo discurso oficial. De acordo com Fleck (2023, p. 29),

> [...] por meio de um projeto transdisciplinar de formação leitora decolonial nas escolas públicas, podemos criar as oportunidades de leituras que tornam possível, aos leitores em formação, “escutar” as vozes silenciadas, marginalizadas e excluídas de nossos anais históricos pelo colonialismo ao longo dos 322 anos de colonização, dos 67 anos de império do Brasil e mesmo dos 134 anos de República, que se estendem até hoje.

As narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis de cunho crítico são obras que oportunizam uma outra versão sobre os acontecimentos que formaram a nossa sociedade. Em muitas dessas obras, as personagens heroicizadas são

> [...] negros que se rebelaram contra a exploração desumana dos colonizadores, ou são habitantes originários de extrema coragem e bravura que defendem suas vidas, suas famílias, suas comunidades, suas terras e liberdade frente à cobiça, à ganância e à sede de poder dos invasores (Fleck, 2023, p. 30).

Além disso, o autor propõe a leitura de diferentes textualidades, organizadas de forma temática, em uma proposta que dialogue com seus aspectos identitários. Esse terceiro passo requer **a ampliação do *corpus* nas práticas de leitura e os confrontos de visões**. Para isso, o leitor em formação deve ser defrontado com diferentes perspectivas das temáticas eleitas, ou seja, com as versões exaltadoras do passado colonialista, presentes na história tradicional e expressas, muitas vezes, nos materiais didáticos, na literatura acrítica e em diferentes artes, com aquelas produções críticas mediadoras ou críticas com tendência à desconstrução da literatura híbrida infantil e juvenil. Segundo Fleck (2023, p. 55), a partir dessa comparação,

> [...] o leitor que, nesse processo, chegar a dar o "giro decolonial" será aquele que irá rever sua posição frente a essa dicotomia e, em muitos casos, irá "renativizar/reautoctonizar" e "renegrir/reenegrecer" seus heróis, dando-lhes os tons adequados que a bravura em nossas terras sempre teve, deixando de lado as páginas embranquecidas de nosso passado pelo poder colonialista.

Cada uma dessas possibilidades precisa ser analisada para que a sua tessitura revele os meandros da manipulação que a linguagem recebeu nesse texto em particular. A junção de muitas dessas possibilidades em uma única ação leitora, com certeza, formará um leitor menos manipulável e mais descolonizado, livre de visões maniqueístas.

Ao pensarmos na formação do leitor literário na escola, julgamos importante refletir sobre o ensino de leitura, o qual ganha cada vez mais destaque no contexto letrado que caracteriza a sociedade contemporânea, sobretudo a partir dos estudos psicolinguísticos que demonstram a importância da linguagem para o desenvolvimento sociocognitivo do sujeito. Nosso modelo de sociedade exige sujeitos que tenham um desempenho linguístico satisfatório para que consigam interagir, de forma ativa, em um mundo mediado pela linguagem. Essa habilidade leva, também, ao exercício mais pleno da cidadania.

Além da função de promover a interação dos indivíduos, segundo Vygotsky (1989), outra função primordial da linguagem é a constituição do sujeito, uma vez que ela é um instrumento por meio do qual o homem compreende o mundo: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 1989, p. 44). Desse modo, compreendemos que é necessário desenvolver a linguagem para propiciar a formação integral dos sujeitos. A respeito da importância da linguagem na formação do pensamento e da consciência, Fleck (2019, p. 59) esclarece-nos que

> [...] a existência humana depende do processo de mediação dos signos e do desenvolvimento da consciência, a qual se constrói por intermédio do trabalho e da linguagem. Todo esse complexo sistema de aprimoramento do pensamento, da instauração da consciência e da intelectualização da criança é dependente da linguagem.

A linguagem, dessa forma, oportuniza a participação do sujeito no meio social, forma a sua consciência, a qual, segundo Martins (2007, p. 67), é

> [...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através da segunda. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos.

A consciência desenvolve-se por meio da apropriação pelo sujeito da realidade que o circunda, ou seja, pelas interações sociais que ele mantém. Nesse sentido, a linguagem, enquanto forma de concretizar essas interações, tem fundamental importância na maneira como o sujeito apreende o meio social em que vive. Podemos compreender, desse modo, que o ensino da leitura, como meio/forma de desenvolvimento e ampliação da linguagem, possibilita o acesso do indivíduo ao conteúdo da consciência humana que foi acumulada historicamente, com as manifestações socioculturais que servirão de aporte para que esse compreenda melhor o mundo externo. Com isso, o ser humano consegue organizar seu estado psíquico, formando sua consciência e desenvolvendo meios de se expressar frente à diversidade de situações que a existência requer de cada um.

Nesse sentido, o desenvolvimento deficitário da linguagem e o domínio de um vocabulário restrito podem afetar a capacidade de reflexão do sujeito, sua expressão e, consequentemente, o desenvolvimento do seu pensamento, que, por sua vez, opera na sua consciência. Assim, compreendemos a importância que tem, para a formação da consciência, a instrumentalização que recebe o sujeito, sobre os conteúdos referentes à história, a fim de que esse consiga compreender que esses são versões do passado, discursos produzidos com uma intenção, uma vez que são produtos de linguagem, e, dessa forma, um material manipulável.

A respeito da importância da leitura para o sucesso escolar e social dos sujeitos, Fleck (2019) menciona que ela estimula a "capacidade de abstração, instrumentalizando o indivíduo a lidar, de forma consciente, com outros códigos e linguagens com os quais terá, necessariamente, que se enfrentar ao longo de sua caminhada educacional" (Fleck, 2019, p. 60). Todavia, para atingir esse objetivo, não basta ter apenas a habilidade de reconhecer os símbolos linguísticos e os codificar e decodificar. Desenvolver a leitura nas suas múltiplas dimensões – sensorial, emocional e racional (Martins, 1994) – vai além da simples aquisição e domínio de um código, pois, entre outros aspectos, ela é um processo de construção de significados e atribuição de sentidos, os quais se potencializam quando o material de leitura é o texto literário.

No texto literário, encontramos um discurso "[...] capaz de absorver todo tipo de formas de linguagem e de transformar as realizações linguísticas habituais no mundo comum – conhecidas como "gêneros primeiros" – em outras formas próprias da comunicação literária" (Colomer, 2007, p. 26). Nesse sentido, o texto literário configura-se em um material privilegiado para o ensino da língua, pois, como um "gênero segundo", ultrapassa a leitura com função utilitária e explora as máximas potencialidades dessa prática humanizadora e, nas palavras de Colomer (2007), prepara-nos para ler melhor todos os discursos sociais. Assim, quando a escola busca a formação de leitores literários, ela potencializa, à sociedade, sujeitos que conseguem conceber que a linguagem é um material manipulável, seja a nível estético, discursivo ou ideológico.

O conhecimento sobre essas especificidades da linguagem literária nos proporciona um entendimento de que o texto literário é uma via privilegiada para o desenvolvimento da formação do sujeito como pessoa e da sua competência

interpretativa. Segundo Colomer (2007), um dos objetivos principais da escola atual é formar os alunos como cidadãos da cultura escrita e da educação literária; é a formação do leitor competente que, mais do que saber o que é literatura, saiba "ler literatura", ou seja, essa maneira de ler "*fusiona la participación subjetiva y emocional del lector, con la recepción distanciada de la obra a partir de procedimientos de análisis e interpretación*[87]*"* (Colomer, 2014, p. 112). A autora compreende que a leitura literária precisa ser ensinada, pois não se opera "por contágio", tal como supõe algumas teorias que advogam o papel secundário que as atividades específicas de aprendizagem da leitura literária ocupam na formação do leitor.

Sobre o desenvolvimento da didática de ensino da literatura, Munita (2021) expõe-nos que ocorreram diversas mudanças, ao longo dos tempos, no modo como se concebe a formação do leitor literário. Em sua origem, o ensino seguia o modelo historicista, que se centrava na leitura intensiva dos clássicos e das literaturas nacionais, seguida de exercícios explicativos feitos pelo professor, focados em fatores externos ao texto (movimento literário, dados biográficos do autor entre outros). Acredita-se, a partir desse enfoque, que a transmissão do patrimônio literário seria a porta de acesso à cultura.

Posterior a esse modelo, surgiram novas abordagens, nas quais o foco recai sobre o texto e o saber conceitual a respeito da literatura como um fim em si mesmo, ou seja, o ensino se concentra na análise detalhada dos textos, padrão inspirado nas correntes formalistas e estruturalistas. A literatura passa, assim, a um plano secundário, incluída como mais um entre os demais gêneros discursivos.

Outra vertente propõe o contato livre dos educandos com os livros, em que "*se entronizó así el acercamiento lúdico y libre a los textos por sobre la lectura obligatoria guiada, y se presentó como una forma de 'animación a la lectura' que respondería mejor al objetivo de formar hábitos lectores durante la etapa escolar*[88]" (Munita, 2021, p. 50). Desse modo, o docente é considerado um obstáculo na relação de prazer e fruição do aluno com o livro, haja vista que, ao apresentar livros e solicitar leituras, ele estaria interferindo nas escolhas e fazendo com que o aluno conceba a leitura como

[87] Nossa tradução: Ela funde a participação subjetiva e emocional do leitor com a recepção distanciada da obra, a partir dos procedimentos de análise e interpretação (Colomer, 2014, p. 112).

[88] Nossa tradução: Assim, a abordagem lúdica e livre dos textos foi entronizada sobre a leitura orientada obrigatória e apresentada como uma forma de 'incentivo à leitura' que melhor responderia ao objetivo de formação de hábitos de leitura durante a fase escolar (Munita, 2021, p. 50).

uma atividade enfadonha, desvinculando-a do prazer e do deleite que propiciaria seu hábito leitor.

A partir desse panorama, é consenso, na atual didática de ensino da literatura, sintetizar, de acordo com Munita (2021), que os objetivos educativos devem superar um ensino baseado só em saber ou prazer, e precisa, de fato, ajudar as crianças e os jovens a avançarem em sua competência interpretativa e a construir hábitos leitores e uma relação de prazer e de implicação frente aos textos. Desse modo, esse novo modelo de ensino propõe tanto a apropriação subjetiva, psicoafetiva e emocional diante do texto literário, como uma recepção e interpretação de ordem racional pois, "*así, la dialéctica entre los aspectos pasionales y racionales del juego literario emerge como la modalidad de lectura que encarna los nuevos objetivos educativos*[89]"(Munita, 2021, p. 54). Também, para López (2005, p. 149),

> [...] *el nuevo enfoque pretende desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para aproximar al alumnado a los textos literarios; ha dejado de interesar el estudio del texto en sí mismo para centrar la atención en las estrategias didácticas más adecuadas para adquirir el hábito lector y la competencia lectora*[90]*.*

Dessa forma, um ensino que pretenda desenvolver a competência leitora nos educandos não pode utilizar a literatura como pretexto para o ensino da língua, e tampouco prescindir do papel mediador do professor nesse processo, para que o aluno consiga construir o significado de um texto a partir das pistas que esse fornece. Para isso, o foco do ensino precisa estar centrado no leitor e na maneira de fazê-lo desenvolver habilidades e competências específicas que o possibilitem se relacionar com o texto literário de modo a compreender suas especificidades, técnicas e convenções que o diferenciam de outros textos, bem como seus efeitos estéticos.

Outro fator importante no desenvolvimento da competência, segundo Mendonza (2001), é o papel relevante da intertextualidade, conceito, de acordo com ele, que "*es la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que le*

---

[89] Nossa tradução: Assim, a dialética entre os aspectos passionais e racionais do jogo literário emerge como a modalidade de leitura que encarna os novos objetivos educacionais (Munita, 2021, p. 54).

[90] Nossa tradução: A nova abordagem visa a desenvolver as habilidades e as estratégias necessárias para aproximar os alunos dos textos literários. Deixou-se de se interessar pelo estudo do texto em si para se focar a atenção nas estratégias didáticas mais adequadas para adquirir o hábito de leitura e a competência leitora (López, 2005, p. 149).

*han procedido o seguido"*[91] (Mendonza, 2001, p. 28). Dessa forma, de acordo com o autor, auxiliar o leitor a identificar as conexões de uma obra em estudo com outras já lidas ou não, são estratégias metodológicas que desenvolvem a recepção leitora, foco desse novo modelo de ensino da literatura.

Ao observamos tais apontamentos, é possível compreender que os desafios aos docentes são muitos e implicam o uso de metodologias que privilegiem o texto literário, bem como diferentes estratégias de abordagem, as quais pressupõem leituras individuais, grupais, discussões e debates sobre leituras, planejadas sistematicamente, de modo a contemplar abordagens interpretativas, sobretudo da literariedade da linguagem literária e da intertextualidade presente nas obras. Assim, desenvolver a competência literária envolve muito mais que apenas propiciar algumas "atividades" com o texto para forçar o aluno a ler determinada obra, mas

> *por ayudar a los estudiantes a avanzar en dominios tan diversos como el grado de implicación personal con la literatura, el desarrollo de habilidades de interpretación inferencial de las obras o la diversificación de las formas de fruición propias del lector literário*[92] (Munita, 2021, p. 58).

Sobre o processo de interação com os textos literários, ou seja, as experiências com as quais o leitor precisa se defrontar em seu caminho para uma formação leitora literária, Munita (2021) aponta três estratégias a serem promovidas pelo docente em sua função mediadora no ensino da leitura literária: a interação do leitor com o texto, a interação entre o leitor e outros leitores, e a interação do texto com outros textos.

O primeiro deles, a interação entre leitor e texto, realiza-se a partir do contato direto do leitor em seu trabalho individual de leitura do texto. No entanto, de acordo com o autor acima citado, para melhorar esse diálogo e facilitar a construção dos sentidos, o leitor precisa "[...] *disponer de un cierto conjunto de saberes que motiven y den sentido a sus preguntas hacia el texto*;[93] [...]" (Munita, 2021, p. 58) e sentir a

[91] Nossa tradução: É a percepção, pelo leitor, das relações entre uma obra e outras que a precederam ou a seguiram (Mendonza, 2001, p. 28).

[92] Nossa tradução: [...] para ajudar os alunos a avançar em domínios tão diversos como o grau de envolvimento pessoal com a literatura, o desenvolvimento de habilidades de interpretação inferencial de obras ou a diversificação das formas de fruição do leitor literário (Munita, 2021, p. 58).

[93] Nossa tradução: Ter um certo conjunto de conhecimentos que motive e dê sentido às suas perguntas sobre o texto (Munita, 2021, p. 58).

necessidade de dar respostas a essas perguntas. Essa necessidade surge do sentimento de estar implicado na leitura, ou seja, estar interessado na leitura e, diante de situações provocativas, utilizar um conjunto de saberes para encontrar as respostas.

Outro momento é a relação entre o leitor e outros leitores, por meio das múltiplas possibilidades de diálogo a respeito do texto lido em debates e confrontações sobre os significados atribuídos. Para Munita (2021, p. 59), esse é o momento "[...] *donde el proceso educativo se centra en aprender a hablar de manera fundamentada sobre los libros, parece hoy día una de las líneas de avance más relevantes de la enseñanza de la literatura"*[94]*.*

Ademais, a relação das obras com as experiencias do leitor também desempenha papel crucial. Desse modo, "*el descubrimiento de las relaciones intertextuales constituye un potente instrumento de comprensión literaria, basada además en procesos comparativos, especialmente adecuados al modo humano de pensar"*[95] (Munita, 2021, p. 59). Nesse modelo de leitura, estão implicadas tanto a inter-relação entre as obras, como, também, a experiência pessoal do leitor, que as reconhece e reelabora enquanto lê. Mendoza (2001, p. 97) define esses dois processos como "*la relación que hay entre el intertexto discursivo o intertexto de la obra – integrado por el conjunto de* textos *que están* presentes *en un texto concreto – y el intertexto del lector, como componente de la competencia literaria y exponente de los saberes que esta puede contener"*[96]. Assim, a estratégia a ser desenvolvida nesse momento é a capacidade de compreensão a respeito das intertextualidades presentes nas obras com aquelas que a antecederam, para ativar os referentes literários e a bagagem cultural do leitor, a fim de favorecer a interpretação.

Esses três passos devem ser complementados, segundo o autor, em dar atenção à relação do leitor com o funcionamento social da literatura, algo que remete

---

[94] Nossa tradução: Onde o processo educativo se concentra em aprender a falar de forma bem fundamentada sobre os livros, parece hoje uma das linhas de progresso mais relevantes no ensino de literatura (Munita, 2021, p. 59).

[95] Nossa tradução: A descoberta das relações intertextuais é um poderoso instrumento de compreensão literária, também baseado em processos comparativos, especialmente adequados ao modo de pensar humano (Munita, 2021, p. 59).

[96] Nossa tradução: [...] a relação entre o intertexto discursivo ou intertexto da obra – composto pelo conjunto de textos presentes em um texto específico – e o intertexto do leitor, como componente da competência literária e expoente do conhecimento que esta pode conter (Mendoza, 2001, p. 97).

não somente à construção da competência leitora, mas aos "'*comportamientos de lector*'" (Munita, 2021, p. 59). Esse "comportamento leitor" pode também ser fomentado pela escola ao incentivar o uso da biblioteca escolar ou ao promover visitas em livrarias físicas ou virtuais, consultas a *blogs* de leitura, ao se estimular o estudante à participação em clubes de leitura entre outros encaminhamentos que busquem desenvolver a autonomia do leitor.

Essas premissas estão expressas, igualmente, nas reflexões de Fleck (2023, p. 23) sobre a formação do leitor literário decolonial, o qual, além de conhecer as especificidades do texto literário em sua riqueza polissêmica, precisa se desprender da lógica colonialista. De acordo com o autor,

> [...] o leitor decolonial precisa se defrontar com a essência do colonialismo, sem ser "poupado" da realidade, sem ser ludibriado por enunciados científicos, literários ou didáticos que tratam os sujeitos leitores como incapazes de processar os significados, as causas e as consequências desse período histórico para a contemporaneidade.

Essa prática leitora decolonial, em específico, procura priorizar, como material de leitura propulsor, as obras híbridas de história e ficção, amalgamadas a várias outras textualidades em torno de uma mesma temática. Nesse sentido, Colomer (2007) aponta que é função do ensino literário na escola instruir o aluno como fazer para entender um *corpus* de obras, a fim de que ele consiga participar plenamente da experiência literária e, ainda, possibilitar a construção do sentido e da interpretação pessoal de suas leituras. Nesse trabalho de mediação, encontra-se implícita a escolha do *corpus* que será objeto de estudo em sala de aula, o qual perpassa, em sua grande maioria, pela escolha do professor. Esse profissional precisa receber formação para tal, ainda mais quando se advoga pela presença de escritas híbridas no contexto da sala de aula.

De acordo com Colomer (2007), o mercado editorial voltado para o público infantil e juvenil, atualmente, está bastante diversificado e possui um sistema artístico completo que se caracteriza por obras de diversas categorias: obras de consumo, livros didáticos, livros de narrações sobre temas da atualidade entre outros. Tendo em vista essa diversidade, as escolhas precisam ser objetivas e diversificadas.

A respeito das temáticas sociais abordadas nas obras de literatura juvenil no século XXI, Luft (2010), em análise à premiação dessas obras, estabeleceu uma

tipologia da literatura juvenil brasileira na primeira década do século XXI, apresentando as tendências temáticas de algumas obras literárias juvenis publicadas no Brasil nos últimos anos. Dentre as temáticas, destaca-se a linha do romance histórico, que são narrativas elaboradas com base em fatos ou momentos históricos, a partir de dados registrados nos anais da história.

No entrecruzamento dos discursos da história e da literatura surge o gênero romance histórico, que se constitui, segundo expressa Mata-Induráin (1995), em um relato cujo equilíbrio entre o material histórico e os elementos ficcionais são adequados ao que se considera necessário para a obtenção de um romance, escrita ficcional artística. Em algumas de suas modalidades, esse gênero promove uma releitura crítica dos eventos do passado, a partir de uma perspectiva diferente daquela do discurso historiográfico hegemônico.

Essa possibilidade manifesta-se integrando, na tessitura narrativa, a liberdade que a ficção permite com os subsídios da história. Essa escrita literária híbrida, enquanto arte, possibilita a problematização dos discursos unívocos e hegemônicos, do relato historiográfico tradicional ao incluir, em suas produções polissêmicas, as diferentes subjetividades e promover a reflexão sobre aspectos da realidade que não vemos presentes em registros do passado, considerados fontes históricas.

Nesse sentido, as escritas híbridas de história e ficção tornam-se um material privilegiado para a formação do leitor literário decolonial, haja vista que também são encontradas em versões voltadas ao público infantil e juvenil – Corrêa (2023) e Santos (2023) –, e, desse modo, representam alternativas que podem ser utilizadas no ensino escolar, tanto nas aulas de literatura como para problematizar e ressignificar o ensino de história, no intuito da formação de um sujeito informado sobre seu passado de subjugação aos europeus. De acordo com Fleck (2024, inédito), elas se destacam “[...] como material indicado para tal exercício, entre inúmeras outras razões, pelo fato desses textos constituírem-se em literatura: arte que explora ao máximo o potencial representativo e metafórica dos signos linguísticos”. Assim, o retorno à historicidade fica unida à peculiaridade da obra de arte literária – à polissemia da linguagem.

Para tal conscientização, o discurso apresentado aos estudantes não pode ficar centrado na voz monolíngue do colonizador, que o enuncia por meio de uma manipulação discursiva e ideológica da linguagem como se o relato feito nesse âmbito fosse uma verdade inquestionável. É do enfrentamento da ideologia expressa nos

documentos oficializados e da sua recriação no âmbito da ficção – como neste texto demonstramos em relação à *Carta de Achamento* (1500), escrita por Pero Vaz de Caminha, e sua releitura nas narrativas híbridas juvenis que se aproximam do romance histórico contemporâneo de mediação – que surgem os questionamentos sobre a manipulação da linguagem na representação do passado.

Nesse sentido, na subseção seguinte, apresentamos uma metodologia de abordagem a textos multimodais que tem o propósito da expansão da visão do aluno do Ensino Fundamental frente ao passado histórico – trazido pela história, pela literatura, pelo material didático e outras áreas e artes –, isto é: uma Oficina Literária Temática.

## 4.2 OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO E DO CONHECIMENTO SOBRE UMA TEMÁTICA ESPECÍFICA

Esta metodologia de trabalho com Oficina Literária Temática foi implementada no Mestrado Profissional em Letras-Profletras/Cascavel-PR por uma equipe de professores do Ensino Fundamental que busca a formação continuada neste Programa de Pós-Graduação em rede nacional, sob orientação do Professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, desde o ano de 2013. Essa célula, em boa parte inserida no Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, busca proporcionar aos professores do Ensino Fundamental reflexões teóricas e projetos didático-metodológicos para uma formação leitora adequada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas públicas.

Isso ocorre por meio de pesquisas, estudos e prática escriturais colaborativas[97] – transformadas em artigos e capítulos de livros[98] – e por meio da extensão universitária do Programa de Ensino de Literatura e Cultura (Pelca), com ações voltadas à formação continuada dos professores. São, pois, dois os polos de atenção: o docente do Ensino Básico, que carece de uma formação continuada de excelência para suprir as deficiências no que tange à sua profissionalização como formador de leitores literários e não apenas de estudantes alfabetizados e, também, os próprios estudantes em processo inicial de formação leitora.

As primeiras propostas efetuaram-se durante os anos de 2013 a 2015, como podemos observar no **quadro 9**, abaixo exposto, estendendo-se até o ano de 2023.

**Quadro 9**: Pesquisas nas quais se desenvolveram Oficinas Literárias Temáticas no âmbito do Profletras/Cascavel-PR:

| **PROFLETRAS/CASCAVEL-PR: CONCRETIZAÇÕES DAS PESQUISAS NA LINHA DE AÇÃO DOS "ESTUDOS LITERÁRIOS" – 2015-2021- OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS** | | | |
|---|---|---|---|
| PROFESSOR/ ORIENTADOR | Gilmei Francisco Fleck | | |
| Acadêmico(a) | Produção escritural | Título do estudo | Referência |
| Renata Zucki | Dissertação (2015) | *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental* | ZUCKI, Renata. **Letramento literário:** práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf |
| Rosmere Adriana Vivian Ottonelli | Dissertação (2015) | *Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar: caminhos* | OTTONELLI, Rosmere A. Vivian**. Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar:** caminhos da transdisciplinaridade com |

[97] Entre essas ações, podemos destacar: 1) a elaboração do Dossiê *Resignificaciones del pasado por la literatura,* na revista venezuelana *Fermentum*, vinculada à Universidade dos Andes (ULA), em 2021. Disponível em: www.saber.ula.ve/fermentum. Acesso em: 02 out. 2023; 2) a elaboração do Dossiê *A arte literária na América Latina como via de descolonização*, na Revista *EntreLetras*, vinculada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), também em 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616. Acesso em: 02 out. 2023; e 3) a elaboração do Dossiê *Ressignificações do passado da América: vias para a descolonização e o pensamento decolonial na literatura e na tradução literária*, publicado na Revista *A Cor das Letras*, vinculada à Universidade Estadual de Feira de Santana (UFES), publicada em 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/index. Acesso em: 02 out. 2023.

[98] Essa produção está sistematizada nos **quadros 12** e **13**, inseridos nos Apêndices B e C deste estudo. Recomendamos a leitura desses textos.

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)* | perspectivas da Guerra do Paraguai (1864-1870). 2015. (150 páginas). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf |
| Viviane Bordin-Luiz | Dissertação (2015) | *A leitura da literatura no Ensino Fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis* | BORDIN-LUIZ, Viviane. **A leitura da literatura no Ensino Fundamental II**: bases teóricas e práticas possíveis. 2015. (113 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf |
| Simone Spiess Bernardi | Dissertação (2017) | *A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor* | SPIESS BERNARDI, Simone. **A literatura e suas relações com outras artes**: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor. 2018. (174 fs.) Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf |
| Vilson Pruzak dos Santos* | Dissertação (2019) | *A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental* | SANTOS, Vilson Pruzak dos. **A liberdade lúdica na leitura da literatura nonsense**: Imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no ensino fundamental. 2019. (147 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf |
| Matilde Costa Fernandes de Souza | Dissertação (2019) | *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental –* | SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. **Leituras de narrativas no Ensino Fundamental – anos iniciais:** passos à formação do leitor literário. 2019. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *anos iniciais: passos à formação do leitor literário* | (173 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf |
| Michele de Fátima Sant'Ana | Dissertação (2019) | *Passos iniciais à formação do leitor literário: "oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental* | SANT'ANA, Michele de Fátima. **Passos Iniciais à formação do leitor literário:** "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental. 2019. (161 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf |
| Carla Cristiane Saldanha Fant | Dissertação (2021) | *Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.* | FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola**: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. 2021. (200f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418 |
| Raimundo Nonato Duarte Corrêa | Dissertação (2022/2024) | *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira*: *formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais* | CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. **Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira**: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais. 2023. (176f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. |
| Robson Rosa Schmidt | Dissertação (2022/2023) | *A formação do leitor literário no* | SCHMIDT, Robson Rosa. **A formação do leitor literário no** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | *ensino fundamental – anos finais: leituras de romances históricos em oficinas literárias temáticas* | **Ensino Fundamental – anos finais:** Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20SchmidS.pdf |

Fonte: Elaborado por Fleck, em 2021, e atualizado pela autora em 2024.

Como podemos observar no **quadro 9**, os primeiros estudos e os protótipos das Oficinas Literárias Temáticas foram desenvolvidos pelas professoras Renata Zucki, Rosmere Vivian Ottonelli e Viviane Bordin-Luiz, em 2015. O estudo de Zucki (2015) tornou-se, desde então, fonte de consulta e inspiração para os demais empreendimentos nesse âmbito. Seu projeto foi desenvolvido com base nos pressupostos da Estética da Recepção, de Hans R. Jauss (1994; 2002) e Wolfgang Iser (1979), e nos estudos de Literatura Comparada, do professor espanhol Antonio Mendoza Fillola (1994). Nesse sentido, Jauss (1979, p. 45-46) destaca que

> [...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, i. e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.

Desse modo, privilegiando a fruição do receptor ao longo do processo de leitura, Zucki (2015, p. 64) destaca que, nas práticas de leituras sugeridas na Oficina Literária Temática, dá-se ênfase às “noções de intertextualidade da Literatura Comparada, aqui compreendida como a capacidade do leitor de associar aspectos de um texto com outros conhecimentos de seu universo cultural”. Conforme argumenta a professora, essa atividade torna-se “sinônimo de ampliação ou ativação de intertexto” (Zucki, 2015, p. 64). Dessa maneira, a autora busca conjugar, nas práticas de leituras sugeridas ao longo dos módulos que compõem a sua Oficina Literária Temática, os princípios da estética da recepção, de Jauss (1979; 1994) e Iser (1979), com as práticas de Literatura Comparada, propostas por Mendoza Fillola (1994, p. 91), que argumenta que

> [...] *en realidad, en todo proceso de recepción (sea de un Texto o de un Discurso), partimos de un estímulo visual (texto escrito: poema,*

> *novela/producción plástica: pintura, escultura), en cuya recepción siempre se produce la lectura de significados implícitos y explícitos que constituyen parte de la obra*[99].

Assim, Zucki (2015) chega à conclusão da necessidade de, para uma ampliação da capacidade leitora do aluno, amalgamar, na temática geral eleita, uma série de textualidades diversas que podem expandir o processo de leitura do contexto da sala de aula para as vivências diárias dos alunos. Essa característica das Oficinas Literárias Temáticas atende, do mesmo modo, às especificidades da formação leitora requerida nos documentos oficiais da Educação Básica, que solicita que o professor de língua portuguesa trabalhe com diferentes gêneros textuais na formação leitora.

Essa orientação está proposta no documento oficial que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo o qual cabe, ao componente de Língua Portuguesa, proporcionar experiências de letramento "[...] de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens" (Brasil, 2018, p. 65-66). O amálgama de textualidades, que, assim, deve integrar a organização dos módulos de uma Oficina Literária Temática, mostra-se não somente eficiente nesse sentido, mas atende à necessidade de tornar a prática da leitura em uma atividade que extrapole o espaço da sala de aula e se estenda às vivências diárias dos estudantes.

Com base nessa experiência realizada por Zucki, Vivian Otonnelli e Bordin-Luiz, em 2015, uma sequência de estudos foi realizada, buscando contemplar projetos adequados de leitura temática para cada um dos anos do Ensino Fundamental. A equipe, em permanente diálogo, vem estendendo, ao longo dos vinte anos que a prática já contempla, essa ação também ao nível do Doutorado, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), da Unioeste, com ênfase nos estudo e propostas de leitura focados nas narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras, voltadas, agora, à formação de um leitor literário decolonial.

---

[99] Nossa tradução: [...] na realidade, em todo processo de recepção (seja de um Texto ou de um Discurso), partimos de um estímulo visual (texto escrito: poema, novela/produção plástica: pintura, escultura), em cuja recepção sempre se produz a leitura de significados implícitos e explícitos que constituem parte da obra (Mendoza Fillola,1994, p. 91).

No **quadro 10**, abaixo exposto, podemos contemplar essa sequência já estruturada ao longo dos anos no Mestrado Profissional em Letras/Profletras, cuja base nos orienta nas proposições feitas nesta tese.

**Quadro 10**: Oficinas Literárias Temáticas para o ensino de literatura nas séries iniciais do Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel-PR

| **OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – ENSINO FUNDAMENTAL** I | | | |
|---|---|---|---|
| ANO | TEMÁTICA GERAL | SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS | ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO |
| 1º ano | | | |
| 2º ano | O Mundo Encantado das Fadas. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5418. Acesso em: 01 nov. 2023. | 1- “Meu mundo encantado”;<br>2- “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”;<br>3- “O Reino Encantado da Natureza”;<br>4- “O Encantamento do Amor e da Amizade” | Carla Cristiane Saldanha Fant (2021) |
| 3º ano | Eu e a natureza: muitas relações Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4784 Acesso em: 01 nov. 2023. | 1- “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”;<br>2- “Relações do ser humano com as flores”;<br>3- “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”;<br>4- “A água: fonte de vida na terra”;<br>5- “Os animais precisam de carinho e de respeito”;<br>6- “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”. | Michele de Fátima Sant’Ana (2019) |
| 4º ano | Um por todos e todos por um – (Dumas, 1844) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4782. Acesso em 01 nov. 2023. | 1-: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos;<br>2- “Um + um + um + todos” (GÖBEl, 2013);<br>3- “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” (Esopo);<br>4- “Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema Tecendo Manhã (1973);<br>5- “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”. | Matilde Costa Fernandes de Souza (2019) |
| 5º ano | | 1- “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”; | Renata Zucki (2015) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | A relação do ser humano com os animais de estimação. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/932 . Acesso em: 01 nov. 2023. | 2- “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”;<br>3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”;<br>4- “Literatura e Arte Plástica: relações possíveis entre o Conto “A Princesa que escolhia” (Ana Maria Machado) e telas de Ernst Ferdinand Oehme; Paul Signac; Jacob Isaakszon Van Ruisdael; Constantine Maleas e Georges Braque”. | |
| OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – ENSINO FUNDAMENTAL II | | | |
| ANO | TEMÁTICA GERAL | SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS | ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO |
| 6º ano | O cuidado e o respeito com os animais<br>Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/955. Acesso em: 01 nov. 2023. | 1- “Relações do conto “Biruta” (2004), de Lygia Fagundes Telles e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”;<br>2- “Relações possíveis entre o conto “A menina e o sapo”, de Marcia Paganini Cavéquia, o texto “O conto de fadas da princesa moderna!” de Luís Fernando Veríssimo, o filme da Disney “A princesa e o sapo” e a fábula “A princesa e o sapo” dos irmãos Grimm”;<br>3- “Relações possíveis entre o conto “O patinho feio” de Hans Christian Andersen e o poema “O bonito e o feio” de Pedro Bandeira”;<br>4- Relações possíveis entre o conto “Cabra Cabrês”, de Ana Maria Machado e um trecho do filme da Pixar “Vida de Inseto”” | Viviane Bordin-Luiz (2015) |
| 7º série | Tecendo a amizade | 1- “Literatura, ilustrações e cultura do artesanato (rendas de bilro): Relações possíveis no texto “Amigas para Sempre”, da obra *Território de Sonhos*, de Roseana Murray (2006, p. 9-13)”;<br>2- “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto “Tentação” (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de | Simone Spiess (2017) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3874. Acesso em: 01 nov. 2023. | George Clausen, de Emile Munier e de Renoir";<br>3- "Leitura de textos da obra *Cartas do Pequeno Príncipe* (1974), de Antoine de Saint-Exupéry (tradução de Magda Soares) e suas tessituras com outros textos (audiovisual) e as músicas "Silencio", de Beethoven e "Air", de Johann Sebastian Bach";<br>4- "Leituras possíveis do poema "Recado aos amigos distantes" (1951), de Cecília Meireles e textos das mídias sociais com pequenos poemas e frases sobre a amizade";<br>5- "Aproximações possíveis entre a obra *Os meninos da rua da praia* (2001), de Sérgio Caparelli, e tirinhas e charges sobre a proteção aos animais". | |
| *8º série | O mundo nonsense<br><br>Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4785. Acesso em: 01 nov. 2023. | 1- "Do "Fantástico mundo de Bob" ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula";<br>2- "*Alice no País das Maravilhas* e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades";<br>3- "Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo";<br>4- "Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear";<br>5- "Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear";<br>6- "O mundo nonsense: da leitura à produção". | Vilson Pruzak dos Santos (2019) |
| 9º ano | Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar<br>Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/944. Acesso em: 01 nov. 2023. | 1- "Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico";<br>2- "Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico";<br>3- "Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)";<br>4- "Objetivos da Literatura e objetivos da História";<br>5- "O herói ficcionalizado e humanizado";<br>7- "As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)". | Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 8º ano | Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 01 nov. 2023. | 1- “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”;<br>2- “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos;<br>3- “Quilombo brasileiro: uma luta constante pelos direitos negados” | Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023) |
| 9º ano | SCHMIDT, Robson Rosa. A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais: Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf Acesso em: 03 jun. 2024 | 1- “Nós, nosso passado e os romances históricos”;<br>2- “Os casais na ficção: representações das vivências”;<br>3- “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”;<br>4- “Nem tudo são flores”;<br>5- “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito” | Robson Rosa Schmidt (2023) |

*Projeto Orientado pela Professora Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, com coorientação do Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O **quadro 10** mostra-nos, pois, uma atuação investigadora voltada à realidade do ensino da leitura e da literatura no contexto da escola pública brasileira que enfatiza a inserção do texto literário nas práticas leitoras de todos os anos do Ensino Fundamental. A organização das Oficinas Literárias Temáticas, como se pode observar no **quadro 10**, dá-se por meio de módulos, cuja subtemática vincula-se a outra geral que se desenvolve por etapas. Ao seguir as etapas de abordagem aos textos estabelecida por Zucki (2015), dividida em quatro momentos distintos, em que cada módulo, ao finalizar, oportuniza um momento de reflexão sobre os alcances das atividades já realizadas.

Essa sequência organizada de abordagem aos textos, planejada por Zucki (2015), conforme destacamos acima, tem como um dos aportes teóricos os estudos de Mendoza Fillola (1994, p. 26), o qual salienta que “*la lectura es el resultado de una interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia*

*entre la coherencia interna del texto y la que el lector le atribuye*[100]". Com essa afirmação, o autor destaca o que a teoria da recepção alude sobre a importância do leitor na construção dos significados do texto, o qual adapta a informação recebida e lhe dá contornos de acordo com suas particularidades e conhecimentos prévios sobre a temática.

Desse modo, segundo o autor, a competência literária – conjunto de convenções para ler um texto literário –ativa-se na percepção das intertextualidades presentes nos textos, ou seja, a formação do intertexto do leitor tem fundamental importância para a educação cultural, literária e comunicativa. Isso ocorre porque, de acordo com Mendoza Fillola (1994), é por meio da intertextualidade que se gestionam os saberes para que o leitor identifique as relações entre uma obra e outra. O autor, assim, assevera: "*a su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural*[101]" (Mendonza Fillola, 2010, p. 6). Desse modo, essas relações intertextuais se ativam na recepção da obra e promovem a construção de novos conhecimentos significativos de caráter linguístico e literário/cultural, os quais são necessários para o desenvolvimento da competência leitora e literária e, no nosso caso, ampliam as possibilidades do desenvolvimento do pensamento decolonial.

Ademais da afirmação da importância da intertextualidade, o trabalho nas Oficinas Literárias Temáticas desenvolve-se a partir de um tema gerador, o qual sendo visualizado nas diferentes textualidades, literárias ou não, permite ao leitor ampliar sua capacidade de compreensão e de estabelecer a relação desse tema com suas vivências cotidianas. Nessa metodologia, ocorre o encontro de distintas áreas de conhecimento e da arte, por meio das diferentes textualidades, ou seja, o amálgama do conjunto heterogêneo de textos de diferentes naturezas em torno a uma temática, para que o leitor em formação seja adequadamente inserido numa grande rede intertextual, ampliando, assim, a sua própria compreensão do que é intertextualidade.

---

[100] Nossa tradução: A leitura é o resultado de uma interação entre o texto e o leitor, produto de um diálogo em que se negocia a coerência interna do texto e aquilo que o leitor atribui-lhe (Mendonza Fillola, 1994, p. 26).

[101] Nossa tradução: Por sua vez, o intertexto do leitor potencializa a atividade de valorização pessoal por meio do reconhecimento de conexões e do desenvolvimento de atitudes positivas em relação às diversas manifestações artístico-literárias do signo cultural (Mendonza Fillola, 2010. p.6).

Essa temática geral, divide-se em subtemáticas desenvolvidas em módulos de práticas de leitura mediadas pelo docente.

O projeto de intervenção transdisciplinar que propomos segue as estratégias sugeridas por Mendoza Fillola (1994), ajustadas na recepção leitora, nas conexões intertextuais e nas estratégias cognitivas, junto aos pressupostos da Estética da Recepção, coadunados nas primeiras experiências realizadas por Zucki (2015), Ottonelli (2015) e Bordin-Luiz (2015). Contudo, nosso propósito é partirmos, nesta proposta, sempre das potencialidades de uma narrativa híbrida de história e ficção para, então, junto às textualidades diversas, reunidas em torno à temática histórica, expandir o horizonte de expectativa dos leitores em formação e promover, desse modo, as possibilidades para que o leitor, gradativamente, chegue a dar o "giro decolonial", que significa o desenvolvimento da

> […] *apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder)*[102] (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Pautados nessa concepção de transformação no modo canônico de pensar, instituído pela colonização, seguimos, para o desenvolvimento de cada módulo, as etapas de aplicação desenvolvidas por Zucki (2015, p. 71). Essas etapas são divididas em quatro, classificadas em: 1ª- Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas; 2ª- Recepção e análise das obras; 3ª- Integração de conhecimentos culturais; e 4ª- Sínteses.

É importante frisar que optamos por apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica baseada em Oficinas Literárias Temáticas, pois acreditamos que, por meio delas, o processo formativo do leitor literário pode ocorrer de forma mais significativa. Ou seja, ao percorrer as etapas propostas por Zucki (2015), o leitor, além de romper com seu horizonte de expectativas, é capaz de compreender o jogo de

[102] Nossa tradução: [o giro decolonial é] a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (em outras palavras, da matriz colonial de poder) (Mignolo, 2007, p. 29-30).

manipulação de palavras – seja ela estética ou discursiva/ideológica – que está presente, em especial, nos textos literários e historiográficos, e, com isso, tornar-se um sujeito capaz de ressignificar seu passado por meio das distintas versões sobre ele que a escrita e outras formas de representação colocam a nosso dispor.

Objetivamos oferecer aos professores da Educação Básica, sobretudo das disciplinas de Língua Portuguesa e História, possibilidades didáticas para a formação do leitor literário decolonial, ao incorporar em suas práticas, como instrumentos didáticos, as narrativas híbridas de história e ficção em diálogo com outras textualidades, em um trabalho transdisciplinar. Essas narrativas, ao desenvolverem suas diegeses em torno de algum acontecimento histórico, ambientada em determinada época, podem servir de complemento aos conteúdos abordados em sala de aula, bem como elas mesmas podem converter-se em geradoras de conhecimentos históricos, porém com um viés crítico, haja vista que, nelas, assumem-se as perspectivas de narração dos sujeitos marginalizados no discurso oficializado, os quais apresentam, por novos ângulos, a “visão de baixo” (Sharpe, 1992), aquela em consonância com os estudos mais recentes da ciência historiográfica.

Para desenvolver a Oficina, partimos, inicialmente, da escolha de uma temática geradora, a qual denominamos de “temática geral”, seguindo o modelo proposto por Zucki (2015). Essa guiará o levantamento das textualidades que versam sobre o tema e que podem auxiliar na condução de um trabalho transdisciplinar com o objetivo de instrumentalizar o aluno a respeito do evento histórico em estudo, com várias perspectivas advindas dos diversos atores que participaram ativamente daquele momento histórico aludido, para que ele, de posse de tais conhecimentos, tenha condições de expandir seu horizonte, compreender o embate das ideologias, das motivações, o uso da violência e da subjugação e como esses elementos forjaram a estratificação social que ainda observamos na sociedade brasileira.

Com esse objetivo de formação de um leitor literário, que seja também decolonial, ou seja, que tome conhecimento do nosso passado de subjugação às nações europeias colonizadoras e dos efeitos, visíveis até nossos tempos, dessa exploração predatória dos recursos naturais, da exterminação dos povos autóctones ou da imposição de um discurso de inferioridade racial e cultural desses sujeitos que aqui viviam, é necessário que a escolha do material didático seja criteriosa, a fim de

que desenvolva a sensibilidade, a imaginação e promova o enriquecimento cultural e artístico do aluno sobre a temática em questão.

Além disso, a condução das atividades, por meio da intertextualidade, precisa ser planejada para que, ao entrar em contato com as diversas textualidades, o aluno consiga compreender a manipulação da linguagem na construção dos discursos. Compreendendo o embate de visões, ele consegue construir seu intertexto, as conexões com outros discursos com os quais já entrou em contato, observar sua realidade presente – entendendo-a como parte das consequências do passado histórico – e, então, promover sua catarse, agora com sínteses mais críticas, pois não têm mais apenas uma versão que o guie: aquela articulada pela retórica dos colonizadores ou das nações imperialistas que ainda hoje tentam preservar a colonialidade nos países subdesenvolvidos.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, três módulos de uma Oficina Literária Temática que tem como tema geral as “Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil”. Essa temática geradora perpassará os três módulos, os quais se desdobram em subtemáticas que se inscrevem dentro dessa central. A subtemática do primeiro módulo será a “O caminho do ouro brasileiro: a disputa dos benefícios da mineração retratada pela literatura híbrida juvenil e outras artes”; a do segundo módulo foi denominada “A corrida pelo ouro: a insatisfação da elite brasileira com os altos impostos cobrados pela Coroa portuguesa”; e a do terceiro módulo “A construção discursiva e ideológica dos “heróis” para representar a nação brasileira: da colonização aos dias atuais”.

Optamos por abordar uma das temáticas escolhidas neste estudo, entendendo que esse é um modelo que pode ser utilizado para construir Oficinas Literárias das mais variadas temáticas. A outra temática por nós aqui abordada – o “descobrimento” do Brasil – é tema central da tese *O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil*: *ressignificações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial*, da professora Michele de Fátima Sant’Ana, também integrante do nosso Grupo de Pesquisa, que, em seus estudos, prioriza esse momento do passado e suas múltiplas e diversas representações literárias.

Os módulos, que amalgamam diferentes textualidades sobre as subtemáticas que os orientam, podem ser implementados com alunos do sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental, com os devidos ajustes nos encaminhamentos dados às

práticas de leitura pelo professor. Nesse sentido, ela pode, até mesmo, servir igualmente de meio de retomada, de revisão, de ampliação de conhecimentos para alunos do nono ano que, pela estrutura do Ensino Fundamental II, já tiveram contato com a temática histórica por nós abordada nos anos escolares anteriores.

No módulo "'O caminho do ouro brasileiro a disputa dos benefícios da mineração retratado pela literatura híbrida juvenil e outras artes", ao partirmos de uma narrativa híbrida de história e ficção juvenil, que imprime à prática leitora a sua temática mais relevante, apresentamos, em torno a ela, diversos gêneros discursivos que abordam a temática geral, pois entendemos que, ao caminhar por diferentes linguagens, o leitor literário em formação amplia seu horizonte de expectativas, compreende melhor sua realidade e se encaminha na busca de meios para a transformar. A fim de compreender melhor essa sistematização, observemos, a seguir, a estrutura planejada para este **módulo 1**.

### 4.2.1 Módulo 1: "O caminho do ouro brasileiro": a disputa dos benefícios da mineração retratado pela literatura híbrida juvenil e outras artes

Este módulo compreende, primeiramente, a exposição da temática geral da Oficina Literária Temática, a saber: "Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil", e, em seguida, as demais atividades que integram o início do projeto de leitura intertextualizado: as atividades de diagnose e as práticas de leituras diversas propostas para o começo da Oficina, como abaixo segue descrito.

#### 4.2.1.1 Atividades de diagnose: a implementação da temática junto aos alunos

Para iniciarmos a Oficina, julgamos importante realizar uma atividade de diagnose com o objetivo de verificar os conhecimentos prévios que os alunos possuem a respeito da temática que será abordada nos módulos, bem como propiciar o engajamento dos estudantes nas diversas práticas leitoras sugeridas, a partir de uma reflexão inicial que visa a contextualizar o tema. Para isso, sugerimos que o professor recepcione os alunos em uma sala equipada com um aparelho de multimídia e computador com acesso à internet, providencie uma caderneta para cada aluno,

lápis de cor e glitter dourado, reúna os alunos em semicírculo e informe que o assunto geral da Oficina Literária Temática será: “Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil” e que ela se desenvolverá em três módulos durante o andamento do ano letivo.

Em seguida, o professor pode colocar glitter dourado na mão dos alunos para que o espalhem, recobrindo toda a palma da mão, e solicitar que a imprimam na capa de sua caderneta e que cada um exponha oralmente sobre o que a cor do ouro representa para eles, questionando-os sobre que sensações ela desperta, de que imagens, acontecimentos, pessoas essa cor os faz lembrar. O passo seguinte é discutir, com os alunos, as simbologias do ouro em nossa sociedade, explanando que, por se tratar de um metal nobre, o ouro simboliza perfeição, valor, realeza, ostentação e, também, é usado como um símbolo do sol, da luz, do brilho e do poder. Por exemplo: regra de ouro, medalha de ouro, todos esses símbolos representam o melhor, o vencedor. A posse desse metal é um desejo que move muitas disputas por territórios onde ele se encontra. Guerras e enfrentamentos já foram realizados ao longo dos anos por ele. Com essas discussões, o professor conseguirá verificar conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, bem como envolvê-los no clima da Oficina sobre o ciclo do ouro.

Depois de retirar o glitter das mãos, o aluno pode utilizar lápis de cor e glitter dourado para decorar a primeira página de sua caderneta de anotações. Essa caderneta será utilizada durante o desenvolvimento dos módulos da Oficina para realizar as anotações daquilo que os alunos estão vivenciando e aprendendo e, ao final, servirá de instrumento de análise de todo esse processo de leitura. Também, é interessante que o docente solicite aos alunos que tenham a caderneta de anotações da Oficina Literária sempre com eles. Em alguns momentos das atividades propostas, será sugerido que eles façam anotações e produzam pequenos textos para registrar, também, nessa caderneta.

Ainda para introduzir o tema, o professor pode explicar aos alunos que uma tradição que remonta à Grécia sugere que, “se o ouro-cor e o ouro-metal puro são símbolos solares, o ouro-moeda é um símbolo de perversão e de exaltação impura dos desejos” (Chevalier; Gheerbrant, 1999, p. 671). Muitas experiências foram feitas ao longo dos tempos, para tentar produzir esse metal, usando outros metais, como a prata e o cobre. São exemplos disso as experiências que faziam, em diversos pontos

do planeta, os alquimistas, os quais desenvolviam técnicas e procedimentos laboratoriais e de substâncias químicas para a manipulação da matéria, no século XVIII, a fim de atingir objetivos como a transmutação do ouro e a produção do elixir da longa vida.

Muitas lendas e mitos foram criados sobre lugares onde esse metal existia em abundância e as pessoas enfrentavam qualquer risco para tentar encontrar ouro, e se tornar ricas e poderosas. Para exemplificar esse passado, o professor deve reproduzir o filme “O caminho para El Dorado”[103], o qual retrata a lenda indígena de *El Dorado* que atraiu muitas pessoas em busca do ouro na América em sua época de colonização europeia.

Depois de assistirem ao filme, os alunos devem anotar na caderneta aspectos sobre a utilidade do ouro para os diferentes povos que aparecem no longa-metragem. Os professor pode iniciar uma discussão no grupo a partir das seguintes questões: Para que os nativos utilizavam o ouro? Eles queriam usar em benefício próprio, produzir alguma coisa útil ou trocar por outros bens? E os colonizadores, para que eles queriam o ouro? A finalidade era a mesma para esses dois povos? Com essas discussões, o professor demonstrará aos alunos a ideologia por trás da obtenção do ouro de acordo com cada modelo de sociedade.

Após discutir com os alunos a respeito das respostas colocadas na caderneta, o professor deve acessar o *site* e, juntamente com os alunos, fazer uma visita virtual ao *Museo del Oro*[104]*,* na Colômbia, no intuito de lhes demonstrar os diversos objetos úteis para a civilização nativa que foram feitos com o ouro, bem como a arte e os instrumentos que eles produziam para sua sobrevivência e para a apreciação estética, sem qualquer vinculação com o objetivo de obter lucro ou dominar outros povos.

Feitas essas atividades de diagnose, seguem as sugestões de práticas leitoras que compõem o primeiro módulo da Oficina Literária Temática. É importante ressaltar que essas são sugestões que o docente pode e deve adaptar à realidade de suas turmas.

---

[103] Sinopse do filme “O caminho para El Dorado”: Tulio e Miguel são dois simpáticos vigaristas que vivem de pequenos golpes. A sorte começa a mudar quando eles ganham um mapa da cidade de El Dorado, também conhecida como a cidade do ouro. Só que eles têm um pequeno problema: estão presos no navio do explorador espanhol Hernán Cortés. Após uma fuga ousada, em que contam com a ajuda de um esperto cavalo chamado Altivo, eles partem rumo à cidade perdida. Mas suas dificuldades estão apenas começando .Disponível em: https://www.adorocinema.com/filmes/filme-29790/. Acesso em: 17 fev. 2025.

[104] Disponível em: https://www.banrepcultural.org/bogota/museo-del-oro. Acesso em: 26 ago. 2021.

#### 4.2.1.2 Práticas de leituras intertextualizadas: o caminho para a expansão do pensamento e do conhecimento

Depois de realizada a atividade de diagnose, nesse primeiro módulo de nossa Oficina, buscamos desenvolver atividades voltadas especificamente à subtemática do módulo I: “O caminho do ouro brasileiro: a disputa dos benefícios da mineração retratada pela literatura híbrida juvenil e outras artes”. Desse modo, nosso ponto de partida é a *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, em que o escrivão relata a existência desse metal nobre nas terras brasileiras, e, com isso, manifesta o interesse que movia aquelas expedições marítimas ao continente americano. Em seguida, apresentamos diversas textualidades que corroboram essa afirmação, além das aclarações sobre o imaginário e a ganância que o ouro sempre despertou, as ressignificações sobre a escravização naquele período, a retirada predatória das nossas riquezas, as condições de vida da população à época, as quais estão expostas na narrativa híbrida de histórica e ficção e nas demais artes, com uma linguagem plurissignificativa e metafórica que expande a capacidade de imaginação, criatividade e possibilidades de compreensão daquele momento histórico. A discussão sobre a exploração do ouro e das pedras preciosas avança até a contemporaneidade, com a exposição das condições atuais da extração desse minério no país, a fim de que o aluno compreenda as transformações e as permanências ao longo do tempo da tentativa de obtenção dessas riquezas.

Destacamos a importância de seguir todos os passos da Oficina, os quais foram pensados para tentar desterritorializar o pensamento do aluno, desatrelando-o das amarras da colonialidade e seu discurso de modernidade/civilidade, para reterritorializá-lo, a fim de que ele consiga desenvolver o pensamento decolonial e fazer o giro decolonial, agindo de forma mais consciente para transformar sua realidade. Assim, no quadro abaixo, descrevemos um passo a passo de ações a serem desenvolvidas pelo professor, no intuito de atingir esse objetivo delineado para o módulo.

| **Módulo I: "A exploração do ouro por meio da multimodalidade textual: ressignificando a narrativa oficial"** | |
|---|---|
| **Temática geral:** Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil | **Subtemática do módulo**: O caminho do ouro brasileiro: a disputa dos benefícios da mineração retratada pela literatura híbrida juvenil e outras artes |

**Textualidades a serem utilizadas no módulo**

**-** Narrativa híbrida de história e ficção*: A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore;

DEL PRIORE, Mary. *A viagem proibida:* nas trilhas do ouro. São Paulo: Planeta, 2013.

- Algumas obras de Gustav Klimt; O Beijo", autor: Gustav Klimt técnica: óleo e folha de ouro sobre tela, 180 x 180 cm, 1907-1908, conservada no Belvedere Museum, Viena, Áustria*;* obra "Dama Dourada" ou "Retrato de Adele Bloch-Bauer I", óleo, folha de ouro e prata sobre tela, 138 x 13 8 cm, 1903-1907. Conservado na Neue Galerie, Nova Iorque, EUA.

Disponível em: https://www.todamateria.com.br/gustav-klimt/. Acesso em: 25 ago. 2021. (Ver Anexos 1, 2 e 3).

- Trecho da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha: "Um deles viu umas contas de rosário brancas. Mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colocou-as no pescoço. Depois tirou-as e, com elas, envolveu os braços. E acenava para a terra e logo para as contas e para o colar do capitão, como querendo dizer que dariam ouro por aquilo".

CAMINHA, Pero Vaz *apud* FIGUEIREDO, Lucas. *Boa Ventura!* A corrida do ouro no Brasil (1697-1810). Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 28. (ver anexo 4).

- Charge com a paródia sobre "Terra à vista".

NOVAES, Carlos; LOBO, César. *Brasil para principiantes*: de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela. São Paulo: Ática. 1997, p. 15. (ver anexo 5).

- Trechos do livro didático *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Junior. Volume para o 8º ano. (2018, p. 74 e 75).

- Documentário "A triste história do garimpo da Serra Pelada";

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cnLYldptc4Y&t=313s. Acesso em: 27 mar.2023.

- Fotografias de Sebastião Salgado;

Disponível em: https://incrivelhistoria.com.br/sebastiao-salgado-serra-pelada/. Acesso em: 09 abr. 2023.

- Fotografia de criança Yanomami;

Disponível em: g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/02/01/garimpo-ilegal-na-terra-yanomami-cresceu-54percent-em-2022-aponta-levantamento-de-associacao.ghtml. Acesso em: 23 mar.2023.

- Vídeo: "Garimpo ilegal sufoca os rios e ameaça as comunidades na terra indígena yanomami".

Disponível em: https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/01/30/avanco-do-garimpo-ilegal-sufoca-os-rios-e-ameaca-as-comunidades-na-terra-indigena-yanomami.ghtml. Acesso em: 23 mar. 2023.

| **Etapa 1**: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas | **Tempo de execução estimado**: 4 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- Ambiente com aparelho multimídia;
- Computador com acesso à internet;
- Imagens das obras de Gustavo Klimt;
- Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador;
- Carteiras organizadas em semicírculo;
- Cadernetas para anotações (uma para cada aluno).

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Organizar a sala em semicírculo;
2. Expor na sala uma reprodução do quadro “O Beijo”, autor: Gustav Klimt

3. Exibir, também, na sala – em reprodução ou no multimídia – a obra “Dama Dourada” ou “Retrato de Adele Bloch-Bauer”.

4. Fazer a leitura das obras que ornamentam a sala, explorando a técnica, o autor e onde estão atualmente expostas;

> A “Fase Dourada”, de Gustav Klimt, foi a época mais bem-sucedida de sua carreira. Ele utilizou folha de ouro nas suas produções nesse período. Filho de um ourives, Klimt incorporou a folha de ouro para realçar a beleza de seus temas e para aumentar a sensação de magia e de preciosidade. A partir da leitura dessas obras, retomar a questão da simbologia do ouro no imaginário popular, identificando, mais uma vez, sua vinculação com a fama, o poder, a vitória.

5. Retomar o tema geral da Oficina Literária Temática: “Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil” e explicar sobre a temática desse primeiro módulo: “O caminho do ouro brasileiro: a disputa dos benefícios da mineração retratado pela literatura híbrida juvenil e outras artes”.

6. Pedir que os alunos comentem sobre o que conhecem a respeito do ciclo do ouro no Brasil. Isso pode ser feito por meio de questões como: Quando começou a exploração desse metal em nossas terras? Onde foram descobertas as primeiras jazidas? Por quem elas foram descobertas? Quem eram esses homens? E esse ouro, onde foi parar? Há exploração de ouro atualmente no Brasil? O que sabem a esse respeito? Onde ainda ocorre essa exploração?

Essa discussão inicial é relevante à condução das leituras deste módulo, pois ela dará uma visão geral do que os alunos já sabem ou onde estão suas carências de informações sobre a subtemática proposta. Anotar essas informações na caderneta confeccionada anteriormente, a qual servirá como um diário de campo, muito útil ao docente para, mais adiante, confrontar esse horizonte primeiro dos alunos com as expansões que se espera que a prática de leitura irá proporcionar-lhes.

7. Apresentar o livro *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore. Mostrar-lhes a capa e lhes solicitar que exponham, oralmente, sobre o que acham que será tratado na obra, a fim de explorar os elementos pré-textuais, a imagem da capa, nome da autora e ano de publicação.

Neste momento, é importante que o professor converse com os alunos a respeito da literatura como meio de representação, explicando que, na literatura infantil e juvenil brasileira, há várias representações de diversos momentos da história do Brasil, entre as quais aquelas que tratam sobre o ciclo do ouro e que, ao longo do projeto da Oficina Literária Temática, algumas delas serão lidas, outras comentadas e mais algumas, ainda, recomendadas para leitura futura. Para o docente, a tese de Santos (2023) - *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora* – disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855- é a base para esse conhecimento, pois traz uma lista de 141 obras infantis e juvenis híbridas de história e ficção.

8. Questionar os alunos sobre suas impressões e seus conhecimentos a respeito das imagens e palavras apresentadas na capa.

É importante que o professor permita aos alunos expressarem-se sobre o que a imagem da capa significa ou se ela lembra de algum aspecto da vida deles. Trata-se de uma oportunidade para estimular a reflexão dos alunos sobre os elementos verbais e não verbais presentes na capa do livro, para possibilitar a compreensão do título da obra, para expressar expectativas, para fazer previsões, para manifestar interesse ou não sobre o tema.

9. Apresentar, antes de iniciar a leitura, a seguinte situação para os alunos: Suponham que vocês necessitam fazer uma descrição escrita de alguém que vocês acabaram de conhecer, mas que precisam ter mais informações para isso. Que perguntas vocês fariam a essa pessoa?

Os aluno podem elaborar, em suas cadernetas, uma lista de perguntas, a qual servirá, depois, como fonte para destacar as características pessoais das personagens inseridas na obra que será lida nesse módulo.

| **Etapa 2**: Recepção e análise das obras | **Tempo de execução estimado**: 20 horas-aula |
|---|---|
| Recursos didáticos; | |

- Aparelho multimídia e computador com acesso à internet;

- A obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore;

- Trecho da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha;

- Charge com a paródia sobre "Terra à vista (uma para cada aluno);

- Livro didático *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Junior, volume para o 8º ano. (2018, p. 74 e 75);

- Documentário "A triste história do garimpo da serra pelada";

- Fotografia de criança Yanomami;

- Fotografias de Sebastião Salgado;

- Vídeo: "Garimpo ilegal sufoca os rios e ameaça as comunidades na terra indígena yanomami".

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Utilizar, inicialmente, o trecho da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, em que o autor demonstra ao rei de Portugal a existência de ouro nas terras "descobertas", a fim de demonstrar aos alunos a intenção inicial que movia os colonizadores portugueses quando aportaram no novo continente: apoderar-se de suas riquezas naturais. Após essa primeira leitura, pedir a eles se a *Carta* de Caminha poderia ter motivado as personagens do filme "O caminho para El Dorado" às suas ações: Qual é a maior diferença entre a motivação à exploração do outro nas terras americanas expressa no filme e aquela que fica registrada na *Carta* de 1500 sobre as terras do Brasil?

A foto com o exemplar original da *Carta* e a tradução de um dos trechos podem ser projetados no multimídia para que seja feita a leitura coletiva. A resposta à questão de reflexão proposta nesse ponto dever ser registrada na caderneta dos alunos.

2. Destacar aos alunos, após realizar a leitura do trecho da *Carta*, que, nesse excerto do documento, Pero Vaz de Caminha, o escrivão da esquadra de Cabral, comunica ao rei de Portugal que haveria ouro em terras brasileiras. Transcrever o trecho para a caderneta e comentar como isso se diferencia da motivação à exploração do ouro vista no filme "O caminho para El Dorado".

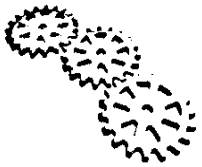
3. Entregar, em seguida, a charge "Lucro à vista" aos alunos, e explorar, com eles, os elementos escriturais e visuais e sua intrínseca relação para a geração de sentidos. Perguntar aos alunos se eles sabem qual é a expressão primeira que originou o enunciado da charge (Terra à vista). Explicar a eles que essa estratégia escritural de se ancorar/inspirar em um texto/enunciado anterior para produzir um novo texto – com um efeito cômico, irônico, contrário ou expandido – chama-se **paródia**.

4. Solicitar que os alunos escrevam na caderneta sobre que relação existe entre as expressões "Terra à vista", usada pelos marinheiros da esquadra de Cabral, na qual viajava Pero Vaz de Caminha quando chegou às terras brasileiras – a qual

está exarada no fragmento projetado no multimídia –, com “Lucro à vista”, presente na charge. Observar e descrever a imagem do colonizador, retratado na charge, e como ela contribui para melhor compreensão do enunciado. Perguntar-lhes, também, se essa imagem do “conquistador” presente na charge tem alguma relação com a caracterização das personagens do filme “O caminho para El Dorado”, dando-lhes oportunidade de fazer as necessárias comparações, também, entre as diferentes mídias e suas peculiaridades nas quais as textualidades estão sendo apresentadas a eles. Propor a eles que, na caderneta, registrem, também, outras possíveis paródias da expressão “Terra à vista”, pensando no contexto da chegada dos europeus às terras desconhecidas do continente americano no início do século XV.

Os alunos devem socializar o que escreveram para que o professor verifique se eles entenderam o que se encontra implícito no discurso de Pero Vaz de Caminha – e suas possíveis relações com as demais textualidades já abordadas no módulo –, procurando intervir, se necessário, para que fiquem claros aos alunos os efeitos de sentido que estão ocultos no texto da *Carta* – lucro, exploração, riquezas – e que são revelados pela charge, por meio da paródia criada pelo autor. Destacar que esse motivo “a busca pelo outro, lucro, ganhos” atravessa todas as textualidades abordadas até o momento. A paródia é uma releitura, em geral, de caráter humorístico e irônico que altera o sentido original de um texto, criando-se, assim, um novo. Tal conceito e experiência de leitura devem ser compartilhados com os estudantes desde esse primeiro módulo da Oficina. Recomendamos ao docente a leitura da obra *Uma teoria da paródia* (1985), de Linda Hutcheon. (HUTCHEON, L. *Uma teoria da paródia*: ensinamento das formas de arte do século XX. Tradução de Tereza L. Peres. Lisboa: Edições 70, 1985.)

*Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa:*

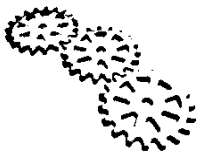


O professor, nesse momento da prática de leitura, pode abordar na sala de aula o tópico a respeito do gênero discursivo “charge” e a estratégia escritural da paródia. A charge é um gênero discursivo da esfera jornalística, que congrega elementos verbais e não verbais. Sua função primeira é a de provocar o humor e o riso. Essa estratégia é usada para atrair o leitor para algo mais sério a ser revelarado na crítica que o chargista pretende veicular. Para melhor compreensão sobre o gênero, indicamos a obra: BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

5. Dividir a turma em grupos e proceder à leitura dos capítulos 1 e 2 da obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore. A leitura deverá ser feita em sala de aula, de acordo com a realidade da turma, podendo ser individual, coletiva ou em pequenos grupos e, posteriormente, haverá uma discussão no grupo maior a respeito do que leram.

*Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa:*

A- Apresentar/Comentar informações sobre a vida e a obra da autora e sua importância para a literatura brasileira e comentar, também, sobre seu papel como historiadora.



B- Destacar a importância do trabalho de pesquisa que um escritor de uma narrativa híbrida de história e ficção precisa fazer a respeito do período histórico e das personagens históricas que irá retratar em sua obra. Para isso, indicamos a obra: FLECK, G. Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção*. Curitiba: CRV, 2017.

C- Chamar a atenção dos alunos a respeito de como uma narrativa híbrida de história e ficção pode contribuir para o entendimento sobre um dado histórico, a partir de novos aportes e olhares.

D- Abordar as características das narrativas. Com relação aos aspectos formais, pode-se explorar seus elementos como: diegese, personagens, espaço, tempo, atmosfera/ambiente, narrador, narratário. Para isso, indicamos a obra: GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja Universidade, s/d.

6. Pedir, depois dos debates, que os alunos escrevam, na caderneta, as respostas às seguintes perguntas: nesses primeiros dois capítulos da obra, quais são as personagens que aparecem na diegese? Quem é a personagem protagonista? O que o narrador nos revela a respeito dessa personagem? Qual das perguntas que você elaborou na etapa anterior ficou respondida depois da leitura desses dois primeiros capítulos? Como podemos caracterizar essa personagem a partir das informações apresentadas pelo narrador? Quais são suas qualidades mais admiráveis? E quais são seus defeitos?

7. Indagar aos alunos: Quem narra as ações que ocorrem nesses dois primeiros capítulos é uma personagem? O que acontece com essa personagem nesses dois primeiros capítulos?

A partir desses questionamentos, o professor deve auxiliar os alunos a compreenderem que, nesses dois primeiros capítulos, quem narra as ações é a personagem protagonista, Afonso, um menino muito curioso que vem ao Brasil com seu pai, que está à serviço da Coroa portuguesa. Isso colabora para ajudá-los a identificar as personagens históricas presentes no relato, como o governador da colônia e da província e as personagens fictícias, porém destacando que elas representam os diversos sujeitos que participaram dos eventos daquele período.

8. Solicitar, em seguida, aos alunos, que localizem na obra as passagens nas quais se explicita o posicionamento de Afonso e o de seu pai a respeito do Quilombo.

Com a discussão a respeito da visão diferente dessas personagens, é possível levar o aluno a compreender o dialogismo das vozes dentro da obra, uma que apresenta a visão dos colonizadores – a partir da personagem do pai do protagonista – e a outra de alguém que expõe o que observou *in loco* sobre esse espaço de resistência – a perspectiva do protagonista mesmo. O conceito de dialogia – que possibilita expor opiniões contrárias, distintas, opostas em um mesmo espaço de manifestação verbal –, nesse momento da Oficina, precisa ser esclarecido aos alunos. Para isso, recomendamos ao docente a leitura da obra: BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

9. Ler os trechos selecionados do Livro Didático *História, Sociedade & Cidadania* (Boulos Júnior, 2018, p. 74-75) e pedir aos alunos que identifiquem, neles, como é exposta a forma de trabalho para a extração do ouro e anotar a resposta na caderneta.

10. Pedir aos alunos que localizem, na obra literária de Del Priore (2013), o que a personagem Afonso aprendeu com os quilombolas sobre a extração do ouro. Como ele descreve o trabalho nas minas? Quem eram esses trabalhadores? Como eram as condições de trabalho? Quais aspectos da atividade são destacados de forma semelhante e contrária em cada texto? Solicitar aos alunos que procedam às anotações na caderneta.

O professor deve conduzir as atividades de modo a ajudar os alunos a reconhecerem os recursos que diferenciam um texto do outro, analisando, sobretudo, as escolhas lexicais dos autores, sendo um deles voltado para a subjetividade dos trabalhadores – com ênfase nas precárias condições de trabalho – e o outro na objetividade, alinhando-se ao discurso da história tradicional, produzido pelos colonizadores, que exalta o desenvolvimento da colônia produzido com a extração do ouro. Esse discurso desconsidera a exploração dos nativos e negros nessa extração e não evidencia que os europeus se apropriaram das riquezas naturais às custas do trabalho escravo e insalubre. Recuperar, nesse momento das discussões, o conceito de dialogia e evidenciar que tais visões opostas, quando expostas em um mesmo texto, produzem esse efeito de sentido do dialogismo.

11. Solicitar, ainda com os alunos separados em grupos, que respondam, na caderneta, as seguintes perguntas: Como é possível identificar na obra literária a época e o local em que as ações ocorrem na diegese? Quais evidências aparecem para deixar claro o tempo e o lugar em que a história se passa? É um cenário urbano ou rural?

As descrições detalhadas a respeito do lugar e do tempo podem ajudar os alunos a pensarem sobre o cenário de uma história. Nesse momento, para favorecer a identificação desse tempo e espaço, é importante que o docente pergunte aos alunos se a história poderia ter lugar na atualidade e os anime a apresentarem argumentos nesse sentido.

12. Encontrar, na obra literária – dando sequência às atividades –, fragmentos que retratam os seguintes tópicos: Como é descrita a colônia, a cidade do Rio de Janeiro e o palácio onde as personagens Afonso e seu pai encontraram-se com o governador quando chegaram ali? Quais as semelhanças e quais as diferenças entre esses espaços? O que eles separavam, de fato?

> Com essa atividade, é possível compreender a descrição do espaço retratado na obra, e dar ênfase para o contraste da riqueza do palácio com a precariedade da capital da colônia, espaço em que vivia a maioria dos habitantes explorados pelo sistema colonialista.

13. Fazer a leitura do terceiro capítulo da obra de Del Priore (2013) com os alunos divididos em grupos novamente.

14. Auxiliar, depois da leitura, os alunos a identificarem/reconhecerem a mudança de narrador nesse capítulo três, conduzido pela voz enunciadora autodiegética da personagem protagonista – que relata as ações em primeira pessoa – para o nível extradiegético – narrador heterodigético que, agora, de fora da diegese, relata os acontecimentos como um observador – narrando em terceira pessoa. Para isso, solicitar que escrevam na caderneta as respostas às perguntas: Quais acontecimentos estão sendo relatados nesse capítulo? As ações relatadas estão situadas no Quilombo onde a personagem Afonso está? Quem narra as ações é Afonso?

> A partir desses questionamentos, os alunos irão compreender que, nesse capítulo, ocorre a mudança de narrador, uma vez que as ações não são mais relatadas por Afonso, mas, sim, por um observador onisciente, que descreve como o pai de Afonso estava se sentindo na pousada, o encontro dele com o governador da província de Minas e o que os dois conversaram a respeito da atmosfera de revolta que pairava no local. Essa mudança de focalização na obra é um dos meios mais eficazes de revelar aos alunos como a linguagem torna-se material manipulável de acordo com quem enuncia. A escrita também tem "voz" e essa "voz" defende, sempre, um ponto de vista particular. Contrastar com eles o discurso monológico do material didático que – pelo gênero textual ao qual pertence – não se vale dessas alternativas, e da *Carta* de Caminha que, mesmo sendo um gênero literário/documental – o epistolar –, opta pelo monoperspectivismo, dando prioridade à visão e à voz do colonizador apenas.

15. Indicar aos alunos para que localizem na obra a conversa entre o pai de Afonso e o governador da província. Feito isso, pedir-lhes que escrevam, na caderneta, a conclusão a que chega o pai sobre a revolta, depois do que lhe explicou o governador.

Nesse capítulo, o narrador extradiegético apresenta os dois movimentos contra a coroa, um dos homens ricos que queriam defender seus bens e não pagar mais impostos à metrópole, e outro do povo pobre, pequenos comerciantes, nativos e escravos que sofriam pela crise na mineração. Com essas reflexões propostas aos alunos, é possível compreender que esses dois extratos sociais tinham interesses diversos para libertar Minas de Portugal e como a falta de união desses povos foi decisivo para o fracasso do movimento.

16. Solicitar aos alunos que façam a leitura dos demais capítulos da narrativa do relato híbrido em casa. Na retomada das atividades da Oficina, promover um diálogo sobre a obra, para auxiliar aos que não conseguiram efetuar a leitura. Oportunizar-lhes a expressão oral depois de já terem lido toda ela.

As discussões podem ser conduzidas a partir de alguns questionamentos como estes, por exemplo: Qual a fonte do conflito que ocorre na trama desse livro? A fonte é o conflito de uma pessoa, é entre pessoas e a natureza, ou entre pessoas e a sociedade? Como se enfrenta a personagem principal com o conflito? Essa personagem vai mudando sua posição, seu entendimento, sua compreensão com o desenrolar da história? Que palavras ou frases você usaria para descrevê-la no início e ao final da história?
O objetivo dessas discussões é levar o aluno a entender o amadurecimento da personagem Afonso depois de conhecer e viver tantas experiências sobre aquele momento histórico. Com isso, os educandos irão reconhecer a estratégia da autora de construir um narrador-personagem com tais atributos, e que se assemelha ao narratário (leitor pretendido) a quem deseja escrever. Um jovem em formação que, lendo tal narrativa híbrida de história e ficção, visualiza diversas outras nuances e visões sobre um evento do passado, às quais não teria acesso caso lesse apenas o material didático, cuja perspectiva e visão voltam-se àquela oficializada desse passado pelos sujeitos detentores do poder à época revisitada pela ficção.

17. Projetar, no multimídia, alguns fragmentos da obra para análise da linguagem literária e sua polissemia:

“Que nenhuma riqueza é inesgotável” (Del Priore, 2013, p. 84).

“Numa sociedade iletrada, ler era poder. Eu era poderoso!” (Del Priore, 2013, p. 84-85).

“O metal é a mente ‘ignorante’ que é transformada em ouro pela ‘sabedoria’. Ela é a nossa modificação em um ser humano melhor” (Del Priore, 2013, p. 94).

“Um negro igual a um branco? Onde o mundo iria parar?” (Del Priore, 2013, p. 43).

Ao fazer leitura desses fragmentos deixar que os alunos argumentem sobre o significado que cada um atribui ao enunciado. Depois de deixá-los se expressarem, analisar o sentido que o enunciado tinha naquele contexto histórico recriado pela ficção e fazer uma relação com os tempos hodiernos. Ocorreram mudanças ou esses significados permanecem válidos para a nossa sociedade atual? Registrar o teor da conversa na caderneta. Esse é um momento precioso da Oficina para o docente procurar mostrar como as reminiscências do colonialismo seguem vigentes em muitas situações do cotidiano das pessoas. Vídeos atuais, expostos nas mídias sociais, sobre racismo, sexismo, intolerância religiosa etc., podem ser apresentados como modelos desses comportamentos secularmente cultivados pela retórica da modernidade/civilidade que implementou o colonialismo no Brasil.

18. Ver, na sequência das ações da Oficina, o documentário "A triste história do garimpo da Serra Pelada" (2021), sobre a extração do ouro no Brasil na década de 1980.

19. Questionar, antes de iniciar o vídeo, se eles já ouviram falar do garimpo de Serra Pelada. Expressar outras indagações, como: Sabem o que é um garimpo? Será que todos os garimpeiros ficaram ricos? E o que aconteceu com a região do garimpo?

Esse documentário tem o objetivo de demonstrar como o ouro permanece, até nossos dias, atraindo pessoas e, ainda, alimenta muitos conflitos em nosso país.

20. Oportunizar-lhes um momento de conversa sobre as questões propostas após verem o vídeo e, na sequência, propor a eles uma navegação no endereço: https://incrivelhistoria.com.br/sebastiao-salgado-serra-pelada/. Nesse endereço, encontra-se parte das fotos de Sebastião Salgado sobre Serra Pelada.

Tais fotos devem ser analisadas como "textualidades" que revelam uma temática, um espaço, um tempo, uma atmosfera. Os alunos, oralmente, podem gerar, com o auxílio do professor, uma diegese para essas expressões da arte. Depois, como forma de expansão e materialização da oralidade, podem criar, a partir de uma das fotos, o seu personagem – mineiro em busca de ouro –, registrando suas ações para isso na caderneta de anotações. Os apontamentos podem ser compartidos em outra ocasião de uma roda de conversa.

21. Escrever na caderneta, após ver o documentário e as fotos de Sebastião Salgado, as respostas às seguintes questões: O que motivou os migrantes a irem garimpar em Serra Pelada? De onde vieram a maioria dessas pessoas? Como era feita a extração do ouro? O que podemos concluir sobre as condições de trabalho dos garimpeiros? Essas pessoas que migraram para lá, será que todas conseguiram ficar ricas? As condições de trabalho nesse garimpo são diferentes daquelas retratadas pela personagem Afonso na obra literária que estamos lendo?

Há alguma semelhança com as ações das personagens em busca de ouro, mostradas no filme “O caminho para El Dorado”, e as cenas do vídeo “A triste história do garimpo da Serra Pelada” (2021)?

> Todos esses questionamentos visam a demonstrar como a exploração do ouro continua sendo uma atividade realizada pela massa populacional mais pobre, que, devido às suas péssimas condições de vida, sujeita-se a trabalhar em condições degradantes para tentar melhorar de vida. No entanto, o lucro por trás dessa exploração acaba ficando com empresas que manipulam esses trabalhadores simples, com pouca instrução, para obterem lucros que são investidos bem longe daqueles locais onde as riquezas estão sendo exploradas.

22. Projetar, no multimídia, a foto da criança da tribo Yanomami, retirada de sua aldeia em 2023, com desnutrição e outros problemas de saúde, causados pela contaminação da água e do solo, devido ao garimpo ilegal dentro das terras indígenas. Questionar se os alunos sabem o que representa aquela foto.

23. Em seguida, passar o vídeo sobre o garimpo ilegal na terra do povo Yanomami.

24. Pedir aos alunos para anotarem, na caderneta, as respostas às seguintes questões: Em que condições de saúde foram encontrados os nativos da aldeia Yanomami em 2023 no Brasil? Em relação ao meio ambiente, quais foram as consequências do garimpo ilegal naquela aldeia?

> Outra questão referente aos garimpos é a degradação do meio ambiente pelo uso de metais pesados como o mercúrio, para a separação do ouro. A foto e o vídeo são importantes para abordar essa problemática que envolve a extração do ouro. O professor, nesse momento das atividades, pode pedir auxílio aos colegas de outras áreas para ampliar o conhecimento dos alunos sobre a questão do impacto ambiental causado pela extração dos minérios no Brasil.

25. Comparar, primeiro oralmente, três das imagens vistas até o momento: o quadro “Dama Dourada” ou “Retrato de Adele Bloch-Bauer I” (1903-1907), de Klimt, uma fotografia da Serra Pelada – selecionada entre a turma –, de Salgado, e a imagem da criança Yanomami. Feita a comparação dessas imagens, de forma oral, entre os integrantes da turma, e estabelecidas as relações que unem essas diferentes imagens, produzidas em temporalidades diferentes, sistematizar as conclusões na lousa para que os alunos as copiem na sua caderneta.

26. Discutir sobre os possíveis vínculos temáticos, imagéticos, ideológicos, etc. entre as imagens anteriormente comparadas com a obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, em confronto com as informações contidas no Livro Didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018, p. 74-75), sobre a exploração do outro no Brasil. Apontar, na caderneta de anotações, algumas das conclusões da turma.

| | |
|---|---|
| **Etapa 3**: Integração de conhecimentos culturais | **Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula |

**Recursos didáticos:**

- As cadernetas;
- Computadores com acesso à internet.

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Perguntar aos estudantes se eles possuem algum objeto de ouro e se consideram importante possuí-lo.

2. Solicitar aos alunos que conversem com seus pais, avós e familiares para perguntar-lhes se possuem objetos de ouro, se eles se lembram da ocasião de sua aquisição, especificando se esses objetos são utilizados no dia a dia ou há momentos específicos para o uso.

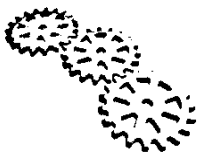
3. Encarregar os alunos de dialogarem com seus pais, avós e familiares para saberem se eles conhecem os lugares em que já ocorreu ou ocorre a extração do ouro no Brasil, ou se alguém da família já trabalhou em algum garimpo.

4. Solicitar que os alunos façam uma pesquisa, em casa, a respeito do índice de desenvolvimento humano (IDH) das cidades em que mais foram encontradas jazidas de ouro no Brasil: Ouro Preto, em Minas Gerais, cidade de Curionópolis, no Pará, Amajari e Alto Alegre, em Roraima, e Barcelos, no Amazonas.

Essas atividades vão integrar os conhecimentos culturais dos estudantes e familiares com a temática em estudo na Oficina, no intuito de propiciar novas discussões que possam surgir a partir do conteúdo das respostas trazidas pelos alunos. As pesquisas com os familiares e na internet servirão para confrontar essas informações com o discurso do colonizador, exarado no livro didático, que exaltava os benefícios da mineração para o desenvolvimento do país e de seus habitantes.

*Relações Transdisciplinares*

Além da relação interdisciplinar com a disciplina de História, que ocorre ao longo da Oficina, neste momento, pode-se realizar um trabalho integrado com a disciplina de Geografia, para compreender como o índice de desenvolvimento humano (IDH) de uma cidade representa um conjunto de condições que têm relação com a qualidade de vida de seus habitantes.



| **Etapa 4**: Sínteses | **Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- As cadernetas

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Retomar, no grande grupo, as atividades da etapa de integração de conhecimentos culturais.

As respostas às questões feitas aos familiares, na etapa anterior, devem ser apresentadas ao grande grupo nesse momento da Oficina, e as comparações entre as respostas podem gerar reflexões sobre os diferentes valores que o mesmo objeto pode ter em diferentes épocas e para diferentes sujeitos, chegando-se às conclusões sobre como era e ainda é a significação atribuída a esse metal – o ouro – e a que ações essa significação pode ter movido os sujeitos ao longo da história.

2. Promover um debate entre os alunos sobre as diferentes significações que o ouro já teve e como ele se manifesta no presente.

Os resultados das pesquisas anteriormente feitas devem, também, ser expostos oralmente pelos alunos, e o professor deve conduzir as discussões para que os alunos compreendam que a riqueza encontrada em determinado local não garante que esse tenha um bom desenvolvimento; ou seja, os benefícios acabam na mão de pessoas que estão, em sua maioria, muito distantes daquele lugar onde a matéria-prima é encontrada.

3. Pedir aos alunos que, individualmente, respondam por escrito, na caderneta, as seguintes questões:

- A partir da leitura da obra literária que aborda o início da descoberta do ouro, em Minas, no período da colonização, como também do vídeo a respeito do garimpo em Serra Pelada, no estado do Pará e, ainda, do vídeo sobre o garimpo ilegal nas terras Yanomami, é possível observar que o fato de terem sido encontradas grandes quantidades de ouro nesses locais tornaram essas regiões prósperas, com boa infraestrutura e serviços de saúde e educação adequados?

- Os habitantes dessas localidades, ou mesmo aqueles que migraram para essas áreas, conseguiram desfrutar das riquezas encontradas?

- O livro didático de história enfatizava os benefícios da mineração para o desenvolvimento do país, e depois de tudo que vivenciamos neste módulo, é possível concluir que esses benefícios chegaram à população do país?

Esses questionamentos, que serão retomados no início do segundo módulo, devem propiciar que os alunos compreendam que o discurso do livro didático, ao destacar os benefícios da mineração, alinha-se ao discurso historiográfico produzido pelos colonizadores para justificar as invasões dos territórios. No entanto, depois das vivências deste primeiro módulo, é possível compreender como esse discurso é falacioso, uma vez que as riquezas foram retiradas, e continuam sendo removidas até os dias de hoje, para beneficiar homens e nações distantes, enquanto, para os trabalhadores, sobram a exploração e o abandono. Chamar a atenção dos alunos para o fato de que as informações postas no livro didático correspondem a "uma parcela" da realidade. Com a ampliação de conhecimentos, pela literatura e outras áreas e artes, isso pode ser expandido e, desse fato, ocorre a ampliação de nossos conhecimentos.

Com o entrelaçamento das textualidades utilizadas no módulo I – os trechos do material didático, o fragmento da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, a charge, as fotos, o documentário e o vídeo, todos relacionados à temática da extração do ouro desde o período da colonização portuguesa até a contemporaneidade, com a narrativa híbrida de história e ficção *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore –, acreditamos ser possível ampliar o horizonte de expectativas do aluno, uma vez que as textualidades reunidas apresentam diversos olhares outros sobre a subtemática do módulo I, principalmente aqueles oriundos das fontes negligenciadas pelo discurso tradicional da história.

Desse modo, participando de uma atividade de leitura intertextualizada em um plano transdisciplinar, engendrado de forma consciente pelo professor para conduzir o aluno a uma visão mais crítica sobre o evento histórico em estudo, o estudante expande seu conhecimento sobre a temática, forma seu intertexto e passa a compreender sua realidade de forma mais assertiva. Isso, paulatinamente, vai desterritorializando a sua mente, dando lugar a novos pensamentos, com outros protagonistas e com desenlaces distintos daqueles que sempre privilegiaram as perspectivas da modernidade/civilidade, incutidas pelo discurso monológico da colonialidade.

Ao levar o aluno a compreender melhor a sua realidade atual, como resultado de um processo histórico marcado por contradições, conseguimos contribuir para a formação de um leitor literário que, a partir de toda a sistematização intertextual com essa temática, seja também decolonial. Aquele sujeito que, ao passar pela experiência estética e social proposta nesse módulo, torna-se, também, um leitor crítico da nossa história, um cidadão que expandiu seu modo de pensar, é capaz de se insurgir diante de discursos e ações das nações imperialistas que tentam manter as estruturas sociais estratificadas e lutar por justiça social em nosso país.

Como pudemos observar, na análise do material didático realizada na segunda seção desta tese e nos fragmentos que utilizamos nesse primeiro módulo da Oficina, essa perspectiva crítica em relação à história oficializada está ausente, em grande medida, do principal material utilizado no ensino da disciplina de história. Dessa forma, é urgente complementar esse ensino com os aportes da literatura, por exemplo, para

que consigamos, mesmo que a longo prazo, visualizar cenários em que os cidadãos, conhecedores de seus direitos, busquem alternativas de superação da desigualdade social, advinda do modo de produção capitalista que impera em nossa sociedade e que explora a imensa massa da população pertencente à classe trabalhadora em benefício de uma minoria que segue mantendo seus benefícios por falta de conhecimento, de pensamento crítico e de ação da classe que produz a riqueza deste país. Assim, para dar seguimento a esse propósito intertextual de formação de um leitor literário decolonial, apresentamos uma nova sistematização, agora voltada para a subtemática do módulo II, a qual apresentamos a seguir.

### 4.2.2 Módulo 2: “Ressignificações sobre a revolta da Inconfidência Mineira no período do ciclo do ouro por meio da multimodalidade textual”

Este segundo módulo, “Ressignificações sobre a revolta da Inconfidência Mineira no período do ciclo do ouro por meio da multimodalidade textual”, como parte integrante da temática geral da Oficina “Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil”, inicia-se com uma atividade de contextualização, em que são retomados os questionamentos realizados ao final do módulo I, e, na sequência, é introduzida a temática desse segundo módulo. Em seguida, seguem as práticas de leitura intertextualizadas da Oficina, como descrevemos a seguir.

#### 4.2.2.1 Atividades de contextualização: a geração de vínculos entre textualidades

Para iniciar o segundo módulo desta Oficina Literária Temática, é importante retomar as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos propostos na etapa 4 – Sínteses –, do módulo I. Tal ação deve ser pensada no intuito de levantar discussões, a partir das respostas dadas por eles, a respeito da diferença entre os discursos do material didático em comparação com a narrativa híbrida de história e ficção de Del Priore (2013), lida no módulo anterior, sobre a descoberta do ouro nas terras brasileiras e os beneficiados com tais extrações.

Desse modo, o professor pode solicitar que os alunos, sentados em semicírculo, leiam o que escreveram em suas cadernetas como “Sínteses” do primeiro módulo de nossa Oficina. Após isso, o professor pode conduzir a reflexão para que, agora, os alunos visualizem o processo de manipulação da linguagem que os autores

de ambas as narrativas fizeram para atingir os objetivos a que se propuseram ao revisitar o passado.

Nesse sentido, é importante elucidar, uma vez mais, que o material didático, ao enfatizar os benefícios para o desenvolvimento do país, porém sem citar o trabalho insalubre que os escravizados praticavam, adota um posicionamento conservador em relação ao passado já registrado pela historiografia tradicional coadunado à retórica da modernidade/civilidade da colonização. Por outro lado, a literatura ao sublinhar o processo de exploração, os desmandos da Coroa portuguesa em relação aos habitantes do país, sempre em prol da riqueza e do bem-estar dos habitantes da metrópole e dos outros países da matriz colonial de poder que se consideram superiores aos autóctones e, por isso, dignos de privilégios, segue por uma vereda decolonial, pois procura descolonizar as mentes, as identidades e o imaginários dos leitores.

Ademais, o professor pode expandir essa discussão e levar os alunos a compreenderem como a obra literária apresentou diversos outros pontos de vista a respeito da temática do ciclo do ouro, principalmente nos relatos do narrador Afonso, a voz que representa a visão de alguém que conviveu ao lado daquelas personagens históricas invisibilizadas no discurso oficial, ou seja, vozes que não estão presentes nas narrativas de autores da vertente da histórica tradicional. Por outro lado, a visão dos colonizadores serviu de aporte para o autor do material didático, como é possível comprovar a partir da observação das escolhas linguísticas, nada inocentes, mas, sim, carregadas de ideologia, que cada autor elegeu para produzir seu discurso.

Depois de retomar as questões do módulo anterior, o professor passa a apresentar a subtemática do módulo II: “A corrida pelo ouro: a insatisfação da elite brasileira com os altos impostos cobrados pela Coroa”. Feita essa apresentação, ele pode perguntar aos alunos o que sabem a respeito da revolta denominada “Inconfidência Mineira”, que ocorreu no período do ciclo do ouro no Brasil. Questionar os alunos se eles sabem quem foram os líderes desse movimento e quais eram seus objetivos. Pedir, em seguida, que escrevam, nas cadernetas, essas informações para que, ao final do módulo, depois de todas as atividades que serão realizadas, elas sejam retomadas.

Destacar aos alunos que uma revolta, principalmente no passado – quando não existiam leis que as regulamentasse –, caracterizava-se por um momento de muita

violência e sofrimento, haja vista que as pessoas que ousavam insurgir-se contra os poderes coercitivos instituídos por aqueles que possuíam o domínio de recursos humanos e materiais em maior quantidade, arriscavam a própria vida em busca de mudanças. Nesse sentido, as revoltas no período colonial e imperial do Brasil causaram imensa dor para os derrotados, que eram, em geral, os mais fracos e seus familiares. Todo esse sofrimento criou uma atmosfera pesada, carregada de lamúrias, desolação e angústia na época em que esses fatos aconteceram.

Os sentimentos gerados nas pessoas envolvidas em tais conflitos podem ser experenciados por pessoas que não estiveram presentes, por meio de uma visita a algum museu que abriga vestígios do acontecimento, expondo armas, vestes e utensílios utilizados durante a luta, como, também, pela música. É isso o que o maestro César Guerra-Peixe (1914-1993) fez ao criar a peça musical "Museu da Inconfidência", per orchestra (1972) - Philharmonisches Orchester Südwestfalen, arte pela qual ele tenta expressar seus sentimentos quando visita o Museu da Inconfidência, em Minas Gerais, e visualiza os objetos utilizados naquele momento histórico.

De acordo com o site da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais[105], a peça de César Guerra-Peixe está dividida em quatro atos: I. Entrada; II. Cadeira de Arruar; III. Panteão dos Inconfidentes; IV. Restos de um Reinado Negro. Em visita ao Museu da Inconfidência, o compositor revela sua comoção diante das correntes, lápides e outros objetos que testemunharam a tragédia dos inconfidentes.

Uma grande carga dramática percorre os quatro movimentos da partitura: a "Entrada", segundo se anuncia no *site* da orquestra, é anunciada pelos trompetes com um toque de modalismo ancestral, seguido de ácidas tensões harmônicas. O título do segundo movimento, "Cadeira de Arruar", refere-se, popularmente, à liteira usada pelos senhores brancos para saírem às ruas carregados por seus escravos. A música de Guerra-Peixe torna-se maliciosamente irônica, nessa parte, pois os carregadores (cientes de que não eram vistos pelos que iam no interior do veículo) aproveitavam o trajeto para zombar de seus donos. O terceiro movimento, "Panteão dos Inconfidentes", retoma o clima trágico, com pesados blocos corais, uma prece fúnebre e o desesperado grito dos heróis condenados. Em "Restos de um Reinado Negro", o

[105] Disponível em: https://www.filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/guerra-peixe-museu-da-inconfidencia/. Acesso em: 03 out. 2023.

movimento final, um estribilho construído sobre um *ostinato* alterna-se com uma seção marcial, propositadamente grotesca, e com um belo canto negro entoado pelo fagote. A delicada percussão destaca as particularidades folclóricas do tambor militar e um longo *ostinato* do bombo. A coda retoma as frases da “Entrada” com um brilho metálico de armas e caráter conclusivo.

Nesse momento inicial do segundo módulo da Oficina, o professor pode, após haver feita a retomada das textualidades principais examinadas no módulo I, executar essa música, utilizando o aparelho de multimídia, e solicitar que os alunos ouçam e, depois, comentem, oralmente, sobre os sentimentos que neles se despertaram diante do que ouviram. Em seguida, utilizando as explicações dadas acima, ou consultando o *site* da orquestra filarmônica de Minas, o professor pode expor o significado de cada um dos atos, comparando os sentimentos dos alunos com os do autor da peça. Esse momento inicial tem por objetivo envolver os alunos no clima desse módulo II da Oficina Literária Temática que vai tratar, especificamente, da Inconfidência Mineira.

#### 4.2.2.2 Práticas de leituras intertextualizadas: a expansão da temática e do conhecimento – conflitos políticos, econômicos e sociais na colônia do Brasil

Neste segundo módulo, a sistematização proposta tem por objetivo construir relações intertextuais que propiciem ao aluno o entendimento do contexto da sociedade brasileira no período em que ocorreu a revolta denominada de Inconfidência ou Conjuração Mineira. Esse movimento de insurgência da elite da colônia ocorreu num período em que a escravização negra era a principal mão-de-obra usada para a extração do ouro e os demais trabalhos braçais da colônia. Desse modo, compreender as motivações e os meandros envolvendo o levante, bem como a subjetividade e os sentimentos experimentamos por aqueles sujeitos pode auxiliar o aluno na identificação, na atualidade, da necessidade de união da população em torno de associações de bairros, sindicatos, entre outros movimentos que possam reunir pessoas bem-informadas e críticas para fiscalizar, cobrar e exigir direitos negligenciados pelo estado. Para isso, o aluno precisa percorrer os passos previstos para este segundo módulo, descritos abaixo.

| **Módulo II: Ressignificações sobre a revolta da Inconfidência Mineira no período do ciclo do ouro por meio da multimodalidade textual** | |
|---|---|
| **Temática geral:** Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil | **Subtemática do módulo**: A corrida pelo ouro: a insatisfação da elite brasileira com os altos impostos cobrados pela Coroa portuguesa |

**Textualidades a serem utilizadas no módulo:**

**-** Narrativa híbrida de história e ficção*: A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore;

DEL PRIORE, Mary. *A viagem proibida*: nas trilhas do ouro. São Paulo: Planeta, 2013.

- Narrativa híbrida de história e ficção: *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas da época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira

SILVEIRA, Maria José. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas da época do ciclo do ouro*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

- Narrativa híbrida de história e ficção: *Barbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz.

CRUZ, Nelson. *Bárbara e Alvarenga*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

- Narrativa híbrida de história e ficção: *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz.

CRUZ, Nelson. *Dirceu e Marília*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

- Tela “Lavagem do minério de ouro, proximidades da montanha de Itacolomi” (1835), de Johann Moritz Rugendas (ver anexo 6);

Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/mineracao-sob-olhar-de-rugendas/. Acesso em 26 de ago. 2021.

- Tela “Ciclo do Ouro” (1922), de Rodolfo Amoedo (ver anexo 7);

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rodolfo_Amoedo. Acesso em: 26 de ago. 2021.

- Peça “Museu da Inconfidência” – César Guerra-Peixe (1914-1993): Museu da Inconfidência, per orchestra (1972) – Philharmonisches Orchester Südwestfalen direta.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PXHoI2SXRnI. Acesso em: 08 set. 2021.

- Vídeo sobre a descoberta do ouro no Brasil – “Ouro e Cobiça” (Ouro Preto, 1719);

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IIxe45E5nUw. Acesso em: 24 ago. 2021.

- Poema *Romanceiro da Inconfidência* (2019), de Cecília Meireles. “Romance XXI ou Das Ideias” (ver anexo 8);

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

- Visita virtual à cidade de Ouro Preto (MG);

Disponível em: http://www.eravirtual.org/ouro-preto/. Acesso em: 24 ago. 2021.

- Visita virtual ao Museu da Inconfidência;

Disponível em: https://museudainconfidencia.museus.gov.br/exposicoes/. Acesso em: 02 out. 2023.

- Gráficos com exploração do ouro no século XIX e a população de Minas Gerais no período áureo das minas (ver anexo 9);

Disponível em: https://atlas.fgv.br/marcos/descoberta-do-ouro/mapas/graficos-producao-de-ouro-e-populacao-mineira-no-seculo-18. Acesso em: 27 mar. 2024.

- Gráfico sobre as exportações do Brasil colonial (ver anexo 10)

Disponível em: https://www.aio.com.br/questions/content/a-analise-do-grafico-e-os-conhecimentos-sobre-as-exportacoes-no-brasil. Acesso em 03 jun.2024.

- Charge sobre Impostos (ver: anexo 11).

Disponível em: https://blogdoaftm.com.br/wp-content/uploads/2017/04/charge-tiradentes-impostos-21-04-2017.jpg. Acesso em: 27 mar. 2024.

| **Etapa 1**: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas | **Tempo de execução estimado**: 4 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- Ambiente com aparelho multimídia,
- Computador com acesso à internet,
- Ornamentação da sala com as imagens das obras: “Lavagem do minério de ouro, proximidades da montanha de Itacolomi” (1835), de Johann Moritz Rugendas, e “Ciclo do Ouro” (1922), de Rodolfo Amoedo;
- Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador;
- Carteiras organizadas em semicírculo;
- Cadernetas para anotações.

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Organizar a sala em semicírculo.
2. Fazer a leitura das obras que ornamentam a sala: autor, título, técnica utilizada, data, local, se faz parte de algum museu, dimensão. Leitura formal: observar os elementos que compõem a obra de arte, como a linha, a cor, o volume, a perspectiva.
3. Contextualizar, historicamente, a produção das obras: localizar a obra no tempo histórico e no espaço, observando o tema, os significados, ou seja, os contextos em que foi criada.
4. Praticar as possíveis interpretações da obra: levantar hipóteses sobre o significado da obra, considerando a vida do artista e as condições em que a obra foi produzida.

O docente, neste momento da Oficina, pode dialogar com os alunos e os estimular para que se expressem sobre as obras expostas na sala por meio das seguintes questões: O que você identifica na obra? Que sentimentos essa obra causa? Qual seria a função dessa obra? Para que ou para quem ela foi feita? Como os elementos estão dispostos na obra? Quais são os aspectos que o autor retrata que chamam a atenção? O docente também pode convidar o professor de artes para auxiliar nessas leituras mais específicas em relação às técnicas empregadas, à época da expressão, às linhas, aos traços, etc.

5. Apresentar aos alunos as narrativas híbridas de história e ficção que serão incorporadas como material de leitura neste módulo: *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira; *Barbara e Alvarenga* (2007) e *Dirceu e Marília* (2007), ambas de Nelson Cruz.

> Ao mostrar as obras deixar que os alunos se expressem sobre o que a imagem da capa significa para eles, ou projeta na mente deles. Incentivá-los a fazer as suas previsões sobre o que será tratado nas obras e a buscar informações sobre os autores.

6. Solicitar aos alunos que exponham, oralmente, o que sabem sobre a revolta chamada de "Inconfidência Mineira". Em seguida, eles devem anotar, nas cadernetas, as respostas dadas aos questionamentos que o professor irá fazer-lhes.

> Essa conversa pode ser conduzida pelo docente por meio das seguintes perguntas feitas à turma: Onde foi que esse movimento de confrontação ocorreu? Qual era o motivo geral desse conflito? Quem eram os inconfidentes? Qual o significado da palavra inconfidente? O que aconteceu com os líderes desse movimento? Como esse fato é lembrado na atualidade?

| **Etapa 2**: Recepção e análise das obras | **Tempo de execução estimado**: 10 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- Aparelho multimídia e computador com acesso à internet;
- A obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira;
- O capítulo III da obra: *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary del Priore;
- As narrativas híbridas de história e ficção: *Barbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz e *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz;
- Infográfico com a exploração do ouro no século XIX e a população de Minas Gerais no período áureo das minas (ver anexo 9) – imagens projetadas no multimídia;
- Gráfico sobre as exportações do Brasil colonial (ver anexo 10);
- Poema "Romance II ou do ouro incansável", retirado do livro *Romanceiro da Inconfidência* (2019), de Cecília Meireles;
- Charge sobre impostos (ver anexo 11) – imagem projetada no multimídia;
- Livro didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, volume para o 8º ano (2018, p. 76).

**Procedimentos (passo a passo das ações)**:

1. Utilizar, com os alunos, inicialmente, a obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira, e fazer a leitura silenciosa dos três primeiros capítulos desse relato híbrido de história e ficção na sala de aula.
2. Requerer dos alunos, depois da leitura, que descrevam, oralmente, o espaço geográfico em que se passa a narrativa, as condições de vida das personagens e como o narrador caracteriza esse espaço. Exercitar interpretação dos alunos, perguntando-lhes se essas características do espaço e das personagens são expostas no relato a partir do que o narrador observa ou elas são provenientes do relato de alguma personagem. Anotar as respostas na caderneta.

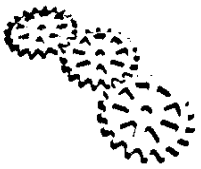
O espaço, um dos elementos da narrativa, é uma referência material que identifica os lugares em que se desenvolve a diegese e onde as personagens, situações e ações são realizadas. Conhecer sobre esse elemento é importante não só para situar o leitor quanto ao local revisitado pela ficção, mas, também, porque isso contribui para melhor compreender a configuração das personagens, ou seja, sua aparência, vestimenta, costumes, atividades, modos de expressão linguística e, até mesmo, sua personalidade.

Nesse espaço, o clima ou o ambiente é o conjunto de determinantes que cercam as personagens, as quais podem ser resumidas às condições socioeconômicas, morais, religiosas, psicológicas. Ele se desenvolve a partir das ações das personagens e das relações que entre elas se estabelecem. A ambientação é o modo como a atmosfera/o ambiente é construído pelo narrador, a partir das escolhas que o autor fez para construir as sensações, os sentimentos e as reações que os ambientes desencadeiam nas personagens e, também, nos leitores. Para detalhamento sobre esse e outros elementos da narrativa acima mencionados, indicamos a leitura do texto: *Estrutura do texto narrativo* (2021), de Carvalho e Marques. Essa obra teórica encontra-se disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/14351/1/0321.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

3. Acessar, em seguida, o *link* (que apresentamos anteriormente) e proceder à visita virtual à cidade histórica de Ouro Preto (antiga Vila Rica), projetando as imagens no multimídia, a fim de compará-las com os relatos criados pelos alunos sobre o espaço e o ambiente retratado na escrita híbrida de história e ficção *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira.

Para proceder a essa comparação, o docente pode solicitar que os alunos leiam as respostas que deram a respeito do espaço retratado pelo narrador na obra e ir dialogando com eles sobre as semelhanças e diferenças com as imagens reais apresentadas na visita virtual. Também, durante a visita virtual, o professor deve destacar a exuberância dos altares das igrejas, construídos com o ouro retirado das minas naquele período. Advertir, porém, que essas igrejas foram construídas por irmandades ou confrarias e não pela igreja católica que, naquele período, havia sido banida de Minas Gerais pela Coroa portuguesa. Para aprofundar aspectos sobre o tema, acessar o *site*: https://helderprimo.com.br/confrarias-e-irmandades-porque-tantas-igrejas-em-minas/. Acesso em: 05 out. 2023.
Ressaltar, ainda, que, no relato híbrido de Maria José Silveira (2004), como também na visita virtual, é citado o nome de um artista muito talentoso que viveu nesse período e foi responsável pela criação de diversas obras importantes: o mestre Aleijadinho.

**Relações transdisciplinares**



O professor pode abordar, nesse momento da Oficina, aspectos que dizem respeito ao artista Aleijadinho, um dos representantes, no Brasil, do movimento artístico denominado Barroco. Para melhor compreensão sobre o artista, indicamos consultar a sua biografia e obras. Disponível em: https://www.culturagenial.com/aleijadinho-biografia-obras/. Acesso em: 03 out. 2023. É o momento indicado de convidar o professor de artes para dialogar com os alunos sobre a importância desse período histórico do Barroco, as características predominantes dessas expressões, seus alcances nas diversas artes e a relevância de Aleijadinho como expoente máximo dessas expressões em nosso território.

4. Entregar para cada aluno uma cópia do poema: "Romance II ou do ouro incansável". *In: Romanceiro da Inconfidência* (2019), de Cecília Meireles.

Os elementos que constituem um poema em seus três níveis: o fônico, o sintático-semântico e o gráfico-espacial. No nível fônico, está o ritmo e a sonoridade que resultam das rimas, aliterações e assonâncias; no nível sintático-semântico, temos a organização das palavras no texto (sintaxe), articulando-as para ser possível a atribuição de um sentido (semântico); e o nível gráfico-espacial refere-se à organização do poema no espaço, ou seja, o aspecto visual do texto, o qual, também, deve ser considerado na atribuição de sentido ao poema. Para aprofundar aspectos sobre esses conteúdos, sugerimos a leitura do texto: Leitura e Produção de Texto Poético, Epistolar e Informativo (2007), do Programa gestão da aprendizagem escolar gestar I – MEC. Esse conteúdo teórico sobre a lírica encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/gestar/tplinguaportuguesa/lp_tp6.pdf. Acesso em: 15 out. 2023.

5. Dividir, na sequência das atividades da Oficina Literária Temática, os alunos da turma em grupos de quatro integrantes. Pedir a eles que façam a leitura silenciosa do poema e que, depois, identifiquem nele os versos, as linhas e as palavras específicas que evocam uma imagem ou sentimento particular.

6. Instruir para que escrevam, na caderneta, respostas às seguintes perguntas: Qual tema é desenvolvido nesse poema? Ele apresenta rima ou não? Narra alguma história ou só descreve algo? O que você sentiu depois de lê-lo? Dialogar, então, com os alunos sobre que relações se poderia estabelecer entre os enunciados do poema e os sentimentos despertados neles ao terem ouvido a peça de música que foi escutada no início das atividades e a parte da leitura já feita da obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira. Deixar que os alunos se expressem oralmente sobre as suas percepções das possíveis intertextualidades.

Nesse momento, é importante conversar sobre como os poetas utilizam a linguagem para atrair os sentidos e provocar certas emoções: o ritmo, a rima, a aliteração, a assonância, aspectos de uma linguagem específica que, em partes, também está presente na composição musical. Destacar os sentimentos despertados na leitura desse poema, na audição da música e na leitura do relato híbrido, textualidades que demonstram como o ouro sai da terra como algo tão belo e, depois, causa diversos malefícios: a ganância que degrada o meio ambiente, que corrompe as pessoas e que causa conflitos e, ao fim, acaba ocasionando muita tristeza.

7. Propor à turma o jogo "detetive", como preparação para a leitura dos capítulos IV, V e IV da narrativa híbrida *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira. Com a turma dividida em grupos, explicar que o jogo chamado "Detetive" consiste em descobrir sobre quem efetuou e quem descobriu o culpado do roubo das moedas na obra literária que está sendo estudada. No capítulo quatro da obra, irá acontecer o roubo de moedas, e como os alunos já leram os três primeiros capítulos, conhecem as personagens da obra. Desse modo, o grupo deve eleger uma das cartas confeccionadas pelo professor com o nome das personagens e escolher uma que será quem eles acreditam que roubou as moedas de ouro.
8. Recolher as cartas, em seguida, e proceder à leitura do quarto capítulo. Todos devem fazer a leitura silenciosa, na sala, para descobrir quem dos colegas acertou qual personagem foi a que efetuou o roubo. Revelado o nome de quem roubou as moedas, os grupos devem eleger se acreditam que foi esse mesmo o ladrão ou que outra pessoa pode ter cometido esse roubo. Aqueles grupos que acham que foi outra pessoa, agora, devem escolher qual (quais) da(s) personagem (personagens) vai/vão descobrir a verdade. Para isso, irão escolher, novamente, a carta de uma das personagens.
9. Recolher as respostas dos grupos, dando sequência às atividades e proceder à leitura do quinto capítulo. Todos devem fazer a leitura silenciosa e individual dessa parte da obra de Silveira (2004), para descobrir quem acertou a questão proposta.

Depois de concluída a leitura do livro, fazer uma roda de conversa a respeito da diegese retratada na narrativa.

10. Solicitar que os alunos abram o livro didático de história, de Alfredo Boulos Júnior (2018), na página 76, para interpretar o gráfico presente nessa página. Questioná-los sobre que informações são possíveis de obter com esse gráfico. Pedir que os alunos escrevam, na caderneta, as suas interpretações.

**Relações transdisciplinares**:
Destacar aos alunos que o gráfico é um elemento da linguagem matemática, usado para facilitar a exposição de números coletados a partir de pesquisas, no intuito de favorecer a compreensão desses dados por meio das imagens aliadas às informações numéricas. Aqui, é hora de convidar o docente da área de matemática para acompanhar as possíveis interpretações desses gráficos e chegar, assim, a uma conclusão sobre a relação entre o ouro extraído e a população de Minas Gerais à época revisitada pelas obras literárias em foco.



11. Projetar no multimídia, à continuação das atividades, o gráfico com a exploração do ouro no século XIX e a população de Minas Gerais no período áureo das minas (ver anexo 09).

12. Proceder, em seguida, à interpretação desse gráfico, explorando quais informações são possíveis de obter a partir dele e escrevê-las na caderneta.

Docente, ao interpretar o gráfico a respeito da população de Minas naquele período – com o auxílio do docente de matemática –, é importante chamar a atenção para o fato de como a população cresceu exponencialmente no período áureo da extração, sendo que a maioria era de homens negros. Esses dados são relevantes tanto para evidenciar como a escravidão acentuou-se nesse período, quanto para demonstrar o porquê, de certa forma, a tentativa de libertação de Minas do jugo de Portugal não obteve êxito, uma vez que esse grande contingente da população não foi convidado a participar do movimento, pois não havia o interesse comum de acabar com a escravidão. Ou seja, faltou a união em torno do mesmo objetivo.

13. Comparar os gráficos, após feita a interpretação de cada um, para identificar quais dados são relevantes para compreender o contexto social daquele momento histórico e as motivações para uma revolta separatista.

Docente, ao proceder à comparação entre os gráficos, é importante destacar como o gráfico presente no livro didático não apresenta informações suficientes para possibilitar ao aluno a compreensão a respeito do contexto histórico daquele período enquanto esses dados estão expressos no outro gráfico, de forma a permitir uma contextualização mais precisa da sociedade daquele momento histórico.

14. Interpretar, também, o gráfico (anexo 10) que demonstra o valor, em libras esterlinas, comercializado com as exportações de produtos como a cana-de-açúcar, ouro e outros, naquele período. Destacar o grande montante de dinheiro arrecadado no período áureo das minas e refletir, com os alunos, sobre a destinação de tais recursos.

15. Solicitar aos alunos que retomem os capítulos III e V da narrativa híbrida de história e ficção *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, e localizem a passagem em que o narrador extradiegético demonstra as reais intenções dos grupos dos inconfidentes.

16. Pedir que os alunos identifiquem, depois da leitura, o nome dos inconfidentes que aparecem nesses capítulos, bem como a ocupação de cada um deles. Instigar

os alunos a refletirem sobre: Quais as intenções do grupo? O movimento previa mudanças que beneficiaram toda a população da colônia?

> Os homens que participaram da Conjuração Mineira pertenciam a três níveis: os ativistas, os ideólogos e, em número maior, os que possuíam interesses a defender. O principal representante dos ativistas foi o alferes do Regimento dos Dragões de Minas, Joaquim José da Silva Xavier – o Tiradentes. Os ideólogos eram representados por homens ricos, donos de ótimas bibliotecas, com relevantes informações sobre o Iluminismo, e de sólida formação cultural. Eram eles o cônego Luís Vieira e os poetas Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Inácio José de Alvarenga Peixoto. Seriam esses os encarregados da elaboração das leis e da constituição do novo estado. No terceiro grupo, estavam os contratantes e seus fiadores, gente devedora de grandes somas ao Tesouro Real. Disponível em: https://ihggcampinas.org/2019/04/16/contribuicao-dos-poetas-da-inconfidencia-mineira-para-a-historia-do-brasil/. Acesso em: 05 out. 2023.

> Conhecer sobre os inconfidentes, suas características e as funções que ocupavam é importante para demonstrar aos alunos os interesses pessoais que os moveram a tentar libertar-se de Portugal e e explicar por que eles não tiveram empenho em acabar com a escravidão. Essas informações, ausentes no livro didático de história, estão presentes na literatura e, desse modo, comprova-se como essas narrativas podem contribuir ao ensino de história.

17. Projetar as narrativas híbridas de história e ficção: *Barbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz, e *Dirceu e Marília* (2007), também de Nelson Cruz.

18. Fazer uma leitura compartilhada dessas obras, uma vez que, nesses livros, as imagens são textualidades privilegiadas.

> Inicialmente, deixar que os alunos possam se expressar a respeito das imagens e que construam a sua narrativa a partir delas e, depois, mediar a produção, no sentido de fazê-los perceber o elemento central que conduz a narração, ou o que pode estar entre uma página e outra do livro que não está desenhado, mas que é possível imaginar pela sequência das cenas. Essa estratégia é importante para desenvolver a leitura das entrelinhas, das informações implícitas a partir das pistas que o texto dá ao leitor.

19. Pedir aos alunos que construam, nas cadernetas, suas narrativas, que devem partir da observação das imagens dos livros, descrevendo, de forma verbal, o texto imagético, que expõe uma sequência de ações.

20. Projetar a charge sobre impostos (ver anexo 11). Proceder a uma roda de conversa com os alunos sobre o seguinte tópico: Naquela época, da Colônia, pagava-se o quinto das extrações de ouro e outros metais ou pedras preciosas ao poder monárquico português como imposto. Hoje, quais impostos são pagos? Quem arrecada esses impostos? Qual a importância do pagamento dos impostos para o desenvolvimento da sociedade?

> Essa discussão pode, inclusive, levar os alunos a observarem, em notas de compras no comércio de sua localidade, como vem discriminado nela o pagamento de impostos. É relevante que essa atividade consiga demonstrar aos alunos que todos os cidadãos, em nosso país, pagam impostos, mas que, muitas vezes, o cidadão não sabe disso e nem do destino desse dinheiro.

21. Finalizar essa etapa do módulo com a leitura das narrativas criadas pelos alunos a partir da observação das gravuras presentes nos livros *Barbara e Alvarenga* (2007) e *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz.

| **Etapa 3**: Integração de conhecimentos culturais | **Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- A obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira;

- As cadernetas;

- Computadores com acesso à internet.

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Dividir a turma em grupos e fazer a dramatização de algumas cenas da obra *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira.

**Primeiro grupo**: A cena da morte dos pais de Manuelim e a troca dele por bebida na taberna de Gastão – p. 14 a 17.
**Segundo grupo**: A chegada dos tropeiros – p. 33 a 36.
**Terceiro grupo**: A prisão do pai de Dominguino, acusado, injustamente, de roubar as moedas – p. 37 a 39.
**Quarto grupo**: A descoberta dos verdadeiros ladrões das moedas por Ana Preciosa – p. 41 a 47.

2**.** Pesquisar, em casa, sobre o que estava acontecendo no exterior no ano de 1789, momento em que, no Brasil, estava se engendrando a Inconfidência Mineira, e anotar os resultados na caderneta;

3. Propor aos alunos que pesquisem, juntos a seus pais ou avós, se eles fazem parte de alguma associação ou grupo (do bairro, igreja, sindicatos trabalhistas) e qual a função dessa associação? Que atividades são nela/nele realizadas? Há algum benefício aos integrantes desse grupo?

4. Incentivar aos alunos para questionar aos familiares se eles julgam importante a luta por mudanças, por meio de grupos? A união de pessoas em torno de uma mesma finalidade é uma alternativa mais assertiva para conseguir os objetivos almejados pelo grupo?

5. Buscar informações junto às famílias e à comunidade para descobrir se, na cidade ou região, existe algum projeto colaborativo, cooperativo que promova a integração dos cidadãos em torno de interesses coletivos.

> Essas atividades vão integrar os conhecimentos culturais dos estudantes e familiares com a temática em estudo na Oficina, no intuito de propiciar novas discussões, a depender das respostas trazidas pelos alunos.

6. Propor aos alunos uma roda de conversa sobre as possíveis relações que já se pode estabelecer entre as textualidades contempladas no módulo I com essas vistas no módulo II, para, assim, recordar tanto das subtemáticas de cada módulo quanto dos elementos que perpassam todas essas leituras.

| **Etapa 4**: SÍNTESES | **Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- As cadernetas

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

> As respostas encontradas nas pesquisas, feitas na etapa anterior, devem ser apresentadas ao grande grupo nesse momento da Oficina, e as comparações entre as respostas podem gerar reflexões sobre a influência do que acontecia no mundo sobre os acontecimentos na colônia, bem como sobre a importância da união da população em grupos, tendo em vista que essa prática proporciona melhores e mais rápidos resultados.

1. Solicitar que os alunos apontem, nas cadernetas, a sua opinião sobre as textualidades abordadas que mais lhe chamaram a atenção até o momento e que especifiquem os motivos dessa escolha.

2. Pedir que representem, por meio de uma imagem – desenho, colagem, pintura, fotografia, etc. – um aspecto que lhes tem chamado a atenção ao longo da temática em discussão. Essas imagens constituirão um painel sobre a temática em aprofundamento que deve ficar exposto na sala de aula.

Nesse segundo módulo, as textualidades utilizadas edificaram, no aluno, uma melhor compreensão a respeito do espaço, da ambientação e dos sujeitos envolvidos no movimento idealizado para tornar a província de Minas Gerais independente de Portugal. São elucidados, por meio da arte literária, os benefícios do ouro para uma minoria, a estratificação social da sociedade naquele período, a escravização como a principal fonte de mão de obra na extração do ouro e os horrores produzidos a esses sujeitos, considerados inferiores apenas pela cor da pele.

Além disso, são revelados os interesses do movimento conhecido como Inconfidência Mineira, que partiu da elite da colônia, que se rebelou contra a metrópole, porém em interesse próprio, para deixar de pagar mais impostos e lucrar ainda mais com a exploração da mão de obra escrava, que continuaria na mesma situação de opressão. A falta de envolvimento de toda a população de Minas Gerais na revolta, na narrativa híbrida de história e ficção, é apontada como uma possível causa para o fracasso do movimento, haja vista que a maioria dos moradores eram negros. Ademais, são registradas as causas do atraso intelectual da população como consequência do analfabetismo, da proibição da vinda de livros, da abertura de universidades, a fim de manter o povo na ignorância e, assim, facilitar a dominação.

Outra faceta daquele período que produz efeitos até nossos dias é a falta de preocupação com o desenvolvimento da colônia e de seus habitantes, uma vez que foram proibidas manufaturas e indústrias no país, o que obrigava os trabalhadores a enviar a matéria-prima retirada do solo brasileiro para os países europeus que produziam os utensílios indispensáveis para a sobrevivência, os quais eram, depois, importados a preço de ouro, sendo que poderiam ser feitos aqui mesmo por um custo muito mais baixo. As reminiscências desse período são visíveis atualmente, pois a indústria brasileira transformadora possui pouco investimento, enquanto exportar a matéria-prima ganha incentivos e isenção de impostos para, mais uma vez, beneficiar os países da matriz colonial de poder.

Todas essas elucidações contribuem, mais uma vez, para a formação de um leitor literário decolonial, que, ciente desse passado de divisão, de luta, de subjugação, pode passar a agir de modo mais informado no presente. Para dar continuidade a esse propósito, a seguir, apresentamos o módulo III desta Oficina Literária Temática.

### 4.2.3 Módulo 3: O “herói” Tiradentes ressignificado pelas narrativas híbridas de história e ficção e outras textualidades

Este terceiro módulo, incluído na temática geral da Oficina Literária Temática “Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil”, tem como sub temática “A construção discursiva e ideológica dos ‘heróis’ para representar a nação brasileira: da colonização aos dias atuais”. Nesse sentido, inicia-se com uma retomada sobre as

temáticas apresentadas nos módulos anteriores; em seguida, procede-se a uma atividade de ambientação a respeito dessa subtemática e, depois, às leituras focalizadas nas relações intertextuais presentes nas textualidades elencadas, que tem por objetivo um aprofundamento na temática.

#### 4.2.3.1 Atividades de ambientação: o mundo, os heróis e eu

Para iniciar esse terceiro módulo, sugerimos realizar uma atividade de oratória, em que os alunos devem produzir um texto a respeito das vivências dos dois primeiros módulos e apresentar aos colegas nesse momento de socialização dos conhecimentos adquiridos. Para essa produção, eles podem utilizar as anotações já feitas na caderneta e as respostas dadas com as pesquisas e para os questionamentos propostos pelo professor durante a Oficina.

Em seguida, sugerir que os alunos pesquisem na internet e escrevam, na caderneta, as características de algum super-herói da ficção de que eles gostem. Observar as características físicas e psicológicas, destacando quem é a pessoa por trás do herói, ou seja, os atributos humanos que ele também possui. Depois que todos fizerem as pesquisas, eles as apresentam aos colegas para que saibam quem é o super-herói escolhido pelos colegas e as qualidades que ele possui.

Dando continuidade à ambientação da turma para o terceiro módulo da Oficina, o professor passa a apresentar no multimídia o *Livro de aço dos heróis e heroínas da pátria*[106], destacando que, nesse livro, estão inscritos, até março de 2023, 64 títulos, sendo 51 homens e 13 mulheres, e que o primeiro nome adicionado foi de Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes). Depois de apresentar os nomes desses heróis, dividir a turma em grupos de quatro componentes e solicitar que escolham um desses heróis listados no livro para fazer uma pesquisa sobre a pessoa por trás de seus feitos em prol da nação brasileira.

A partir das pesquisas realizadas, proceder a uma comparação entre as características dos heróis da ficção com os heróis da vida real. Para realizar essa ação, é importante que o docente conduza as discussões para que os alunos

[106] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/quem-sao-os-herois-e-as-heroinas-do-brasil. Acesso em: 01 nov. 2023.

compreendam as semelhanças e diferenças entre essas personagens da ficção e as da realidade em relação a comportamento, atitudes, caráter, apontando para o que defendiam, pelo que lutavam. Essa ação tem o intuito de fazê-los compreender que alguns deles, de fato, lutaram em defesa dos direitos da nação brasileira, mas que muitos outros foram alçados ao título de heróis devido a interesses e influências das elites dominantes sem possuírem atributos que os fizessem merecer tal honraria. Feita essa ambientação, é possível passar às práticas leitoras intertextualizadas deste módulo III da Oficina.

### 4.2.3.2 Práticas de leituras intertextualizadas

Para esse terceiro módulo, as textualidades reunidas visam a ressignificar a personagem histórica Tiradentes, e, a partir do estudo da configuração desse primeiro "herói" nacional, compreender a construção discursiva e ideológica de edificação de homens e mulheres em heróis e heroínas que representam o ideário da nação brasileira, ao serem exemplos de bravura e luta pelo país. Ademais, as atividades propostas conduzem os alunos a identificarem como é constituída racialmente a nação brasileira atual, relacionando às proporcionalidades da população de cada etnia, com a representatividade que essas ocuparam e ocupam nos espaços de poder. Vejamos como isso se concretiza na prática, com os passos propostos a seguir.

| **Módulo III: "O 'herói' Tiradentes ressignificado pelas narrativas híbridas de história e ficção e outras textualidades"** | |
|---|---|
| **Temática geral:** Ressignificações sobre o ciclo do ouro na Colônia do Brasil | **Subtemática do módulo**: A construção discursiva e ideológica dos "heróis" para representar a nação brasileira: da colonização aos dias atuais. |
| **Textualidades a serem utilizadas no módulo:**<br>- Narrativa híbrida de história e ficção*: A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore;<br>DEL PRIORE, Mary. *A viagem proibida*: nas trilhas do ouro. São Paulo: Planeta, 2013.<br>- Narrativa híbrida de história e ficção: *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas da época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira; | |

SILVEIRA, Maria José. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas da época do ciclo do ouro*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

- Narrativa híbrida de história e ficção: *Revoltas do Vampiro* (2008), de Ivan Jaf;

JAF, Ivan. *Revoltas do Vampiro*. São Paulo: Ática, 2008.

- Vídeo sobre a Inconfidência Mineira;

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6UDsBW-we34. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Obra “Tiradentes”, de Candido Portinari; (ver anexo 12);

Disponível em: https://colegiogenoma.com.br/inconfidencia-mineira-obra-candido-portinari/. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Obra “Tiradentes esquartejado”, de Pedro Américo (ver anexo 13);

Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/tiradentes-esquartejado-uma-leitura-critica/. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Gráfico sobre a autodeclaração de cor no censo 2012 e 2021 (ver anexo 14);
Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/populacao-cresce-com-mais-pessoas-negras-e-pardas/. Acesso em: 15 mar.2023.

-Texto oficial sobre a implantação de Tiradentes como herói nacional (ver anexo 15);

Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-busca-de-apoio-popular-republica-fez-de-tiradentes-heroi-nacional. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Imagens dos Presidentes do Brasil (ver anexo 16);

Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/presidentes-do-brasil.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

- Livro dos *Heróis e Heroínas da Pátria* (Brasil, 1992);

Disponível em:

https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/conheca-os-herois-e-as-heroinas-da-patria. Acesso em: 20 jan. 2024.

- Visita ao site Comércio Transatlântico de Escravos – Base de Dados;

Disponível em: https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse. Acesso em: 05 abr. 2024.

- Vídeo: “Vista minha pele”.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM. Acesso em: 20 jan. 2024.

| **Etapa 1**: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas | **Tempo de execução estimado**: 4 horas-aula: 8 |
|---|---|

**Recursos didáticos:**
- Ambiente com aparelho multimídia,
- Computador com acesso à internet,
- Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador;
- Carteiras organizadas em semicírculo;
- Cadernetas para anotações.

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Organizar a sala em semicírculo;
2. Confeccionar, inicialmente, dois cartazes com a imagem de Tiradentes ao centro. No primeiro, colocar todas as informações prévias que os alunos possuem sobre essa personagem histórica. No segundo cartaz, ir adicionando as informações que forem adquirindo ao longo da Oficina.
3. Questionar os alunos sobre a personagem Tiradentes. O que sabem sobre ele? Onde viveu? Por que é considerado um herói nacional, visto que tem um feriado em sua homenagem?
4. Apresentar a narrativa híbrida de história e ficção que será incorporada nesse módulo: *A revolta do Vampiro* (2008), de Ivan Jaf.

Ao mostrar a obra, deixar que os alunos se expressem sobre o que a imagem da capa significa para eles, ou se projeta na mente deles. Incentivá-los a fazer as suas previsões sobre o que será tratado na obra.

| **Etapa 2**: Recepção e análise das obras | **Tempo de execução estimado**: 10 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos**:

- Narrativa híbrida de história e ficção*: A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore;

- Narrativa híbrida de história e ficção: *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas da época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira;

- Narrativa híbrida de história e ficção: *Revoltas do Vampiro* (2008), de Ivan Jaf;

- Livro didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, volume para o 8º ano (2018, p. 76);

- Obra “Tiradentes”, de Candido Portinari (ver anexo 12);

Disponível em: https://colegiogenoma.com.br/inconfidencia-mineira-obra-candido-portinari/. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Obra “Tiradentes esquartejado”, de Pedro Américo (ver anexo 13);

Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/tiradentes-esquartejado-uma-leitura-critica/. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Vídeo sobre a Inconfidência Mineira;

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6UDsBW-we34. Acesso em: 01 nov. 2023.

- Gráfico sobre a autodeclaração de cor no censo 2012 e 2021 (ver anexo 14);

Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/populacao-cresce-com-mais-pessoas-negras-e-pardas/. Acesso em: 15 mar.2023.

-Texto oficial sobre a implantação de Tiradentes como herói nacional (ver anexo15);

Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-busca-de-apoio-popular-republica-fez-de-tiradentes-heroi-nacional. Acesso em: 15 mar.2023.

- Imagens dos Presidentes do Brasil (ver anexo 16);

Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/presidentes-do-brasil.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

- Livro dos *Heróis e Heroínas da Pátria*;

Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/conheca-os-herois-e-as-heroinas-da-patria. Acesso em: 20 jan. 2024.

- *Site* Comércio Transatlântico de Escravos – Base de Dados;

Disponível em: https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse. Acesso em: 05 abr. 2024.

- Vídeo: "Vista minha pele".

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM. Acesso em: 20 jan. 2024.

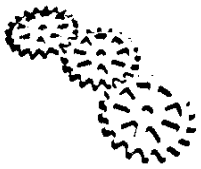
**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Dividir os alunos em grupos e cada um deve fazer a leitura de um dos sete primeiros capítulos da narrativa híbrida de história e ficção: *Revoltas do Vampiro* (2008), de Ivan Jaf. Em seguida, cada grupo deve expor um resumo do capítulo lido.

Depois de realizada a leitura, pedir que os alunos escrevam, nas cadernetas, quem é o narrador da diegese retratada na obra. Questionar: É um narrador que participa das ações? Quais são as outras personagens que aparecem na narrativa?

Nesses primeiros capítulos da obra, o autor cria uma intertextualidade com uma obra considerada um cânone da literatura brasileira *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ([1880] 2012), de Machado de Assis. Pedir que os alunos a localizem e informem qual o nome do referido autor. Na página dez do livro em estudo, o autor cita uma passagem dessa obra de Machado de Assis.

*Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa*



Nesse momento da Oficina, o professor pode apresentar aos alunos um pouco sobre a vida e a obra desse importante escritor brasileiro, negro. Para isso, indicamos a leitura do periódico: *Machado de Assis em Linha*, volume 12, número 27, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mael/i/2019.v12n27/. Acesso em: 21 jan. 2024.

2. Apresentar aos alunos o fragmento extraído da narrativa de Jaf (2008, p. 41): "Nunca me julguei um monstro. Sou, como se diz hoje em dia, para usar uma expressão politicamente correta, uma pessoa com necessidades especiais. Necessito sangue". Discutir com os alunos a respeito do que seriam "expressões politicamente corretas" na atualidade.

3. Solicitar a leitura dos capítulos 9 e 10 da obra *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf, e pedir que os alunos anotem, nas cadernetas, como é descrita pelo narrador intradiegético a capitania de Minas Gerais naquele momento da narração.

Nesses dois capítulos, o narrador exibe o contexto da capitania de Minas Gerais durante o período áureo do ciclo do ouro. Nesse momento, é possível fazer a comparação entre a descrição feita nessa obra com aquela apresentada na narrativa *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas da época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira. Recorrer às anotações da caderneta para realizar tal ação.

4. Adicionar, ao cartaz com as imagens de Tiradentes, as novas informações sobre a personagem, dadas pelo narrador da obra lida.

5. Retomar a leitura do capítulo sete da narrativa híbrida de história e ficção: *Revoltas do Vampiro* (2008), de Ivan Jaf, (p. 46), com os alunos divididos em grupos. Pedir que os alunos anotem, na caderneta, a descrição da personagem Tiradentes feita pelo narrador da obra, sempre referenciando essas fontes.

6. Retomar a leitura dos capítulos III e V da obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro,* (2013), de Mary Del Priore, para encontrar neles a descrição da personagem Tiradentes feita pelo narrador extradiegético. Pedir que os alunos escrevam, na caderneta, as informações dessa descrição, sempre referenciando a fonte.

7. Encontrar, no livro didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, volume para o 8º ano (2018, p. 76), a descrição da personagem Tiradentes.

8. Comparar as visões sobre essa personagem, apresentadas nas narrativas lidas, compartilhando as informações contidas nas cadernetas que foram sendo preenchidas ao longo das atividades nos grupos de leitura.

Ao realizar essa comparação, é importante que o professor destaque aos alunos as diferenças entre as descrições e questione sobre qual das narrativas apresenta alguma informação diferente daquela que já possuíam a respeito da personagem Tiradentes. Conduzir a discussão para enfatizar os fatos novos que apareceram sobre esse herói nacional.

9. Apresentar o texto oficial sobre a implantação de Tiradentes como herói nacional, fazer a leitura coletiva dele/de parte dele e, depois, solicitar que os alunos escrevam, na caderneta, a data e os motivos apresentados na obra lida para que ele fosse considerado herói.

Guiada pelas questões a seguir, o professor pode propor um momento de discussão: Quando essa personagem foi considerada como herói nacional? Quem o declarou como herói? Quais os objetivos dessa criação? Por que essa personagem foi a escolhida?

10. Acrescentar, no cartaz com a imagem de Tiradentes, as novas informações obtidas sobre essa personagem histórica, sempre apontando as fontes.

11. Mostrar, no multimídia, a Obra “Tiradentes esquartejado”, de Pedro Américo (ver anexo 12), e a obra “Tiradentes”, de Candido Portinari (ver anexo 13). Proceder à leitura dessas novas textualidades, se necessário, com o apoio do professor de

artes para revelar aspectos técnicos das pinturas e contextualizações históricas da escola de artes a que eram adeptos os pintores, além de outros detalhes que ampliam a significação da textualidade.

12. Incentivar a turma em relação à busca de respostas para as seguintes perguntas relacionadas aos quadros: Quem os produziu? Quando isso se deu? Com que objetivo essa obra foi feita? Em sua opinião, existe algo que esteja subentendido neles? Como eles nos permitem conhecer o passado? É importante garantir que cada um exponha o valor da obra enquanto testemunho de uma época e, também, a própria impressão sobre ela.

Conduzir a turma a uma reflexão a partir das seguintes questões: Como a personagem Tiradentes é retratada nas diversas obras? Qual o objetivo da produção de obras que retratam a morte violenta da personagem? Quais aspectos que o autor retrata que nos chamam a atenção?

13. Apresentar, no multimídia, o livro dos *Heróis e Heroínas da Pátria*, em que Tiradentes figura como o primeiro herói.

Outra sugestão para expandir os horizontes dos alunos é, após dividir os alunos em grupos, propor-lhes que pesquisem, nesse livro, com relação aos "heróis" reconhecidos oficialmente como tais, quantos deles são negros; quais deles fizeram parte de movimentos de origem popular; quantos deles são sujeitos da elite. Isso pode gerar uma de suas práticas escriturais voltada ao tema: "Como se tornar um herói na sociedade brasileira".

14. Cada grupo deve criar um *folder* sobre um herói negro, destacando seus feitos para colocar em exposição nos corredores da escola.

15. Visitar o *site* Comércio Transatlântico de Escravos - Base de Dados Navios Escravos para as Américas ano a ano, além do nome de cada uma das embarcações que saíram da África com seus respectivos tripulantes.

Na animação da linha do tempo do comércio de escravos, presente no *site*, destacar como se intensificou a vinda de navios negreiros ao Brasil durante o período do ciclo do ouro, devido à extração do minério que utilizava a mão de obra escrava e os reflexos disso na miscigenação da população.

16. Apresentar, no multimídia, o gráfico a respeito dos dados sobre a população brasileira atual. Proceder à interpretação dos dados do gráfico.

17. Apresentar, no multimídia, a linha do tempo dos presidentes que comandaram o nosso país.

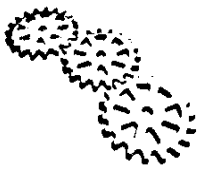
Ao fazer a comparação do *site* visitado sobre o comércio de escravos no período histórico do ciclo do ouro, com o gráfico da população atual, destacar as origens da formação da população do país, que está constituída, até os dias atuais, por uma maioria negra. Porém, evidenciar em que condições essa etnia chegou no país e como permaneceu como escravizada, explorada, subjugada por mais de 300 anos.
Em seguida, comparar o gráfico com a linha do tempo dos presidentes brasileiros. Refletir com os alunos sobre o fato de que a maioria da população se autodeclara parda ou negra, no entanto, observando a linha do tempo dos presidentes que comandaram o país, quantos são negros? Que efeitos de sentido gera, nesse grande contingente da população, essa falta de representatividade? Problematizar, com os alunos, as reminiscências da colonialização, que hoje denominamos de efeitos da colonialidade, as quais estão visíveis em nossos dias, da subalternização dos sujeitos colonizados, indígenas, negros, mulheres, considerados inferiores e, por isso, indignos de ocuparem os espaços de poder.

18. Passar o vídeo "Vista minha pele" para a turma.

19. Propor um debate a respeito da temática retratada no vídeo.

O docente pode conduzir o debate a partir de um signo linguístico que resume, de forma geral, o assunto tratado no vídeo: o vocábulo "empatia". Esse signo aparece, também, na narrativa híbrida de história e ficção juvenil *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf, na p. 36, como parte da cena em que o narrador vampiro utiliza o poder da empatia para se colocar no lugar do filho e conseguir descobrir onde ele está. É importante dirigir as discussões para que os alunos compreendam o significado desse termo, utilizado na obra como um vínculo da relação entre pai e filho, comparando-o com exemplificações em situações do dia a dia do aluno.

***Relações transdisciplinares***



Os professores das disciplinas de matemática, arte e geografia podem atuar juntos nesse momento da Oficina.
- A arte africana remeterá aos estudos dos grandes reinos africanos pré-coloniais;
- A geografia contempla a localização do continente africano e seus países no mapa-múndi, bem como a dos povos ligados a esta cultura.
- Os provérbios africanos contidos em cada um dos símbolos são um rico material de trabalho para a área de português.

| **Etapa 3**: Integração de conhecimentos culturais | **Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- As cadernetas;
- Computadores com acesso à internet.

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Criar um júri simulado a partir de esquetes, expressando situações de racismo, representadas pelos alunos, após eles terem já assistido cenas de tal natureza muitos presentes em telenovelas brasileiras e em debates de auditório;

2. Propor um debate acerca da legislação atual e das ações afirmativas na atualidade. Para isso, o professor pode, junto à direção da escola, propor uma palestra, convidar um representante da sociedade que atua nesse sentido, a fim de expandir os conhecimentos dos alunos;

3. Pedir que cada aluno descreva uma pessoa com quem ela convive no dia a dia ou que ela conhece que seja considerada como um herói por ele/ela. Nesse texto, os alunos devem ser estimulados a expressar quais são as ações e as atitudes desse sujeito que o levam a ser assim considerado por eles/elas.

| **Etapa 4**: Sínteses | **Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula |
|---|---|

**Recursos didáticos:**

- As cadernetas;
- Aparelho multimídia.

**Procedimentos (passo a passo das ações):**

1. Propor um momento de leitura dos textos produzidos na etapa anterior sobre o herói pessoal de cada um dos integrantes da turma.

2. Projetar o vídeo sobre a Inconfidência Mineira e depois de vê-lo, propor a atividade a seguir, em que os alunos devem responder (V) para as afirmações verdadeiras e (F) para as falsas.

(....) Os inconfidentes lutaram pela Independência do Brasil.

(....) O grande motivo da Inconfidência Mineira foi a cobrança de impostos sobre o ouro retirado das minas.

(....) A Inconfidência Mineira foi o movimento separatista mais importante do Brasil.

(....) Conhecemos Joaquim José da Silva Xavier como Tiradentes porque ele tinha o título de dentista.

(....) Joaquim José da Silva Xavier era líder do movimento.

(....) Jogaram sal no chão do terreno da casa de Tiradentes para que nada mais crescesse ali.

(....) Tiradentes entregou-se para salvar os outros inconfidentes.

(....) O famoso quadro “Tiradentes esquartejado” foi pintado por Pedro Américo, que presenciou a morte do mártir.

(....) O sumiço da cabeça de Tiradentes não passa de uma lenda.

(....) O corpo do mártir está enterrado no município mineiro de Tiradentes.

Sugerimos aos docentes que, depois de proceder à correção da atividade, acrescente, no cartaz produzido no início da Oficina com a imagem da personagem Tiradentes, todas as informações adicionais sobre ele, as quais foram sendo obtidas ao longo das atividades realizadas.

2. Dividir a sala em três grupos e solicitar aos alunos que, utilizando as cadernetas, resgatem a temática geral da Oficina e cada um dos grupos aponte a subtemática do módulo, bem como as principais informações obtidas. Cada grupo deverá apresentar para toda a sala sua síntese.

Depois de realizadas as apresentações do grupo sobre cada uma das subtemáticas, o professor deverá conduzir uma discussão para que o aluno compreenda como cada um dos assuntos abordados nas subtemáticas conduziu a uma melhor compreensão e a um aprofundamento sobre a temática geral da Oficina, que se refere ao período do ciclo do ouro na colônia, destacando como, a partir de todos os conhecimentos socializados na Oficina, é possível apreender as reverberações no presente daquelas ações realizadas no passado.

Ao proceder às leituras intertextuais, previstas para esse terceiro módulo, o aluno obterá um arcabouço de conhecimentos referentes ao primeiro cidadão brasileiro alçado ao posto de herói nacional, o qual obteve tal honraria muito tempo depois de seus feitos, quando ocorreu o golpe militar-político da Proclamação da República, em 1889. O referido golpe, liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, sem a participação popular, carecia de um herói com quem a população pudesse identificar-se, para cunhar um sentimento de civismo na nação da recente república brasileira. Desse modo, para atender aos interesses da elite militar, que, supostamente, implantou um regime democrático no país, em substituição ao império, Tiradentes tornou-se um mártir da independência, segundo o discurso militar da exaltação heroica da época da Proclamação da República, pois ele havia lutado bravamente por essa liberdade do nosso país.

A partir dos esclarecimentos acerca do contexto de criação de um herói nacional em suas diversas dimensões, o aluno é conduzido até os tempos hodiernos para conhecer um pouco mais sobre os demais heróis e heroínas que figuram no panteão dos grandes nomes nacionais, bem como é convidado a refletir sobre a falta de representatividade da miscigenação brasileira nos espaços de comando do país. Com esses aportes, acreditamos ser possível contribuir à desterritorialização das

mentes e à formação de um leitor literário decolonial, capaz de compreender as causas da falta de protagonismo da população negra e nativa em postos de administração e prestígio na sociedade, e, com isso, reivindicar e apoiar políticas públicas para reparar a dívida histórica com essa parcela da população, até nossos tempos, subalternizada.

Ao desenvolver as proposições delineadas para esses três módulos de nossa oficina, seguimos os passos necessários, de acordo com Fleck (2023), para a formação do leitor literário decolonial. Primeiramente, levamos o aluno **ao reconhecimento da colonialidade**, ou seja, demonstramos que a versão da história que conhecemos, principalmente por meio do material didático, é aquela construída pela perspectiva do conquistador, que dominava a escrita, e, por isso, registrou os documentos a partir de sua ótica. Tal efeito é obtido por meio da observação das fontes usadas para a construção dos discursos presentes no material didático, ou seja, apenas os documentos oficiais produzidos pelos conquistadores.

Dessa forma, o aluno será capaz de entender que, em grande medida, o material didático apenas renarrativiza os escritos da história tradicional, o qual descreve os autóctones como incivilizados e atrasados, enquanto a literatura coloca os diversos sujeitos que participaram da construção da história para dialogar e apresentar as suas versões. Com isso, atendemos ao segundo passo, de um processo de formação leitora na perspectiva decolonial, que é **promover atos que possam desterritorializar e reterritorializar essas mentes colonizadas**. Esse objetivo é atingido ao expor aos alunos as outras perspectivas do passado colonial, construída pelos sujeitos invisibilizados ou excluídos pelo discurso oficial que estão presentes nas narrativas híbridas de história e ficção que utilizamos.

O terceiro passo, **a ampliação do *corpus* nas práticas de leitura e os confrontos de visões**, ocorre, na Oficina Literária Temática, no cotejo dos diversos discursos das diferentes textualidades organizadas de forma temática. Isso é possível, a partir da comparação entre as versões exaltadoras do passado colonialista, presentes na história tradicional, renarrativizada, muitas vezes, pelos materiais didáticos, ou em literaturas acríticas, com as produções críticas mediadoras ou com tendência à desconstrução da literatura híbrida infantil e juvenil (Santos, 2023). Quando o professor propõe práticas de leituras intertextualizadas e transdisciplinares que apresentam diversas perspectivas sobre o mesmo evento histórico, o aluno amplia seu horizonte de expectativas e pode, diante das visões apresentadas,

constatar, observando a realidade circundante, qual delas explica melhor o atual contexto.

Esse é o leitor que almejamos formar com a prática de leitura sugerida, aquele que, nas palavras de Fleck (2023), irá “renativizar/reautoctonizar” e “renegrir/reenegrecer” seus heróis, revendo sua posição perante os povos originários e negros. E, ainda, aquele sujeito que, com base em Mignolo (2007), consiga desprender-se da retórica da modernidade/civilidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia e seja capaz de um enfrentamento ao discurso e às ações coloniais que ainda reverberam em nossa sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado no campo da literatura comparada – nas áreas da literatura e da história –, sobre o período da colonização do Brasil, temática escolhida dentro de um estudo mais amplo sobre as possíveis ressignificações da história do Brasil pela arte literária, produzido pelo Grupo de Pesquisa "Ressignificações do Passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", ao qual pertencemos. A execução desta pesquisa se justifica por sua relevância para explicar contextos hodiernos na qual a colonialidade, com suas ações remanescentes da colonização, segue agindo sobre identidades, mentes e imaginários na América Latina. Em nossa tese, buscamos demonstrar/evidenciar como as narrativas híbridas de história e ficção, do âmbito da literatura brasileira infantil e juvenil contemporânea, que versam sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil, por se valerem dos enfoques da nova história à tessitura narrativa, podem contribuir tanto ao ensino crítico da história no contexto do Ensino Fundamental, por apresentarem olhares outros sobre o passado, quanto podem ser material potencial à formação do leitor literário decolonial. Isso se torna possível por elas apresentarem olhares outros sobre o passado – construídos a partir das prerrogativas de correntes da nova história –, ainda não plenamente incorporadas em materiais didáticos para o ensino de história.

Destacam-se, em nossa tese, dois âmbitos de relevância social. Em primeiro lugar, está a formação continuada ofertada aos docentes do Ensino Fundamental para melhor instrumentalizar a sua tarefa na mediação do processo de leitura literária em sala de aula pela aplicação dos pressupostos da literatura comparada nesse contexto. Essa contribuição da tese foi efetuada por meio da exemplificação das análises literárias de narrativas híbridas de história e ficção juvenis expostas no texto e pela organização sistemática de uma possível metodologia para o ensino da literatura por meio de uma Oficina Literária Temática. Por outro lado, nosso estudo dirige-se, igualmente, às soluções para a histórica problemática do ensino/aprendizagem da leitura na base educacional do povo brasileiro, apostando, para isso, em uma aproximação das temáticas propostas às práticas leitoras em sala de aula com o universo existencial dos estudantes em formação, à exemplo do que já fizeram Corrêa (2023) e Schmidt (2023) e seguem fazendo nossos colegas do Grupo de Pesquisa.

Tal desafio estendeu-se pelas seções deste texto, com a revisitação que fizemos às teorias da nova história (Le Goff, 1990; Burke, 1992; Holanda, 1974; White, [1973] 2019); aos estudos sobre o romance histórico contemporâneo de medicação (Fleck, 2017) e ao percurso diacrônico das narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras (Santos, 2023); aos estudos decoloniais (Quijano, 1988, 2015; Grosfoguel, 2006, 2008; (Mignolo, 2007, 2017, etc.); e também aos pressupostos que tratam da formação leitora literária decolonial (Fleck, 2023) . Além disso, esse propósito também foi desenvolvido pelas análises feita ao material didático de ensino de história (Boulos Júnior, 2018); pelas análises literárias do *corpus* de narrativas híbridas selecionadas e, por fim, pela nossa proposta de práticas leitoras decoloniais em forma de Oficina Literária Temática.

As obras analisadas mostraram-se como uma alternativa para oferecer, aos estudantes, novas fontes para problematizar e ressignificar o passado do nosso país, promovendo a formação do leitor literário que se encaminha à descolonização pelo cultivo dos pensamentos decoloniais e das ações que dele devem derivar. Com a implementação de leituras de narrativas híbridas de história e ficção que sejam, ou que se aproximem, da modalidade crítica do romance histórico contemporâneo de mediação – cuja linguagem e estrutura estão adequadas aos leitores latino-americanos ainda em processo de formação leitora –, as quais têm como perspectiva de narração dos fatos, visões de sujeitos invisibilizados ou ausentes do discurso hegemônico, é possível contribuir para a formação de um sujeito leitor decolonial não só apto a refletir sobre os diferentes processos de manipulação da linguagem, mas, também, sobre o seu passado de subjugação aos ditames das nações imperialistas, atendendo, assim, aos passos mencionados por Fleck (2023), necessários à formação do leitor literário decolonial.

Os encaminhamentos efetuados para a realização do objetivo geral deram-se pela atenção dada aos objetivos específicos, que incluíram discutir as relações entre literatura e história e as correntes historiográficas que fundamentam os estudos dessa disciplina ao longo dos tempos, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o tema, no intuito de verificar os limites e o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento, efetivadas no campo das escritas híbridas de história e ficção. Esse objetivo foi atendido e discutido na primeira seção desta tese, com o suporte teórico de Lukács (2009, 2011), Watt (2010), Alonso (1942), Mata Induráin (1995), Aínsa (1988, 1991),

Menton (1993), Hutcheon (1991), Fleck (2017), Holanda (1974), Le Goff (1990), Burke (1992), Sharpe (1992) e White ([1973] 2019).

A pesquisa bibliográfica realizada nas áreas da literatura e da história nos revelou que, quando do surgimento da literatura, na Grécia antiga, o gênero épico, estava irmanado com a história, visto que as obras literárias, como, por exemplo, a *Ilíada* e a *Odisséia*, relatavam fatos históricos em diegeses que mesclavam elementos e personagens reais com seres mitológicos, místicos e lendários. Essa forma narrativa estava coerente com o contexto da época em que não havia uma consciência histórica como a hodierna cultivada pelos sujeitos, uma vez que todos os cidadãos de determinada sociedade convergiam para o mesmo objetivo, pois suas existências eram iguais, ou seja, não havia individualidades.

Com o desenvolvimento da sociedade, na passagem do modelo medieval para o moderno, no contexto europeu, surge o romance, o sucessor do gênero épico. As narrativas, assim, passam a representar o arquétipo do sujeito daquele momento histórico: um indivíduo distinto dos demais, que, agora, passa a ser responsável por gerir e trilhar seu caminho e, com isso, em conflito, inicia um processo de autoconhecimento e de reflexão.

O romance ganha projeção no período inicial do Romantismo, um movimento artístico e cultural presente em toda a Europa que privilegia as emoções, a subjetividade e o individualismo, em reação ao objetivismo, que pensa o ser em sua utilidade. Nesse período, ocorre a separação entre história e literatura na Europa. A história passa a ser estudada como ciência, na Alemanha, no século XIX, em atendimento aos ideais imperialistas, tendo como principal representante Leopold Von Ranke, que defendia a utilização de uma metodologia científica para o estudo histórico, a fim de atingir uma “pretensa” neutralidade.

Os leitores europeus do gênero romanesco, inseridos no contexto da reestruturação da Europa após as invasões napoleônicas, passam a demandar diegeses mais realistas, com contornos nacionalistas, e é nessa realidade que os autores passam a se interessar em revisar o passado artisticamente. Desse modo, Walter Scott, inicialmente com a obra *Waverley* (1814) e, depois, com *Ivanhoé* (1819), torna o gênero romance histórico um sucesso em toda a Europa.

A história segue o curso de implementação de sua cientificidade, atendendo aos interesses das nações imperialistas, optando por contar os fatos históricos pelo olhar dos vencedores e valorizando as fontes por eles criadas, enquanto a ficção

histórica utiliza-se desses eventos como pano de fundo para ambientar suas diegeses, sem questionar ou refutar tais narrativas. No entanto, nos dois campos – literatura e história –, no início do século XX, alguns estudiosos passam a demandar mudanças mais alinhadas com o desenvolvimento das sociedades.

Parte dos historiadores, já no início do século XX, começam a questionar determinados pressupostos da área, como, por exemplo, o uso apenas de fontes escritas e oficializadas, a separação da história de outros campos, como a antropologia, a filosofia, a literatura, as quais aportam subsídios importantes para o entendimento dos fatos passados e sua opção narrativa pela história "vista de cima". No campo ficcional, alguns autores, sobretudo na América Latina, após a implementação dos propósitos da nova narrativa latino-americana, na década de 1940, inserem outras intenções na releitura do passado, com o objetivo de questionar a versão tradicional hegemônica da história que consignou o seu passado colonial pela ótica dos colonizadores, por meio da desconstrução das imagens cristalizadas das personagens europeias heroicizadas nessa vertente da história ou, ainda, pela inserção de vozes silenciadas ou invisibilizadas pelo discurso oficializado.

Nesse sentido, muitos historiadores e romancistas já convergem, em tempos hodiernos, com a ideia de que literatura e história são produtos de linguagem; ou seja, seus locutores são sujeitos, influenciados histórica, cultural e ideologicamente e que emanam discursos afinados com as finalidades de suas áreas de atuação. Assim, embora com vieses distintos, tanto o campo historiográfico, em suas vertentes renovadas, quanto a literatura, em suas manifestações híbridas críticas, apresentam visões do passado que se complementam e ampliam as possibilidades de compreensão sobre o ocorrido, as quais são apenas versões daquilo que de fato aconteceu.

Buscamos avaliar, ainda, os procedimentos metodológicos e discursivos do material didático *História*, *Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior – em especial os volumes destinados para o sétimo e o oitavo anos, cujo programa de conteúdos inclui as temáticas por nós delimitadas nesta tese –, a fim de verificar, nos encaminhamentos propostos, a sua vinculação a determinados conceitos epistemológicos das diferentes correntes historiográficas desenvolvidas ao longo dos tempos pelos estudiosos dessa ciência, visando à possibilidade de uma ampliação de horizontes e de conhecimentos pela leitura de narrativas híbridas de história e ficção. Esse objetivo foi atendido e discutido na segunda seção, com o suporte teórico de

Burke (1992), Trufano (1999), Boiteux (1999), Chiavenato (1988), Milton (1992), Sharpe (1992), Chauí (2008), Quijano (2005), Grosfoguel (2006) e Mignolo (2017).

O exame dos fragmentos do material didático, feito desde uma perspectiva decolonial, na intenção de promover uma formação leitora literária decolonial transdisciplinar, manifestou a prevalência do aporte teórico da história tradicional para a construção textual desse material didático, pois, apesar de o autor afirmar, no prefácio da obra, que se coaduna a alguns dos pressupostos da nova história, na análise que realizamos, circunscrita às temáticas do "descobrimento" e do ciclo de ouro, isso não se concretizou. Não observamos, na exposição desses conteúdos específicos, um tratamento diferenciado às fontes/documentos históricos, e tampouco a inserção da análise das estruturas da sociedade, a substituição da visão objetiva do historiador (que apresenta o fato como se verdade fosse), a utilização de novas fontes (que contêm a versão das pessoas comuns e os relatos orais) e a inversão do foco narrativo da história "vista de cima" pela história "vista de baixo", pela inclusão de vozes subjugadas e minimizadas nos relatos oficializados sobre esse passado.

O autor do material didático, ao tratar do "descobrimento" e da colonização do Brasil, faz uma escolha lexical muito tendenciosa à exaltação e à heroificação dos colonizadores europeus, projetando uma imagem positiva desses sujeitos para os estudantes, exaltando-os como grandes aventureiros, heróis do mar, valentes e destemidos, fazendo, assim, ecoar, nas suas exposições escriturais, a réplica do discurso histórico tradicional. Não se faz – na apresentação desses conteúdos aos estudantes em formação – nenhuma referência explícita de que esses sujeitos europeus do século XVI invadiram terras, apossaram-se das riquezas de outros povos e os escravizaram, implementando nesses territórios as premissas da colonização, guiadas pela retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017).

A sugestão que se projeta no discurso do material didático é a de que esse ato de tomar posse de terras é isento de qualquer problemática. Ao contrário, configura-se, nessa perspectiva, como algo idealizado: "um mundo novo", um propósito louvável, um mérito pelo esforço realizado, pelos medos enfrentados, pela bravura demonstrada. Verificamos que, intencionalmente, o autor faz uso de alguns signos linguísticos no material didático para abrandar os fatos que ocorreram no encontro entre autóctones e europeus no período da colonização do Brasil. Essa escolha lexical é plenamente encobridora das ações colonizadoras dessas metrópoles europeias: a exploração, a subjugação e a escravização de outros povos. Tal evidência corrobora

nossa hipótese de que os estudantes em formação leitora no Ensino Fundamental podem expandir seus horizontes e aprofundar seus conhecimentos sobre o passado a partir de uma ação transdisciplinar de formação leitora literária decolonial.

Destacamos que há um elemento ideológico e colonialista que fica intocado nesse material didático: a religiosidade cristã, trazida ao Brasil e, no texto, representada pela figura dos jesuítas, cujas ações são louváveis. Ao apresentar, em seu discurso autoral, esses sujeitos que, historicamente sabemos, contribuíram fortemente e significativamente à colonização do Brasil, a tessitura narrativa é plenamente condescendente com esse passado, revelando apenas o traço "educativo" e "religioso" desse contingente de colonizadores. O autor não revela abertamente em seu discurso que os povos originários submetidos à escravização portuguesa também sofreram a violência cultural, física e identitária. Essa opção escritural conduz os alunos a uma moralidade e a uma passividade em relação ao que lhe está sendo apresentado. Não se dá abertura – ou seja, não há espaço para o giro decolonial – para colocar em questionamento o que está sendo dito sobre o passado, porque isso vem respaldado por um discurso elogioso, ancorado na crença religiosa que, por séculos, dominou o modo canônico de pensar dos povos subjugados pelo colonialismo.

Concluímos que o material didático é limitador, uma vez que, embora não esconda totalmente os crimes ocorridos no passado, a todo momento tenta justificar as invasões, por meio de um discurso apologético, laudatório e exaltador dos feitos heroicos – "modernizadores" e "civilizadores" – dos colonizadores que trouxeram o progresso, a civilidade e a salvação ao novo continente. Acreditamos que são discursos como esses, amenos, fluidos e carregados de intencionalidade, que reproduzem os objetivos da colonialidade. Consoante a Fleck (2017, p. 127), que aponta que, devido à reprodução desses discursos, "[...] a eficiência das ações colonizadoras empreendidas nesse sentido é tanta que a grande maioria da população ou não sabe que ainda é colonizada, ou nega absolutamente tal condição", apostamos na ampliação necessária desses horizontes pela formação leitora literária decolonial.

Também, analisamos narrativas híbridas de história e ficção da literatura juvenil brasileira sobre a temática do "descobrimento" e da colonização, a fim de averiguar se elas contemplam as prerrogativas da nova história, e as aproximamos da teoria do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), para compreender,

assim, a ideologia presente nas obras e a postura frente aos documentos-fontes inseridos na tessitura narrativa. Esse objetivo foi atendido e discutido na terceira seção, com o suporte teórico de Genette (s/d), Fleck (2017), Sharpe (1992), Quijano (1988, 2015), Mignolo (2007, 2017), Grosfoguel (2006, 2008), Coutinho (2003), Bernd (1998) e Santiago (2000), entre outros.

Esse procedimento revelou-nos que as narrativas híbridas de história e ficção que analisamos contemplam muitas das prerrogativas da nova história, como, por exemplo, o uso de novas fontes como base historiográfica, intertextualidades e diálogos com outras áreas de conhecimento. Além disso, ocorre a substituição da objetividade do historiador de apresentar o fato como se verdade fosse nessas obras híbridas que apresentam um discurso subjetivado, marcado por questionamentos que criam dúvidas, lacunas, ambiguidades e, principalmente, pela perspectiva de narração dos fatos para a "visão de baixo" (Sharpe, 1992). Essa perspectiva revisita o passado histórico e o reconta pela ótica daqueles sujeitos que não estiveram ao lado dos vencedores, os quais, em relação ao período histórico da colonização do Brasil – foco de nosso estudo – foram os europeus, que, devido à superioridade de força, julgaram-se superiores aos povos autóctones e no direito de os subjugarem e se apoderarem de seus territórios e das riquezas naturais nele existentes.

Essa premissa de recontar a história a partir de visões periféricas, ou seja, dos sujeitos ausentes ou marginalizados pelo discurso oficializado, aproximam essas narrativas com o romance histórico contemporâneo de mediação em toda a sua dimensão crítica. Verificamos que alguns dos recursos escriturais comuns dessa modalidade, como a verossimilhança, a linearidade com os eventos históricos, a linguagem amena, fluída e coloquial, bem como o abandono das estratégias altamente desconstrucionistas e os anacronismos exacerbados, característicos das modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica, tornam essas narrativas acessíveis e adequadas ao leitor em processo de formação, inclusive ao infantil e juvenil, considerando-se as propostas escriturais dirigidas a esses públicos.

Além disso, o foco narrativo sobre as personagens periféricas, as estratégias escriturais bakhtinianas – como a dialogia, a polifonia e a heteroglossia –, as intertextualidades e a presença de recursos metaficcionais possibilitam a aproximação do narrador com o narratário e, com isso, apresentam ao leitor uma nova percepção

sobre a história, fazendo-o refletir e se questionar sobre outras possibilidades e ressignificações daquilo que se tem oficializado sobre o passado colonial brasileiro.

Ademais, as produções que evidenciam as diversas perspectivas sobre o passado colonial da América Latina alinham-se às ações de pensadores latino-americanos que tratam da implementação do pensamento decolonial. Entendemos que a implantação desse pensamento decolonial passa, também, pela leitura de narrativas híbridas de história e ficção críticas em relação aos registros oficializados, haja vista que a utilização dessas narrativas no ambiente escolar pode expandir a formação de leitores literários decoloniais. Esse leitor é aquele que, segundo Fleck (2023), passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias e, além disso, tem sua mente, imaginário e identidade descolonizados ao ser apresentado a um discurso que o elucida sobre o colonialismo e seus efeitos visíveis até os tempos hodiernos – a colonialidade. A partir desses esclarecimentos, o sujeito em formação será capaz de dar o "giro decolonial" e pensar em uma lógica outra sobre a história da constituição do nosso país e empreender passos para uma atuação mais consciente e engajada com a constituição, no presente, de uma nação mais justa e igualitária.

Como uma via para promover a transdisciplinaridade, tivemos como objetivo, também, produzir uma proposta metodológica de Oficinas Literárias Temáticas para promover, junto aos docentes e discentes do Ensino Fundamental, o diálogo entre literatura e história, no intuito de contribuir com subsídios teóricos e práticos para a efetivação de uma proposta transdisciplinar de leitura que busque ampliar, no leitor do Ensino Fundamental, o universo cultural, linguístico-textual e histórico-social a respeito de um assunto específico, de uma temática vista sob ângulos diferentes e áreas distintas. Esse objetivo foi atendido e discutido na quarta seção, com o suporte teórico de Zucki (2015), além dos pressupostos da intertextualidade, defendidos por Antônio Mendoza Fillola (1994), e das premissas da Estética da Recepção, de Iser (1979) e Jauss (1994).

Evidenciamos que essa prática de leitura transdisciplinar pode contribuir para a formação do leitor literário decolonial, a partir do diálogo entre o ensino da literatura e o ensino da história, inclusive, com outras áreas e artes, e, assim, propiciar que o aluno compreenda que literatura e história são produtos que se originam da manipulação discursiva e ideológica da linguagem, que ambas são processos narrativos que se materializam, entre outras formas, em um texto. Isso contribui para

que os leitores ainda em formação construam visões do presente menos colonizadas e, assim, procedam, gradativamente, à descolonização e à reterritorialização de suas mentes e identidade e de seus imaginários sobre a constituição histórica de nossas sociedades híbridas e mestiças da América Latina.

Além disso, a condução das atividades, por meio da intertextualidade, favorece o embate de visões. Esse recurso promove a compreensão mais ampla da realidade, como resultado de processos históricos, pois o aluno não tem mais apenas uma versão que o guie: aquela articulada pela retórica dos colonizadores ou das nações imperialistas que ainda hoje tentam preservar a colonialidade nos países subdesenvolvidos. Esse procedimento atende aos passos da formação leitora literária decolonial, expressos por Fleck (2023), e dá suporte ao processo de reterritorialização dos imaginários dos jovens leitores em formação, impregnados pelas reminiscências do colonialismo na colonialidade que ainda vivemos em nossa sociedade.

Ao propor práticas de leituras intertextualizadas e transdisciplinares que apresentam diversas perspectivas sobre o mesmo evento histórico, sobretudo a visão dos sujeitos invisibilizados pelo discurso oficializado, amplia-se, no aluno, o seu horizonte de expectativas, assim como demonstramos que também se aprofundam os conhecimentos dos jovens em formação sobre os eventos do passado e seus agentes. Desse modo, essa prática auxilia na formação de um leitor literário que seja, também, decolonial, isto é, que tome conhecimento do nosso passado de subjugação às nações europeias colonizadoras e os efeitos, visíveis até nossos tempos, dessa exploração predatória dos recursos naturais, da exterminação dos povos autóctones e da imposição de um discurso de inferioridade racial e cultural desses sujeitos que aqui viviam. Isso torna esse leitor, segundo Peixoto e Figueiredo (2018), apto a exercer o contrapoder frente à colonialidade e rever, assim, o seu universo de “heróis” e “modelos” de sujeitos do passado para serem “imitados” no presente.

No contexto das temáticas do “descobrimento” e da colonização do Brasil e dos recortes que nela operamos, nossa atenção voltou-se à questão de que o discurso historiográfico hegemônico tradicional nos oferece uma versão dos acontecimentos que prioriza a ótica daqueles que detinham o poder: o colonizador, produzido por um homem de cor branca, que nos apresentou o europeu (branco) como superior, e, portanto, como um padrão valorativo a ser perseguido pelos sujeitos inseridos nesse território. As respostas alcançadas com nosso estudo, por meio de uma revisão bibliográfica sobre as correntes historiográficas, apontam que a história tradicional

prioriza a versão da história “vista de cima”, que, em relação às nossas temáticas – “descobrimento” e colonização do Brasil –, é a visão do mar para a terra, aquela dos colonizadores que invadiram as nossas terras, uma vez que os registros oficializados desse evento foram produzidos por esses sujeitos que dominavam, naquele momento, a ferramenta da escrita.

Esse intento ancorou-se nas seguintes hipóteses: como professora das séries iniciais, uma vez que nessa etapa trabalha-se com todas as disciplinas da matriz curricular, como, também, na função de pedagoga, que orienta o trabalho dos professores das diversas disciplinas do Ensino Fundamental – séries finais, pudemos observar que essa perspectiva tradicional eurocêntrica do passado colonial brasileiro se sobrepõe, nas aulas de história, principalmente no material didático de ensino da disciplina. Desse modo, o ensino tradicional de história vem sendo difundido ao longo dos tempos em escolas de todo o nosso país, incutindo, nos jovens leitores em formação, essa vertente laudatória do passado. Essa perspectiva – aliada às premissas da colonização – filtra-se no processo de ensino por meio de um discurso que segue evidenciando, na prática escritural, o olhar da metrópole sobre nosso território, tecendo comentários elogiosos e exaltadores aos procedimentos de “modernização”, de “civilização” e de “salvação” dos colonizadores em nossas terras. Essa situacionalidade observada no espaço escolar está contemplada em nossas discussões expostas na segunda seção desta tese.

Na execução de nossa pesquisa, valemo-nos dos pressupostos de Holanda (1974), Burke (1992) e Sharpe (1992) para comprovar que essa hipótese mostrou-se confirmada, uma vez que a análise que realizamos do material didático de ensino de história de Boulos Júnior (2018), referente às temáticas presentes também nas narrativas híbridas de história e ficção – “descobrimento” e colonização do Brasil, com ênfase no ciclo do ouro –, demonstrou que, para a edificação do material didático, foram seguidas as premissas da historiografia tradicional, entre as quais a predominância de fontes oficializadas, como, por exemplo, a *Carta de Achamento* (1550), de Pero Vaz de Caminha, utilizada em diversos momentos para explicar os fatos ocorridos no passado aos estudantes em formação. Além disso, essa exposição do passado aos estudantes ocorre sem contextualizar a feitura do documento ou com o propósito de utilizar essa escrita colonial como ponto de partida para a compreensão do evento histórico, pois ela é posta como o fato em si.

A escolha por essas fontes ressalta a opção narrativa do autor pela visão de cima, a dos colonizadores, uma vez que esses documentos foram produzidos por esses sujeitos europeus que implementaram, aqui, a colonização, a partir do que eles observaram e escolheram relatar aos seus superiores. Isso se realiza, no material didático, pelo uso de uma linguagem objetiva, sem margens para dúvidas, criando a impressão, no leitor, de uma verdade inquestionável. Ademais, as escolhas lexicais do autor foram, como aqui apontamos, altamente tendenciosas para encobrir ou abrandar os efeitos negativos da invasão e da expropriação das riquezas naturais e culturais dos povos que aqui viviam.

Outra de nossas hipóteses foi a de que acreditamos que, para atingir o objetivo maior do Ensino Fundamental, que é a formação de leitores, com conhecimentos sobre o processo de colonialidade e as possibilidades de descolonização, é necessária a utilização da linguagem literária, pois essa

> [...] é a arte que explora ao máximo a potencialidade do imenso poder representativo e metafórico dos signos linguísticos, para revelar a multiplicidade de significados que um signo pode adquirir quando disposto a um processo de manipulação consciente deste material que é a linguagem (Fleck, 2019, p. 61).

Com essa forma de linguagem, em que os sentidos se multiplicam, amplia-se o horizonte de expectativas do leitor e se promove a sua organização interna, seu autoconhecimento, dimensões da leitura que favorecem sua atuação descolonizadora no lugar onde ele está inserido. Ela está contemplada em nossas discussões na terceira seção, com base teórica em Genette (s/d), Quijano (1988, 2015) Grosfoguel (2006, 2008), Mignolo (2007, 2017) e em Fleck (2017), que apresenta a teoria sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, que nos serviu de apoio às conclusões aqui apontadas referentes às aproximações possíveis entre essa escrita do âmbito literário destinado ao público adulto e as hodiernas produções críticas de narrativas híbridas de história e ficção na literatura infantil e juvenil brasileira (Santos, 2023).

Os aportes teóricos consultados destacam o texto literário, por seu caráter estético, polissêmico, plurissignificativo e carregado de subjetividade, como um material privilegiado para a formação de leitores desde o Ensino Fundamental, visto que seu discurso explora ao máximo o poder representativo da linguagem e, desse modo, nas palavras de Barthes (1988, p. 68-69), como um texto aberto, constitui-se

em um “espaço de muitas dimensões, no qual estão casados e contestados vários tipos de escrituras, não sendo nenhum deles original: o texto é um tecido de citações que resulta de milhares de fontes de cultura”. Nesse sentido, as possibilidades de compreensão e imaginação são potencializadas pelas lacunas e pelos espaços que devem ser preenchidos pelos leitores e seus conhecimentos, segundo prega a estética da recepção. Assim, conforme nos expõe Jouve (2002, p. 137), a leitura literária é “[...] uma prática frutuosa da qual o sujeito sai transformado”, como nossa própria prática leitora tem demonstrado, cuja experiência compartilhamos com nossos colegas professores do Ensino Fundamental.

Com todas essas especificidades do texto literário, quando o universo diegético da obra literária manipula eventos ou personagens históricos, como é o caso do gênero narrativo híbrido de história e ficção juvenil, sobre o qual nos debruçamos neste estudo, a leitura ganha uma dimensão duplamente significativa. Isso ocorre, primeiro, porque o texto literário é, por si só, uma fonte de autoconhecimento que permite ao sujeito compreender o mundo e a si mesmo, de reflexão, de expansão da criatividade e da imaginação. Em segundo lugar, porque, com essas obras híbridas que expressam ressignificações do passado, chega-se às possibilidades de descolonização das mentes, do imaginário e das identidades, libertando o leitor das amarras da colonialidade. Assim, os sujeitos antes inebriados por discursos históricos unilaterais, proferidos e propagados como verdades absolutas, podem rever seu modo de pensar e, dessa maneira, iniciar o processo do “giro decolonial”, dando passagem aos pensamentos outros, realidades outras e às imagens de “heróis” retintos, mestiços, híbridos, que sempre se opuseram às crueldades da escravização e da exploração humana, praticadas na colonização de nossas terras pelos agentes europeus colonizadores e por aqueles que, não sendo da casta branca europeia, foram, pelo seu ardiloso discurso da modernidade/civilidade, mentalmente, identitariamente e imaginariamente também colonizados.

Ao observamos os resultados alcançados pelas ações que levaram à concretização dos objetivos propostos e da confirmação de nossas hipóteses, a tese de demonstrar que as narrativas híbridas de história e ficção juvenis brasileiras contemporâneas podem contribuir ao ensino crítico da história, ampliando os horizontes e aprofundando os conhecimentos sobre o passado, junto aos professores e aos estudantes do Ensino Fundamental, sendo elas material potencial para a formação de um leitor literário decolonial, por nós, aqui, defendida, está confirmada.

Esse resultado aponta para a relevância desta tese, já que o percurso de investigação empreendido nos possibilitou mergulhar em textos, livros, artigos, teses e dissertações que dialogam a respeito da leitura e da importância de sua prática como uma forma de emancipação e transformação. Em todos esses “tesouros”, produzidos a partir de estudos científicos validados por pares e em ambientes universitários de excelência, os estudiosos destacam que o ato de ler com propriedade descortina as ideologias por trás dos discursos, desvela as escolhas lexicais nada ingênuas, sublinha os não-ditos e, com isso, desarticula a subjugação de sujeitos que conseguem apropriar-se dessa ferramenta de cidadania.

Assim, ao apresentar este estudo, que tem como leitores-meta, em especial, nossos colegas professores da Educação Básica do país, sentimo-nos gratos em contribuir com a formação desses profissionais, produzindo uma tese que, ademais de circular no ambiente acadêmico, visa ao ensino, um dos pilares que sustenta o trabalho social de uma universidade pública e de qualidade como é a instituição à qual pertencemos. Entendemos que instrumentalizar tais profissionais a respeito da utilização das narrativas híbridas de história e ficção juvenis em sala de aula, para que compreendam a ideologia por elas engendradas – de corroborar ou criticar a história tradicional –, fará com que esses docentes procedam a escolhas mais significativas de obras a serem utilizadas em suas aulas, as quais serão decisivas na manutenção ou na mudança do *status quo* vigente, a partir da formação de cidadãos que, por um lado, tenham suas mentes, suas identidades e seu imaginário ainda vinculados ao colonialismo, ou, então, por outro lado, que esses âmbitos da existência sejam, gradativamente, descolonizados pelo cultivo do pensamento decolonial que pode ser implementado pelas leituras críticas das narrativas híbridas de história e ficção, cujos projetos escriturais sejam decoloniais.

Utilizo, agora, a primeira pessoa para enunciar o impacto deste estudo em minha vida acadêmica e profissional, que é imenso. Isso, inicialmente, porque a primeira das identidades, das mentes, e do imaginário que foram descolonizados – objetivo de nosso estudo junto aos docentes e aos estudantes do Ensino Fundamental – foram os meus próprios. Ao compreender a minha formação estudantil, acadêmica e profissional precarizada, atrelada às condições históricas de nossa sociedade e às sociais nas quais eu nasci e vivo, comecei a ter consciência da minha condição de subjugada, colonizada, no presente. Esse foi, pois, o primeiro passo para descolonizar meu olhar e meus pensamentos e começar a ver o mundo com outra lente, a dar o

“giro decolonial” e a aprender a ler as possíveis ressignificações do passado e da vida pela aprendizagem da leitura literária decolonial.

Compreendi, nesse processo, que a arte não é um bem supérfluo, como me fizeram acreditar. A arte – em todas as suas formas e, em especial, a arte da palavra, a literatura – é essencial, pois é um direito que todos temos. Ela nos organiza interiormente, auxilia-nos a refletir diante dos acontecimentos, sentimentos e percepções dos sujeitos que estão ali representados e, com isso, “incutir em cada um de nós o sentimento de urgência de tais problemas” (Candido, 2004, p. 184). Por isso, ela possui a capacidade de humanizar, pois está carregada de intenções ideológicas, políticas e de crenças que apoiam, subsidiam e ampliam nossas condições de entender o mundo no qual vivemos.

Nas reflexões realizadas para a escrita desta tese, identifiquei o quanto é essencial desenvolver a linguagem em todas as suas formas – oralidade, leitura e escrita – para sermos livres, sujeitos humanizados que conseguem interagir nos diversos espaços sociais por onde transitamos, exercendo a cidadania plena, conscientes da condição que nos foi, historicamente, designada, da posição social a que fomos condicionados e dos direitos que temos para exercer o contrapoder rumo às mudanças nessa realidade. Sujeitos que, de posse do conhecimento que emancipa, não se deixam iludir por discursos manipulados que tentam mascarar a realidade. Sujeitos que sejam capazes de fazer, a partir do seu desenvolvimento psíquico e sua organização interna, uma leitura de mundo que nos torne capazes de entender o jogo de poder a que estamos submetidos. Assim, lendo e lendo, fui entendendo a mensagem, continuamente enfatizada no processo de orientação, de que

> [...] escrever, essa habilidade complexa de ordenação lógica do pensamento, vai muito além desses alcances [da leitura], pois a escrita é o próprio ato do exercício do poder de influenciar no modo de pensar dos outros... Descolonizar-se, no Brasil, é sinônimo, também, **de se biografar**... Essa ação, feita com as cores da resistência, da resiliência, da coragem, da força e, por que não, da esperança dos nossos ancestrais, tinge, com certeza, as embranquecidas páginas do nosso passado (Fleck, 2023, inédito).

Isso, no nosso caso, deu-se no espaço institucional do Ensino Superior pelo acolhimento que recebemos de um conjunto de docentes comprometidos com a essência da educação, com a inclusão em um Grupo de Pesquisa, em um Programa

de Extensão e em vários projetos de produção acadêmica colaborativa, participativa e nucleada. Nesses espaços, nos quais a intelectualidade divide as vivências com a subjetividade, fomos transformados e humanizados. Neles, comemoramos vitórias – em muitas publicações e em reconhecimentos em termos de financiamento de parte de nossa formação na Espanha – assim como, também, abraçamo-nos e confortamo-nos em momentos de perdas, de dores e de luto, mantendo-nos solidários sob o lema: “juntos, somos mais fortes e fazemos a diferença”.

Compreendo, hoje, que, como professora da Educação Básica, minha atuação docente, daqui para frente, refletirá melhor esse processo e, mesmo que a passos lentos, contribuirei para que essas elucidações sobre nosso passado e presente, ainda colonizados, adentrem o espaço escolar, especialmente por essa metodologia de ensino da leitura literária que produzimos coletivamente. Considero, junto a meus colegas em formação, essa ação extremamente relevante e urgente, uma vez que nosso país enfrenta muitos retrocessos nesse campo, provenientes do negacionismo e do obscurantismo que tentam desqualificar o conhecimento científico em um projeto de desmonte da escola pública e de um ensino de qualidade para as classes proletárias, sempre inferiorizadas pelas reminiscências do colonialismo.

Concluo esta tese, afirmando que empreenderei esforços para conscientizar o maior número possível de pessoas sobre o quanto o conhecimento nos transforma e empodera. Ressalto que, apesar de todas as condições contextuais concorrerem contra, ou seja, apesar de “eles” lutarem arduamente para impedir que uma representante da classe trabalhadora alcance esse patamar, eu cheguei ao topo da formação acadêmica e desde esse espaço atuo para a implementação de uma formação leitora literária decolonial em todas as escolas públicas de nosso país.

Destaco, ainda, que este estudo não compreende a totalidade da temática abordada. Dele podem surgir, todavia, várias questões de pesquisa que projetem o assunto a outras possíveis discussões frutíferas para continuar nosso intento de descolonizar mentes, imaginários e identidades no espaço latino-americano, a exemplo do que, em conjunto, tem feito o significativo Grupo de Pesquisadores do “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.

## REFERÊNCIAS

AÍNSA, Fernando. El proceso de la Nueva Narrativa Latino-americana de la historia y la parodia. In. *El Nacional*. Edição de 17 de dezembro de 1988. Venezuela, p. 7-8.

AÍNSA, Fernando. La nueva novela histórica latinoamericana. In. *Plural*. 240. p. 82-85. México, 1991.

ALBUQUERQUE. Adenilson Barros de. *Narrativas canudenses*: conflitos além da Guerra. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2013.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro. *O sexo devoto*: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI – Interfaces Vol. 9 n. 1 (março 2018) 85 XVIII. 2003. 322 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ALONSO, Amado. *Ensayo sobre la novela histórica*. Buenos Aires, 1942.

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*:o contexto de François Rabelais, trad.: Yara Frateschi, 2ª. ed., São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1997b.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTHES, Roland. *A Morte do Autor*. In: O Rumor da Língua. São Paulo: Brasiliense, 1988

BARROS, José D'Assunção. Ranke*:* considerações sobre sua obra e modelo historiográfico. *Diálogos* (Maringá Online), v. 17, n.3, p. 977-1005, set.-dez./2013.Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/35976/18595. Acesso em: 07 jul. 2021.

BERND, Zilá (org.). *Escrituras híbridas:* estudos em literatura comparada interamericana. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

BIANCATTO, Adriana Aparecida. *A escrita híbrida de História e Ficção de María Rosa Lojo – Amores Insólitos de nuestra historia* (2001) – a revisitação literária de

encontros históricos inusitados. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

BOITEUX, Colbert Demaria. *A descoberta do Brasil por Cabral não foi obra do acaso*. Fundação Bênçãos do Senhor, 1999.

BOOTH, Wayne. *A retórica da ficção*. Tradução de Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, (1988).

BORDIN-LUIZ, Viviane. *A leitura da literatura no ensino fundamental II*: bases teóricas e práticas possíveis. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania:* 7º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História Sociedade & Cidadania*: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2020: história – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/a-area-de-linguagens. Acesso em: 03 abr. 2022.

BRASIL. *A carta de Pero Vaz de Caminha* [1500]. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história:* novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo, SP: UNESP, 1992.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 1972.

CANDIDO, Antônio. *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.

CARDOSO, João Batista. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. 4.ed. revisada e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.

*CASTRO,* Rosalía de*. Obra completa*. Fundación Rosalía de Castro, Padrón, 1996[1858], p. 491-492.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon. "Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", in: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (Coords.) *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global Bogotá*: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-24.

CHAUÍ, Marilena*. O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. Ouro. In: Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio. 1999.

CHIAVENATO, Júlio José. *As lutas do povo brasileiro*: do “descobrimento” a Canudos. São Paulo: Moderna, 1988.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. “El aprendizaje de la competencia literaria”. Lomas, C.: *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Barcelona: Octaedro, 2014. pág. 110-122.

CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais. 2023. 78 f. Dissertação( Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

COUTINHO, Eduardo. *Literatura Comparada na América Latina*: ensaios. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2003.

DIAS, Malheiros. *História da Colonização Portuguesa do Brasil*, Pôrto, 1923. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/535864. Acesso em: 18 mar. 2024.

DORADO MENDEZ, Hugo Eliecer. *Nuestro Bolívar*: da heroificação à humanização da sua figura na ficção. 2021. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade da Integração Latino-americana-UNILA, Foz do Iguaçu.

DUSSEL, Henrique. *1492 el encubrimiento del otro:* hacia el origen del mito de la modernidad. La Paz: UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores, 1994.

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

ESTEVES, Antonio Roberto. *O romance histórico brasileiro contemporâneo* (1975-2000). São Paulo: UNESP, 2010.

ESTEVES, Antonio Roberto*. Literatura e história*: interfaces. *Miscelânea*, Assis, v. 13, p. 7-15, jan./jun. 2013.

FANT, Carla Cristiane Saldanha. *Passos à formação do leitor literário na escola*: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

FERNÁNDEZ PRIETO, Celia. *Historia y novela*: poética de la novela histórica. 2.ed. Barañáin: EUNSA, 2003.

FLECK, Gilmei. Francisco. *Imagens metaficcionais de Cristóvão Colombo*: uma poética da hipertextualidade. 2005. 311 f. Dissertação (Mestrado em letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2005.

FLECK, Gilmei Francisco. *A conquista do 'entre-lugar'*: a trajetória do romance histórico na América. *Gragoatá* (UFF), v. 2, 2007, p. 149-167.

FLECK, Gilmei Francisco. *Latino-americanidade*: um conceito em construção. In: SILVA, Marciano L. (org.). *Linguagens em interação*: literatura, história e sociedade. Maringá: Clichetec, 2009, p. 27-51.

FLECK, Gilmei Francisco e LACOWICZ, Stanis David. Releituras da picaresca clássica pelo novo romance histórico: confluências em O Chalaça (1994), de José Roberto Torero. *Revista Línguas e Letras*. vol. 10 nº 19. 2º sem. 2009.

FLECK, Gilmei Francisco. A Literatura na América Latina: da "angústia da influência" ás estratégias de mediação – em busca da identidade. *Revista de Literatura, História e Memória*, v. 5, n. 6, 2009. (versão eletrônica). Inter-relações entre a literatura e a sociedade. UNIOESTE/CASCAVEL. p. 75-91.

FLECK, Gilmei Francisco. Gêneros híbridos da contemporaneidade: o romance histórico contemporâneo de mediação – leituras no âmbito da poética do descobrimento. In: RAPPUCCI, C. A.; CARLOS, A. M. (org.). *Cultura e representação* – ensaios. Assis/SP: Triunfal, 2011. p. 81-95.

FLECK, Gilmei Francisco. *O romance histórico contemporâneo de mediação*: entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei. Francisco. Quando as palavras saltam à vida, geram sentidos e criam consciência, forma-se um leitor: ler além dos signos – experienciar a arte constituída de palavras. *Revista Entreletras* (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019.

FLECK, Gilmei. Francisco. *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo*: um oceano entre nós – vozes das diferentes margens. Uberlandia: Navegando, 2021. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/imagens-escriturais. Acesso em: 23 jun. 2022.

FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina [Orgs.] *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras*: leituras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 375.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: e-book, 2013. Disponível em http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

GARCÍA GUAL, Carlos. *Apología de la novela histórica y otros ensayos*. Barcelona: Península, 2002.

GASPAROTTO, Bernardo. Antonio. *Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo*: uma leitura de Vigilia del Almirante (1992) e Carta del fin del mundo (1998). 2011. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2011.

GASPAROTTO, Bernardo. Antonio. *Escritas antropofágicas na América latina*: releituras da história pela ficção. 2017. 295 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins, Lisboa: veja universidade, s/d.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestos*: a literatura de segunda mão. Extratos traduzidos por Cibele Braga; Erika Viviane Costa Vieira; Luciene Guimarães; Maria Antônia Ramos Coutinho; Mariana Mendes Arruda; Miriam Vieira. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

GONZAGA. Tomás Antônio. *As Cartas Chilenas*. São Paulo: Cia das Letras, 2006.

GROSFOGUEL, Ramón. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, núm. 4, enero-junio, 2006, p. 17-46.

GROSFOGUEL, Ramón. MIGNOLO, Walter. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n. 9: 29-37, julio-diciembre 2008.

GUERRA, Lucía. *Mujer y escritura*: fundamentos teóricos de la crítica feminista. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA. Sergio Buarque de. O atual e o inatual na obra de Leopold Von Ranke. *Revista de história.* Ano XXV, n. 100. out/dez., 1974, p. 431-482.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: ISER, Wolfgang. *A Literatura e o leitor*: textos de estética de recepção. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: _____ et al. *A literatura e o leitor*: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

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

JOUVE, Vincent. A leitura. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLOCK, Ana Maria. *O romance histórico no contexto da nova narrativa latino-americana* (1940): dos experimentalismos do boom à mediação do pós-boom – histórias da outra margem.2021. 324 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

KRISTEVA, Júlia. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LARIOS, Marco Aurelio. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. In: KOHUT, K. (Ed.). *La invención del pasado*: la novela histórica en el marco de la posmodernidad. Franfurt; Madrid: Vervuert, 1997.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. *et al*. *A nova história*. Tradução Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. Coimbra: Almedina, 1978.

LE GOFF, Jacques (org.) *A história nova*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990.

LÓPEZ. Carmen A. Perdomo. Sobre la enseñanza de la literatura y la formación de la competencia literaria. In: *Lectura y literatura infantil y juvenil claves*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2005.

LUFT, Gabriela. *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI*: autores, obras e tendências. Artigo científico: Scielo, 2010. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/elbc/n36/2316-4018-elbc-36-111.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

LUKÁCS, Gyorgy. *A teoria do romance*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2009.

LUKÁCS, Gyorgy. *O romance histórico*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MACARINI, Luciana Aparecida Bravim. *Leitura e Literatura*: uma proposta de combate ao racismo para os sextos anos do ensino fundamental, 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

MAIA, Joseane. *Literatura na formação de leitores e professores*. São Paulo: Paulinas, 2007.

MARIZ, Vasco Dossiê: França Antártica. *Villegagnon: herói ou vilão?* (2008). Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/BtKzSTDnZhC5YjmV89hP3PG/?lang=pt. Acesso em: 07 out. 2021.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. *Evolución y alcances del concepto de novela histórica*. *Historia y ficción en la novela venezolana.* Caracas, Monte Ávila, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia. *A Formação Social do Professor*: um enfoque Vigotskiano. Campinas: Autores associados, 2007.

MARTINS, Maria Helena. *O Que é Leitura*. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

MATA INDURÁIN, Carlos. *Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica*. In: VÁRIOS. *La novela histórica*: teoría y comentarios. Barañáin: EUNSA, 1995.

MEIRELES, Cecília, Romanceiro da Inconfidência. Porto Alegre. L&PM, 2012.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A., 1994.

MENDONZA, Antonio. El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del lector al texto. Cuenca: Ed. de la Universidade de Castilla-La Mancha, 2001.

MENDONZA FILLOLA, Antonio. *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Universidad de Barcelona (Edición digital 2010). Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/. Acesso em: 27 mar. 2022.

MENTON, Seymor. *La nueva novela histórica de la América Latina*: 1979-1992. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MIGNOLO, Walter. Historias locales/diseños globales. *Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal, 2000.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura.Un manifiesto. in: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (Coords.) *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidad epistêmica más allá del capitalismo global Bogotá*: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, jun. 2017a.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. *Revista Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/Pr. p. 12-32, 2017b.

MILTON, Heloisa Costa. *As histórias da história*: retratos literários de Cristóvão Colombo. 1992. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, 1992.

MIRANDA, Ana. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MONUMENTA BRASILIAE v. I (1538-1553). In: MONUMENTA HISTORICA SOCIETATIS IESU volumen. 79. MONUMENTA MISSIONUM SOCIETATIS IESU vol. X, Missiones Ocidentales. LEITE, S. (org.). Romae: Via dei Penitenzieri, 20: 1956. Disponível em: https://archive.org/details/monumentabrasili01leit/page/n25/mode/2up. Acesso em: 10 nov. 2021.

MUNITA, Felipe. Yo, mediador(a): mediación y formación de lectores. Barcelona: Octaedro, 2021.

NICOLESCU, Basarab. O Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada*: história, teoria e crítica. São Paulo: EDUSP, 1997.

NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil e Mais Escritos de Pe. Manuel da Nóbrega*. (Opera omnia) Introdução, Notas Históricas e Críticas: Serafim Leite. Belo Horizonte, Itatiaia, 2000 [1956].

OLIVEIRA. Patrícia*. Entre mulheres, uma história: um olhar literário à colonização brasileira em A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

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). 150 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

PAZ, Octávio. La búsqueda del presente. In: SKIRIUS, J. *El ensayo hispano-americano del siglo XX*. 3. ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1994, p. 431-442.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história, Nuevo Mundo Mundos Nuevos, Debates, 2006. Disponível em: http://nuevomundo.revues.org/index1560.html. Acesso em 23 set. 2023.

PEREIRA, Laurindo Mékie. A nova história Política e o marxismo. In: *Revista OPSIS*, v. 8, n. 11. UFG-Catalão, 2008.

PRINS, Gwyn. História oral. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

QUIJANO, Aníbal. *Modernidad, identidad y utopía en America Latina*. Sociedad y Política, Ediciones, Lima, 1988.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina In: *Colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, Buenos Aires, 2005.

RAMA, Ángel. Transculturación Narrativa en América Latina. México: Siglo Veintiuno Editores, 1982.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. *Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas*. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. *História da educação escolar no Brasil*: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico.* São Paulo: Perspectiva, 2002.

SANT'ANA, Michele de Fátima. *Passos iniciais à formação do leitor literário*: "oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do ensino fundamental. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*: ensaios sobre dependência cultural. Rocco. Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *A liberdade lúdica da leitura literária nonsense*: imaginação, ludicidade e criatividade na formação do leitor literário do ensino fundamental.146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Uma trajetória das narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil no Brasil: as ressignificações do passado como vias de descolonização na formação leitora*. 2023. 424 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In. BURKE, Peter (org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992, p. 39-62.

SCHMIDT, Robson Rosa. *A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais***:** Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas, 2024 Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf

SILVEIRA, Maria José. *A mãe da mãe de sua mãe e suas filhas*. São Paulo: Globo, 2019.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental anos iniciais*: passos à formação do leitor literário. 172 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019.

SPIESS BERNARDI, Simone. *A literatura e suas relações com outras artes*: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascave, 2017. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf

TAUNAY, Affonso d'Escragnolle. *Os primeiros anos do Goyas* (1722-1748): Separata do Tômo Undécimo e Ultimo da História Geral das Bandeiras Paulistas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1950.

TORERO, José Roberto. *Galantes memórias e admiráveis aventuras do virtuoso conselheiro Gomes, O chalaça*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

TROUCHE, André. *América*: história e ficção. Niterói: EdUFF, 2006.

TUFANO, Douglas. A carta de Pero Vaz de Caminha. São Paulo. Moderna 1999.

UBER, Beatrice. *A inserção da mulher europeia na conquista do "Novo Mundo*" – perspectivas literárias. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2017.

UBER, Beatrice; FLECK, Gilmei. Francisco. (2018). As 'órfãs da rainha' em Desmundo: do discurso histórico para o ficcional. *Revista Interfaces*. v. 9, 69-86, 2018.

UBER, Beatrice.; OLIVEIRA, Patrícia. *Mulheres na colonização brasileira*: releituras ficcionais por um prisma feminino – a criticidade do romance histórico contemporâneo de mediação em *Revista EntreLetras* (Online). Araguaína, Brasil. v. 11, 374-399, 2020.

UBER, Beatrice.; DEL POZO GONZÁLEZ, Leila Shaí.; ROHDE, Marina Luiza. Construção da memória coletiva pela literatura: mulheres na América. *Revista Letras Raras*. v. 9, 68-93, 2020.

USLAR PIETRI, Arturo. El mestizaje y el nuevo mundo. In: USLAR PIETRI, Arturo. *Cuarenta ensayos*. Caracas: Monte Avila Editores, 1990. p. 345-357.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALSH, Catherine; LINERA, Garcia; MIGNOLO, Walter. Interculturalidad, descolonizacíon del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WATT, Ian. *A ascensão do romance*: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding / Ian Watt. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WEINHARDT, Marilene. *Considerações sobre o romance histórico*. Letras, Curitiba, n. 43, p. 11-23, 1994.

WHITE, Hayden. *Meta-História*: a imaginação histórica do século XIX. Tradução de José Laurêncio de Melo. São Paulo, SP: Edusp, 2019.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

ZUCKI, Renata. *Letramento literário*: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental. 159 f Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2015.

## REFERÊNCIAS DAS OBRAS CATALOGADAS

AGOSTINHO, Cristina; COELHO, Ronaldo Simões. *Cinderela e Chico Rei*. Ilustrações Walter Lara. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

AGUIAR, Luiz Antônio. *Antônio da Silva Jardim, o herói da Proclamação da República*. Ilustrações Jorge Guidacci. Rio de Janeiro: Ao livro técnico S.A, 1989.

ALBUQUERQUE, Leda Maria de. *Zumbi dos Palmares*. – Rio de Janeiro: Cia Ed Leitura, 1944.

ANÍSIO, Pedro. *A libertação dos Escravos em Quadrinhos*: Princesa Isabel, a Redentora. Desenhos COLONNESE, Eugênio. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1970.

ANTUNES, Celso; ANDRADE, Telma Guimarães Castro. *Não acredito em branco*. – São Paulo: Scipinone, 1996. (Coleção aqui e agora).

ARRUDA, Carlos. *Cabanos*: novela histórica. Belém-PA: Cejup, [1969] 1997.

ASSUMPÇÃO, Vera Lúcia. *Na caravela virtual*. Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

BARBOSA, Rogério Andrade. Rômulo e Júlia: Os caras-pintadas. – São Paulo: FTD, [1993] 1995.

BARI, Atílio. *Barriga e Minhoca*, marinheiros de Cabral. Ilustrações Patrícia Lima. São Paulo: Scipione, 2002. (Série História em cena).

BARRETO, Gilson. 1808 – *A viagem da Família Real*. Ilustrações Alexandre Cartianu. São Paulo: Editora Caramelo, 2007.

BORGES, João Alves. *O degredado*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Editôra S/A, 1964.

BRANDÃO, Toni. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*: (para crianças). Ilustrações Girotto e Fernandes. – São Paulo: Studio Nobel, [1999] 2009.

BUENO, Mariangela; DREYFUSS, Sonia. *Pedro, o independente*. São Paulo: Callis, 1999.

BULCÃO, Clóvis de. *Leopoldina*: a princesa do Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CARVALHO, André. *O menino que virou rei*. Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos. Biografia de Dom Pedro II ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999.

CAVALCANTI, Laison de Holanda. *Pindorama*: a outra história do Brasil. Ilustrações do autor. História em Quadrinhos. – São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 2004.

CHALUB, Leonardo. *Dandara e a Falange Feminina de Palmares*. São Paulo:

MENO, 2021.

CHALUB, Leonardo. *Palmares de Zumbi*. Xilogravuras MATUTO, Luis. – São Paulo: Nemo, 2021.

CRUZ, Nelson. *Bárbara e Alvarenga*. Ilustrações Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CRUZ, Nelson. *Dirceu e Marília*. Ilustrações Nelson Cruz. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

DALLA, Juliana. *O Descobrimento do Brasil*. Ilustrações Estúdio ZoO. História em Quadrinhos. – São Paulo: Noovha América, 2008.

DEL PRIORE, Mary. *A descoberta do novo mundo*. São Paulo: Planeta, 2013.

DEL PRIORE, Mary. *A viagem proibida*: nas trilhas do ouro. São Paulo: Planeta, 2013.

DINIZ, André. *A Inconfidência Mineira*. Ilustrações Laudo. (Coleção história brasileira em quadrinhos) - São Paulo: Escala Educacional, 2008.

DINIZ, André. *A Independência do Brasil*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. (Coleção história brasileira em quadrinhos).

DREGUE, Ricardo. *Kiese*: história de um africano no Brasil. São Paulo: Moderna, 2015.

DRUMMOND, Regina. *Isabel, a redentora*. Coleção Personalidades Brasileiras. São Paulo: Rideel, 2013.

DRUMMOND, Regina. *Quinzinho, o Tiradentes*. Coleção Personalidades Brasileiras. São Paulo: Rideel, 2013.

DRUMMOND, Regina. *Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil*. Coleção Personalidades Brasileiras. São Paulo: Rideel, 2014.

DUARTE, Marcelo. *Ouviram do Ipiranga*: a história do Hino Nacional Brasileiro. 3. ed. São Paulo: Panda Books, [1999] 2012.

DUARTE, Marcelo. *Independência ou zero!* Ilustrações Caco Bressane. São Paulo: Panda Books, 2021.

DUARTE, Marcelo. *Memórias póstumas do burro da independência*. São Paulo: Panda Books, 2021.

GALDINO, Luiz. *Saruê, Zambi*!. Ilustrações de Rogério Borges. 10. ed. – São Paulo: FTD, [1985] 1997 (coleção canto jovem).

FARIA, Juliana de. *Independência ou Morte!* São Paulo: Panda Books, 2006.

FARIA, Antonio Augusto da Costa. *Caravelas do Novo Mundo*. Ilustrações Marcus de Sant'Ana. 16. ed. [1984] 2009.

FARIAS, Elson. *Libertação dos escravos e República*: as aventuras de Zezé. – Coleção: Viajando pela História do Amazonas) - Manaus: Editora Valer, 2012.

FARIAS, Elson. *A guerra da Cabanagem*. (As aventuras de Zezé – Coleção: Viajando pela História do Amazonas) - Manaus: Editora Valer, 2012.

FIDALGO, Lúcia. *Pedro, menino navegador*. Ilustrações Andréia Resende. – Rio de Janeiro: Manati, 2000.

FIDALGO, Lúcia. *Foi quando a Família Real chegou*. Ilustrações Andréia Resende. São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Mistura Brasileira.

FLORA, ANNA. *Potyra*: inimá paravuny. Ilustrações Luiz Maia. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [2000] 2005.

FONTES, Ofélia; FONTES Narbal. *Gigante de botas*. 11. ed. Série Vaga-lume. São Paulo: Ática, [1941] 1988.

FONTES, Ofélia; FONTES Narbal. *Coração de onça*. 8. ed. Série Vaga-lume. São Paulo: Ática, [1951] 1992.

GODÓI, Maurício. *A pequena carta*: uma fábula do descobrimento do Brasil. Rio de Janeiro: Bom Texto: Uniletras, 2001.

GOMES, Álvaro Cardoso. *Brasil*: a descoberta. Ilustrações Avelino Guedes. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999 (Coleção Vertentes).

GUERRA, Ana Beatriz; LOPES, Flavia Lopes. *Dom João na corte do carnaval*. Ilustrações Billy. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 2008.

HEMSI, Lilia Scarano; SCARANO, Julita. *Descobrindo o Brasil*. Ilustrações de Lilia Scarano Hemsi. – São Paulo: BEI Comunicação, 2000.

HERNANDES, Christina. *Filó e o hino à Proclamação da República*. Ilustrações Thiago Lopes. – São Paulo: Callis, 2011.

JAF, Ivan. *Atrás do paraíso*. Ilustrações Joatan. 5.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1995] 2001.

JAF, Ivan. *O Vampiro que descobriu o Brasil*. Ilustrações Marcelo Campos. 6. ed. – São Paulo: Ática, [1999] 2007.

JAF, Ivan. *As revoltas do vampiro*. Ilustrações Jeferson Costa. São Paulo: Ática, 2008.

JAF, Ivan. *Um vampiro apaixonado na corte de D. João*. Ilustrações: Ivan Jaf e

Marcelo Campos. São Paulo: Ática, [2007] 2009.

JAF, Ivan. *O Vampiro e o Zumbi dos Palmares*: Escravidão e resistência no quilombo mais famoso do Brasil. Ilustrações Jefferson Costa. São Paulo: Editora Ática, [2013] 2014.

JOSÉ, *Ganymédes*. O roubo da comenda imperial. 5. ed. – São Paulo: Global, [1996] 1998.

KAIODÊ. Zumbi, o pequeno guerreiro. Ilustrações Edmilson Q. Reis. – São Paulo: Quilombhoje, 2009.

LEAL, Isa Silveira. *O menino de Palmares*. 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, [1968] 1982.

LEAL, Marconi. *Tumbu*. Ilustrações de Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Editora 34, 2007.

LEAL, Marconi. *Os estrangeiros*. PNLD Literário. Ilustrações de Dave Santana. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

LIMA, Heloisa Pires. *O marimbondo do Quilombo*. Ilustrações Rubem Filho. – São Paulo: Amarilys, 2010.

LIMA, Renato. *Chico Rei*. Ilustrações Graça Lima. São Paulo: Paulus, 2006.

LOIBL, Elisabeth. *As princesas e os Segredos da Corte*. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

LOPES, Flávia Greco; LOPES, José Sampaio. *A Independência no país da folia*. Ilustrações de Junião. Rio de Janeiro: Zit Ed., 2016.

LUIZ, Narcimária do Patrocínio. *Obá Nijô*: o rei que dança pela liberdade. Ilustrações Ronaldo Martins. – Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014.

LUSTOSA, *Isabel*. A história dos escravos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana*: capoeira e liberdade. São Paulo: FDT, 2007.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana*: as sementes de zumbi. São Paulo: FDT, 2007.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. *Luana*: e as asas da liberdade. São Paulo: FDT, 2010.

MACHADO, Angelo. *Os fugitivos da esquadra de Cabral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Enquanto o dia não chega*. Ilustrações Rodrigo Rosa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MAIRTON, Marcos. O Quilombo encantado. Ilustrações Jabson Rodrigues. – São Paulo: Editora Conhecimento, 2010.

MALTASE, Maria Julia; BAUERFELDT, Gabriela; NILHA, Orlando. *Dandara e Zumbi*. Ilustrações de Leonardo Malavazzi, Lucas Coutinho e Kako Rodrigues. – São Paulo: Mostarda, 2021.

MALULY, Ivna Chedier. *Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil*. Ilustrações Aline Haluch. – Rio de Janeiro: Rebuliço, 2022.

MARINS, Francisco. *Viagem ao mundo desconhecido*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

MARINS, Francisco. *A aldeia sagrada*. Série Vaga-lume. 35. ed. São Paulo: Ática, [1953] 2015.

MARTINS, Sebastião. *O cacique branco*. Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos. Biografia do Marechal Candido Rondon ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999.

MARTINS, Sebastião. *Os inimigos do rei*. Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos. Biografia de Tiradentes ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999.

MARTINS, Gilberto. *Cidadela de Deus, a saga de Canudos*. 2. ed. – São Paulo: Moderna, [1996] 2003 (Coleção Veredas).

MARTINS, Cláudio. *Abaixo a ditadura!* – Curitiba: Paulus, 2004.

MASSENA, David. *Zuzu*. Ilustrações de Rodrigo Macedo. M415A: Nova Friburgo, 2019.

MATTA, Luiz Eduardo. *O tesouro da Independência*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

MEDEIROS, Alberto. *Uma história do descobrimento do Brasil*. – Recife: Ed. do Autor, 2000.

MELLO, Roger. Clarice. *Ilustração de Felipe Cavalcante*. São Paulo: Global, 2018.

MOURA, Clóvis; MOYA, Álvaro. *Zumbi dos Palmares*. Ilustrações Álvaro Moya. – São Paulo: Funaarbe, 1995.

MOREDO, Júlio. *O apátrida*: a saga de um degredado no Novo Mundo. São Paulo: Terceiro Nome, 2020.

MOTA, Carlos Guilherme*. Tiradentes e a Inconfidência Mineira*. – São Paulo: Editora

Ática, 1992.

NASCIMENTO, Elzi; QUINTA, Elzita Melo. *Pedro Álvares Cabral, diário de bordo*. Ilustrações Negreiros. – São Paulo: Harbra, 1999.

NASCIMENTO, Elzi; QUINTA, Elzita Melo. *Indepedência ou Morte... Um negócio de Estado!* – São Paulo: Editora Harbra, 1999.

NEVES, Luiz Eduardo Castro. *A bacalhoada que mudou a história*. Ilustração Juliana Monte Negro. – Rio de Janeiro: Odisseia, 2015.

NEVES, Luiz Eduardo Castro. *Uma mentira leva a outra*: uma fantasiosa história da Independência do Brasil. Ilustração Juliana Montenegro – Rio de Janeiro: Philae, 2019.

NEVES, Luiz Eduardo de Castro. *As cartas de Antônio*: uma fantasiosa história do primeiro reinado. Ilustração Juliana Montenegro. – Rio de Janeiro: Philae, 2019.

NUNES, Davi. *Bucala, a pequena princesa do Quilombo dos Palmares*. Ilustrações Daniel Santana. – Rio de Janeiro: Malê, 2019.

OLIVEIRA, Alan. *Mil e quinhentos*: ano do desaparecimento. São Paulo: Gaivota, 2012.

PARENTI, Heloísa. *Os netos da Ditadura*. Ilustrações Léa de Camargo Neves. – São Paulo: Paulus, 1995.

PARRA, Lillo; SANOKI, Akira; ANTONIO, Rogê. *Descobrindo um Novo Mundo*. História em Quadrinhos. – São Paulo: Nemo Editora, 2015.

PATRIOTA, Margarida. *Rosário, Isabel e Leopoldina*: entre sonhos e deveres. Ilustração VELOZO, Joana. Rio de Janeiro: editora Pallas, 2021.

PENA, Ainê. *Lelé e a Independência do Brasil*. Brasília: Edição de Coisas do Lelé Editorial, selo de Apena Editora, 2018.

PENNA, Gustavo. *Os sete da independência*. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

PIMENTA, Marcus Aurelius; TORERO, José Roberto. *Nuno descobre o Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
399

PIMENTEL, Luís. *Esconjuro!*: a corda e o corda e o cordel na Revolta dos Alfaiates. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

PRATES, Fábia. *A viagem de Nini*. Ilustrações Mariana Tavares. – Belo Horizonte: Páginas Editora, 2021.

PRESTES, Andreia.; PRESTES, Edu.; PRESTES, Ana. *Minha Valente Avó*. Ilustração de Marilia Pirillo. Rio de Janeiro: Ed. Quase Oito, 2020.

PREZIA, Benedito. *Terra à vista*: descobrimento ou invasão?. Ilustrações de Osvaldo Sequetin. São Paulo: Moderna, 1992.

PUNTEL, Luiz. *Meninos Sem Pátria*. Coleção Vagalume. 10.ed. – São Paulo: Editora Ática, [1981] 1989.

QUINTELLA, Ary. *Pedro que descobriu o Brasil*. Coleção Aventura da História, Brasil 500 anos. Biografia de Pedro Álvares Cabral ainda menino. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1999.

RUAS, Tabajara. *Minuano*. 3. ed. Porto Alegre: BesouroBox, [2014] 2016.

RENNÓ, Regina. *Joaquim José*. Ilustrações da autora. São Paulo: Editora Brasil, 2000.

REY, Marcos. *Proclamação da República*. Ilustrações: Milton Rodrigues Alves. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, [1985] 1990.

REZZUTTI, Paulo. *Princesinhas e Principezinhos do Brasil*. Ilustrações Gisele Daminelli, São Paulo: Pingo de Ouro, 2021.

RIBEIRO, Beatriz da Cruz. *Terra à vista!*: o encanto do descobrimento do Brasil. Ilustrações de João Guilherme C. Ribeiro. – Rio de Janeiro, Zit, 2008.

ROCHA, Ruth. *O amigo do rei*. São Paulo: Salamandra, [1993] 2009.

ROCHA, Ruth. *Faz muito tempo*. Ilustrações Walter Ono. – São Paulo: Editora Abril, 1977.

ROSA, Sonia. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Ilustrações Luciana Justiniani Hees. – Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

ROSSATO, Edson. *História do Brasil em quadrinhos*. São Paulo: Editora Europa, 2008.

SAAD, Sérgio. *Independência ou... confusão!* História ilustrada do Brasil. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2020.

SALDANHA, Paula. *Terra do Descobrimento*. Ilustrações Regina Yolanda e Paula Saldanha. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SANDRONI, Luciana. *O Sítio no descobrimento*: a turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral. 2. ed. São Paulo: Globo, 2000.

SANDRONI, Luciana. *Um Quilombo no Leblon*: ilustração IRUSTRA, Carla. – Rio de Janeiro: editora Pallas, 2011.

SANDRONI, Luciana. *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real*. Ilustrações

Eduardo Albini. – São Paulo: Escarlate, 2017.

SANT'ANA, Sonia. *Degredado em Santa Cruz*. São Paulo: FTD, 2009.

SANT'ANA, Sonia. *Memórias de um bandeirante*. – São Paulo: Global, 2001. (Coleção jovens inteligentes).

SANTOS, Joel Rufino dos. *Quatro dias de rebelião*. Coleção outras páginas da história. São Paulo: FTD, [1980] 1992.

SANTOS, José Rufino dos. Coleção Veredas. *O soldado que não era*. 21. ed. – São Paulo: Editora Moderna, [1980] 1983.

SANTOS, Antônio Carlos. *Todo dia é dia de independência*: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798. Coleção Educação, Teatro & História. Formato e-book. Edições Zumbi, [2015] 2019.

SCLIAR, Moacyr. *Os Cavalos da República*. Ilustrações de Luiz Gê. São Paulo: Ática, [2000] 2005.

SCHAEFER, Sérgio. *A carta paralela*. Santa Cruz: Editora Gazeta, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *D. João Carioca*: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARCZ, Lilian Moritz e Spacca. *As barbas do imperador*: Dom Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos. Ilustrações Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, [1998] 2013.

SILVEIRA, Maria José. *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos*: na época do descobrimento. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003.

SILVEIRA, Maria José. *Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga*: na época dos bandeirantes. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

SILVEIRA, Maria José. *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das moedas*: na época do ciclo do ouro. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

SILVEIRA, Maria José. *Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão*: na época da independência. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

SILVEIRA, Maria José. Floriana e Zé Aníbal no rio do "bota-abaixo": na época da república. Coleção Meninos e Meninas do Brasil. Belo Horizonte: Formato Editorial, [2004] 2005.

SPINASSÊ, Renata. *A princesa Zacimba de Cabinda*. Ilustrações de Lia Britto. –

Vitória: Editora Digitaliza, 2022.

SOUSA, Maurício de; PRIORE, Mary Del. *Finalmente, o Brasil Independente*. Ilustrações Maurício de Sousa. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022.

TENFEN, Maicon. *Quissama*: O Império dos Capoeiras. (volume I); ilustração BELLI, Rubens. – São Paulo: editora Biruta, 2015.

TENFEN, Maicon. *Quissama*: Território Inimigo. (volume II); ilustração ANTÓN, Rafael. São Paulo: editora Biruta, 2018.

TENFEN, Maicon. *Ana Neri na Guerra do Paraguai*. Ilustrações de Jackson Gebien. – São Paulo: Editora Sivadi, 2010.

TOKUTAKE, Shiyozo. *Os gnomos do Ipiranga*. São Paulo: Atual, 1988.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Abecê da Liberdade*: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras. Ilustrações Edu Oliveira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Entre raios e caranguejos*: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro. Ilustrações Edu Oliveira. Rio de Janeiro: 2015.

VASQUEZ, Pedro Afonso. *A princesa Isabel, o gato e a fotografia*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2010.

VETILLO, Valter. *Tiradentes*. São Paulo: Escala Educacional, 2007, coleção saga de heróis.

VETILLO, Eduardo. *A luta pela liberdade*. História em Quadrinhos. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Nara. *Pindorama de Sucupira*. Ilustrações de Bruna Assis Brasil. – Belo Horizonte: Peninhas Edições, 2014.

VIGNA-MARÚ, Carolina. *Isabel*. Ilustrações da autora. – São Paulo: Cortez, 2011.

VILARES, Cândida; VILHENA, Vera. *A Corte chegou, o Rio de Janeiro se transforma*. Ilustrações de Maurício Veneza. 2. ed. – São Paulo: Editora Melhoramentos, [2007] 2011.

VILELA, Antonio Carlos. *Maria Brasileira*. Ilustrações Edu A. Angel. Coleção Valores Sem Preço. – São Paulo: Boa Companhia, 2005.

VON SASS, Roselis. *Leopoldina*: uma vida pela Independência. São Paulo: Ordem do graal na terra, 2014.

YAZBECK, Mustafa. *Os bandeirantes*. São Paulo: Ática, [1985] 2003.

ZONATTO, Celson. *Toinzinho apresenta Zumbi e o Dia da Consciência Negra*. Ilustrações Celso Zonatto. História em Quadrinhos – São Paulo: LAKE, 2001.

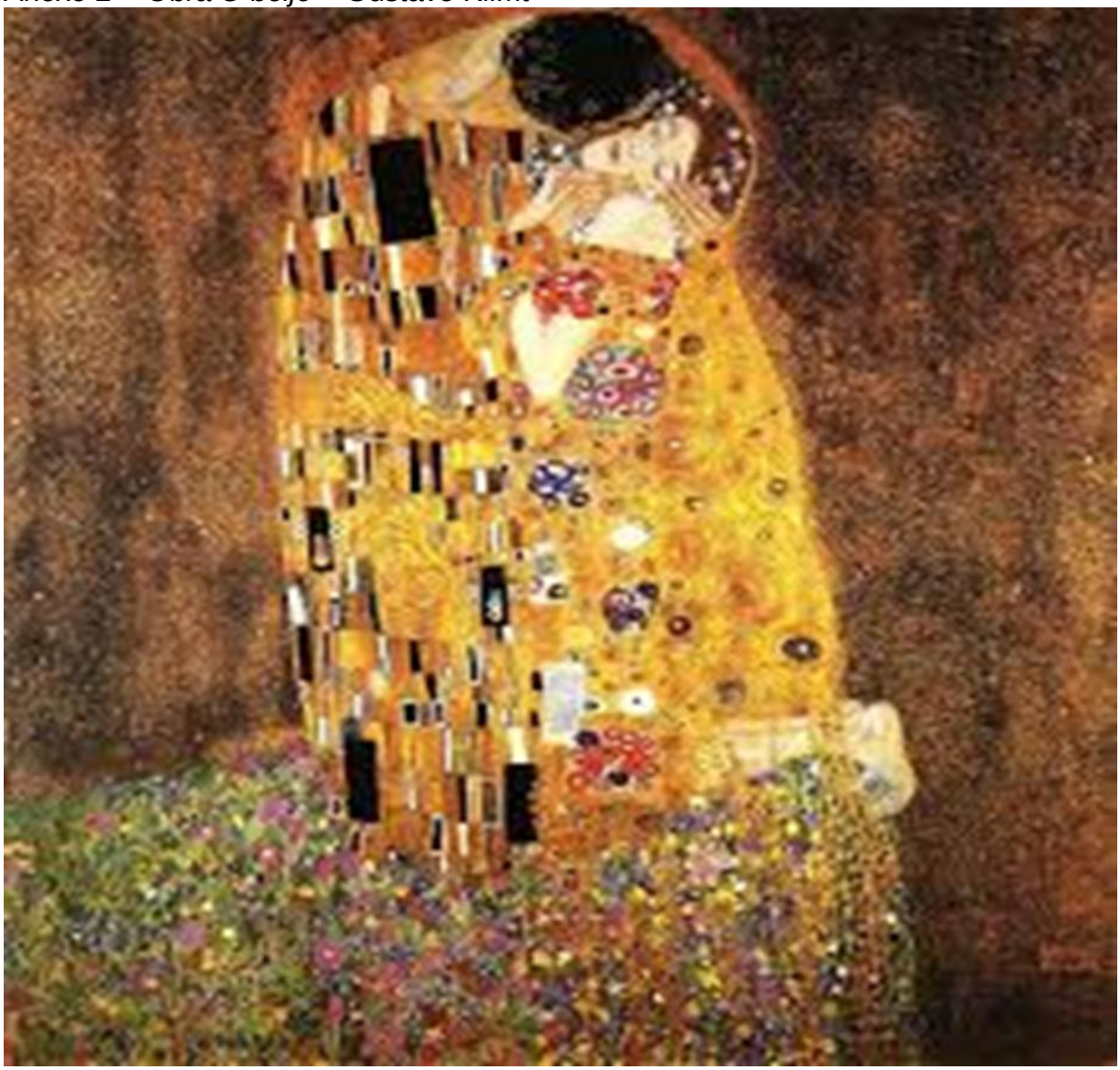
## ANEXOS

Anexo 1– Obra *Adele* – Gustav Klimt



Fonte: Artista: Gustav Klimt
Dimensões: 1,38 m x 1,38 m
Assunto: Adele Bloch-Bauer
Criação: 1907
Localização: Neue Galerie, Coleção Privada
Períodos: Arte moderna, Art nouveau, Secessão de Viena
Materiais: Ouro, Tinta a óleo
Disponível em: https://www.wikiart.org/pt/gustav-klimt/all-works#!#filterName:Style_art-nouveau-modern,resultType:masonry. Acesso em: 26 ago. 2021.

Anexo 2 - Obra *O beijo* – Gustavo Klimt



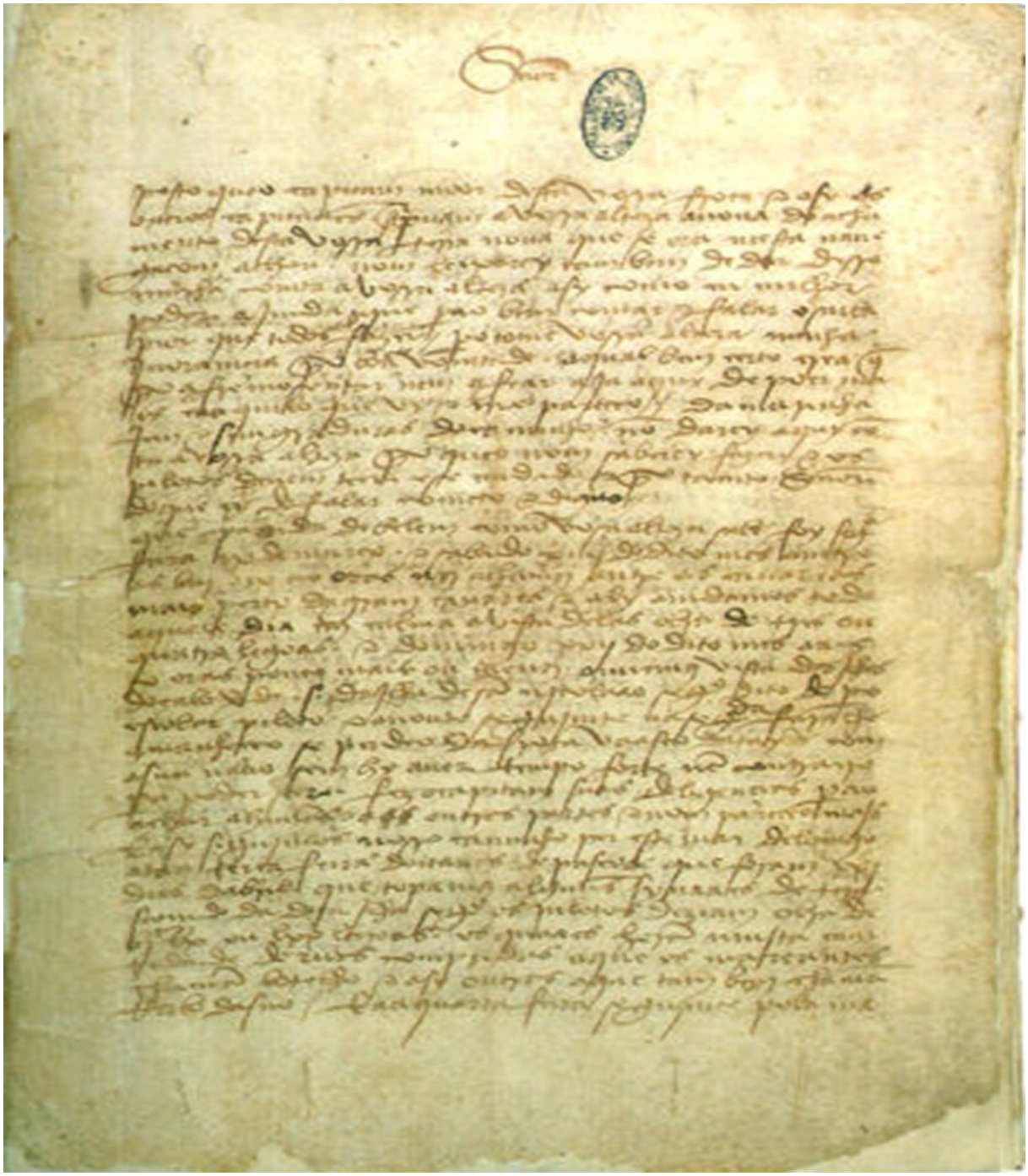
O beijo - Artista: Gustav Klimt
Localização: Österreichische Galerie Belvedere
Data: 1907-1908
Dimensões: 180 × 180
Técnica: Óleo e folha de ouro sobre tela
Disponível em: https://www.wikiart.org/pt/gustav-klimt/all-works#!#filterName:Style_art-nouveau-modern,resultType:masonry. Acesso em: 26 ago 2021.

Anexo 3 – Obra *Lágrimas de oro* – Gustav Klimt



Fonte: Lágrimas de oro – Gustav Klimt (1908)
Técnica - Pintura a óleo
Disponível em:
https://www.wikiart.org/pt/gustav-klimt/all-works#!#filterName:Style_art-nouveau-modern,resultType:masonry.Acesso em: 26 ago 2021.

Anexo 4 – Carta de Pero Vaz de Caminha



Fonte: Trecho da carta que demonstra a existência de ouro nas terras brasileiras.

“Um deles viu umas contas de rosário brancas. Mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colocou-as no pescoço. Depois tirou-as e, com elas, envolveu os braços. E acenava para a terra e logo para as contas e para o colar do capitão, como querendo dizer que dariam ouro por aquilo.
”

Fonte: CAMINHA, Pero Vaz. Apud. FIGUEIREDO, Lucas. Boa Ventura! A corrida do ouro no Brasil (1697-1810). Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 28.

Anexo 5 – Charge – Lucro à vista




Fonte: NOVAES, Carlos E. LOBO, César. Brasil para principiantes: de Cabral a Cardoso, 500 anos de novela. São Paulo: Ática. 1997, p. 15.

## Anexo 6

- Tela Lavagem do minério de ouro, proximidades da montanha de Itacolomi", Johann Moritz



Fonte: Lavagem do minério de ouro, proximidades da montanha de Itacolomi", Johann Moritz Rugendas, aquarela sobre papel, 30 x 26 cm, 1835.
Museu Regional de Caeté Usuário: Bageense/Testes/CdO.
Data: cerca de 1820 a 1825 date QS:P,+1820-...
Origem: Centro de Documentação D. João VI

**Anexo 7**- Tela Ciclo do Ouro” (1922) de Rodolfo Amoedo



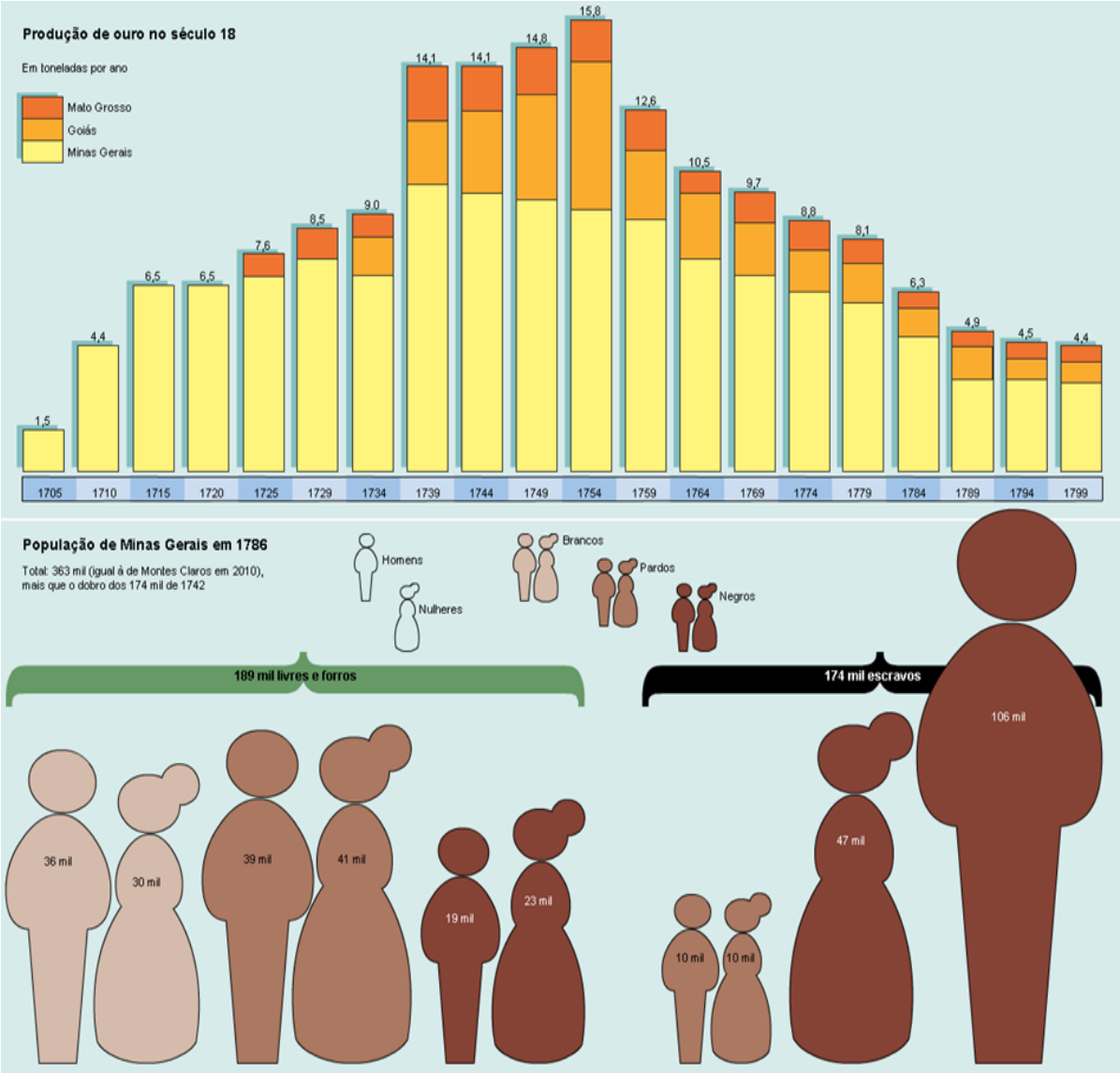
Fonte: “ Ciclo do Ouro” (1922) de Rodolfo Amoedo.
Obra que integra o acervo do Museu Paulista da USP.
Coleção Fundo Museu Paulista –
FMP. Técnica: Óleo sobre tela.
Dimensões: Altura: 222,0 cm; Largura: 132,0 cm (sem moldura) e Altura: 230,0 cm; Largura: 140,0 cm (com moldura).

**Anexo 8-** Poema Romanceiro da Inconfidência (2019) de Cecília Meireles

Romance II ou do ouro incansável

Mil bateias vão rodando
Sobre córregos escuros;
A terra vai sendo aberta
Por intermináveis sulcos;
Infinitas galerias
Penetram morros profundos.
De seu calmo esconderijo,
O ouro vem, dócil e ingênuo;
Torna-se pó, folha, barra,
Prestígio, poder, engenho.
É tão claro! - e turva tudo:
Honra, amor e pensamento.
Borda flores nos vestidos,
Sobe a opulentos altares,
Traça palácios e pontes,
Eleva os homens audazes,
E acende paixões que alastram
Sinistras rivalidades.
Pelos córregos, definham
Negros, a rodar bateias.
Morre-se de febre e fome
Sobre a riqueza da terra:
Uns querem metais luzentes,
Outros, as redradas pedras.
Ladrões e contrabandistas
Estão cercando os caminhos;
Cada família disputa
Privilégios mais antigos;
Os impostos vão crescendo
E as cadeias vão subindo.
Por ódio, cobiça, inveja,
Vai sendo o inferno traçado.
Os reis querem seus tributos,
Mas não se encontram vassalos

**Anexo 9 -** Gráfico sobre a produção do ouro e a população de minas no século XVIII




Fonte: disponível em: https://atlas.fgv.br/marcos/descoberta-do-ouro/mapas/graficos-producao-de-ouro-e-populacao-mineira-no-seculo-18. Acesso em: 26 ago. 2021.

**Anexo 10 –** Gráfico exportações do Brasil colonial




Fonte: *Isto É Brasil*: 500 anos. São Paulo: Três, 1998. p. 18.

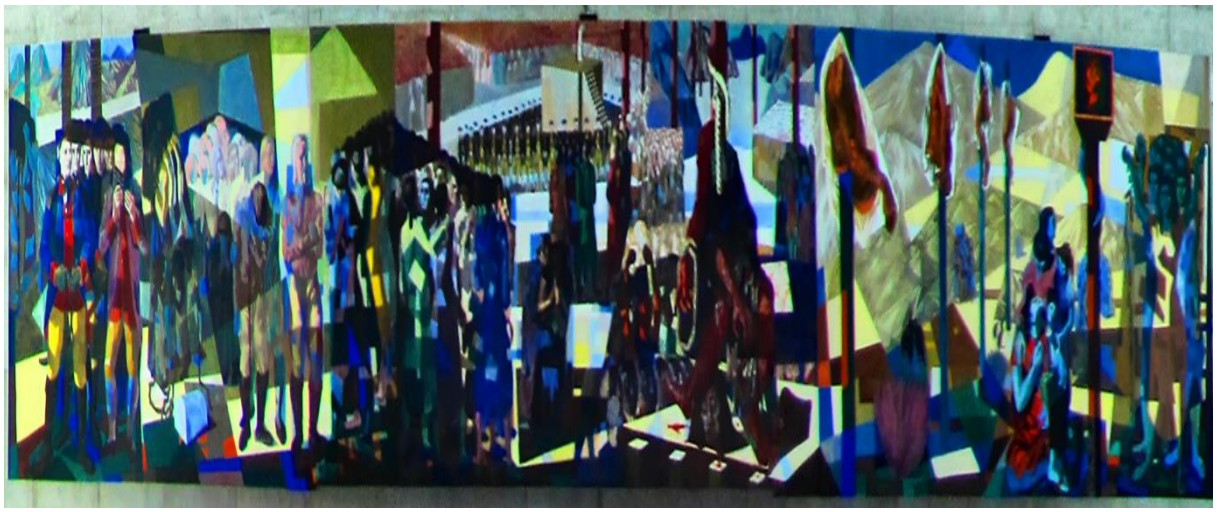
Disponível em: https://www.aio.com.br/questions/content/a-analise-do-grafico-e-os-conhecimentos-sobre-as-exportacoes-no-brasil. Acesso em: 03 jun.2024.

**Anexo 11** - Charge sobre Impostos




Disponível em: https://blogdoaftm.com.br/tiradentes/charge-tiradentes-impostos-21-04-2017/. Acesso em: 03 abr. 2023.

**Anexo 12-** Tela Tiradentes



Título: Tiradentes, 1948.

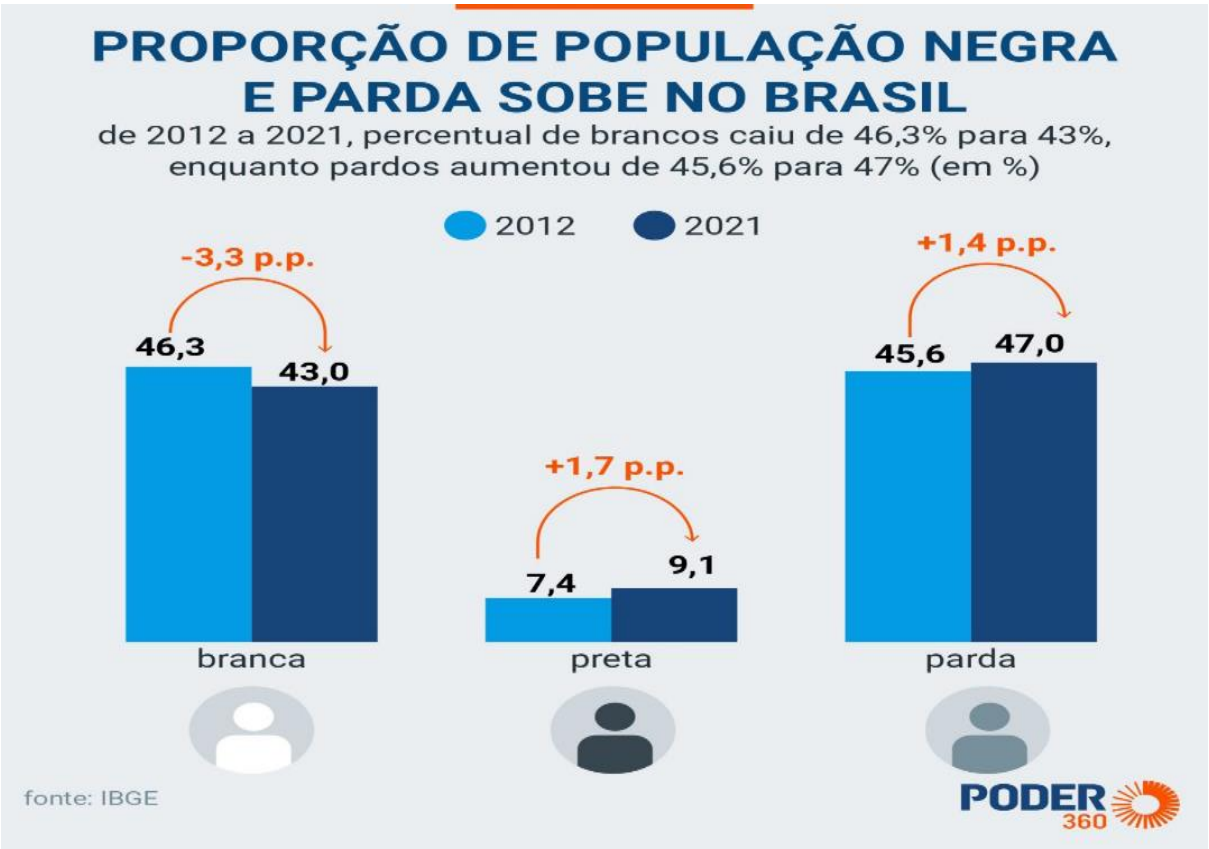
Dimensões físicas: 1767 x 309cm sem moldura Técnica: têmperaTema: Histórico:Cenas Históricas:Inconfidência mineira;Pintor: Candido Portinari. Observação: Painel composto de três telas justapostas e unidas, medindo cada uma 309 x 589 cm. Em exposição no Memorial da América Latina - São Paulo - O Salão de Atos Tiradentes abriga a mais importante obra de Cândido Portinari, o Painel Tiradentes, de 1948, com 18 metros de comprimento e 3 metros de altura.

**Anexo 13 -** Tiradentes esquartejado



**PEDRO AMÉRICO**: *Tiradentes esquartejado*, 1893.
Óleo sobre tela, 270 x 165 cm.
Juiz de Fora, Museu Mariano Procópio.

**Anexo 14-** Gráfico sobre censo 2021 de autodeclaração de cor




Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/populacao-cresce-com-mais-pessoas-negras-e-pardas/. Acesso em: 15 mar.2023.

**Anexo 15**- Texto informativo sobre Tiradentes no Senado Federal

**Em busca de apoio popular, República fez de Tiradentes herói nacional**

O inconfidente foi o primeiro brasileiro a receber o título de herói da pátria. Também é, por força de lei, patrono cívico da nação e patrono das polícias civis e militares. Praticamente toda cidade do país tem alguma rua, praça ou escola com o seu nome. O dia 21 de abril é um dos nove feriados nacionais.

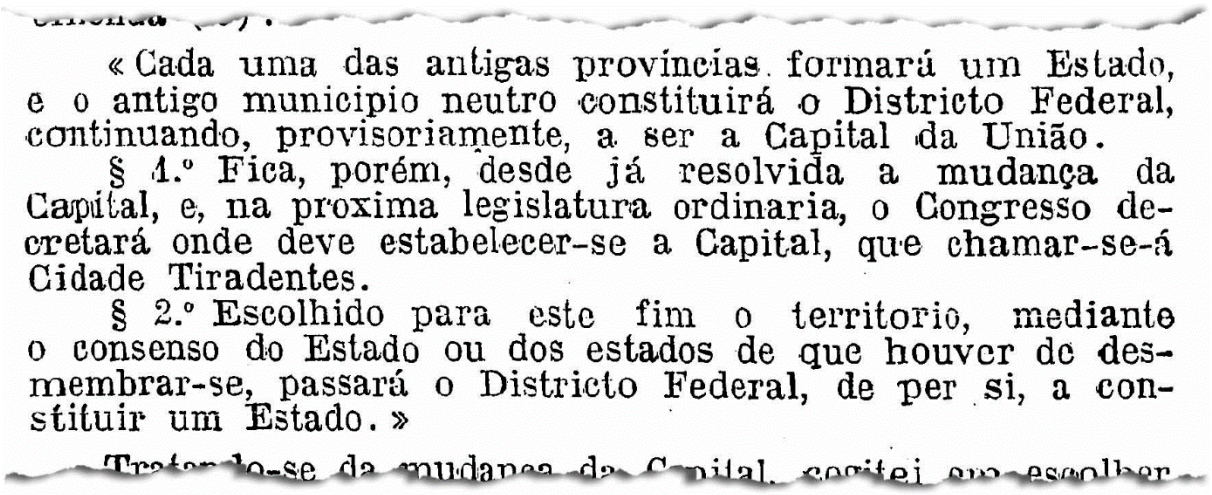
Documentos históricos do Arquivo do Senado, em Brasília, mostram que a transformação de Tiradentes no herói máximo do Brasil não foi um movimento espontâneo, resultado da simples ação do tempo. A reabilitação, na realidade, foi um projeto político executado pelos republicanos assim que o golpe de 15 de novembro de 1889 derrubou a Monarquia.

Até então, nos quase 70 anos do Império, Tiradentes não tivera maior significado. Nesse período, os senadores vitalícios fizeram em seus discursos meras cinco referências a ele e à Inconfidência Mineira, todas superficiais e breves. Em contraste, apenas nos três meses do Congresso Nacional Constituinte de 1890-1891, os senadores e deputados fizeram 15 menções.

A Constituição de 1891 previu que a capital brasileira seria em algum momento transferida do Rio de Janeiro para o Planalto Central. Nas discussões desse artigo, o senador constituinte Virgílio Damásio (BA) apresentou uma emenda para que a futura capital fosse batizada de Cidade Tiradentes. Ele discursou:

— Assim como o nome de Bolívar foi dado à Bolívia por causa dos relevantes serviços prestados à pátria por esse cidadão e assim como a capital da grande república americana tomou o nome de Washington, não é natural que do mesmo modo nós, que tivemos Tiradentes, escolhamos o seu nome para a nossa capital? É o nome do protomártir da República, do apóstolo da liberdade, que entregou a vida pela pátria.

A emenda acabou sendo arquivada. Diante de temas mais urgentes, os constituintes preferiram não gastar energia discutindo o nome da capital — que, no fim das contas, só sairia do papel sete décadas mais tarde, com a inauguração de Brasília.



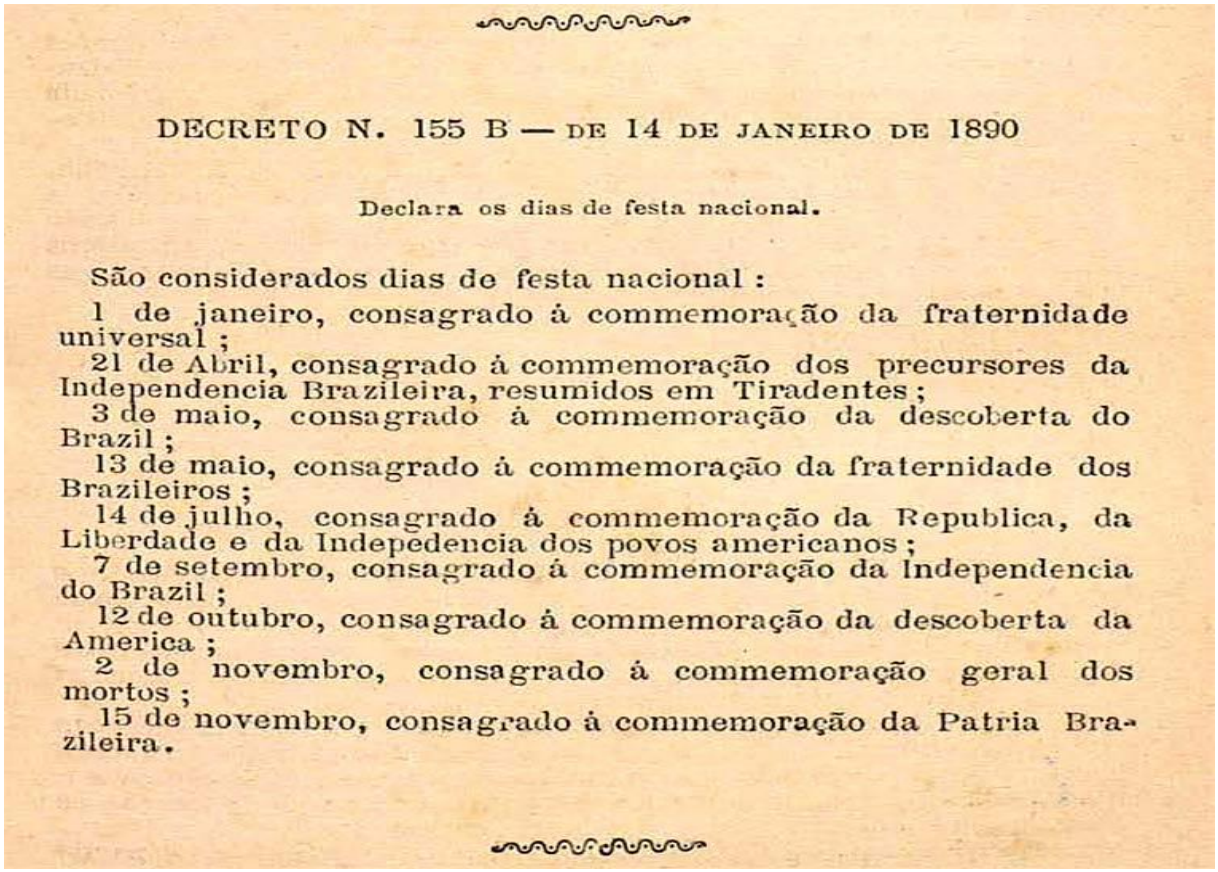
« Cada uma das antigas provincias formará um Estado, e o antigo municipio neutro constituirá o Districto Federal, continuando, provisoriamente, a ser a Capital da União.

§ 1.º Fica, porém, desde já resolvida a mudança da Capital, e, na proxima legislatura ordinaria, o Congresso decretará onde deve estabelecer-se a Capital, que chamar-se-á Cidade Tiradentes.

§ 2.º Escolhido para este fim o territorio, mediante o consenso do Estado ou dos estados de que houver de desmembrar-se, passará o Districto Federal, de per si, a constituir um Estado. »

Tratando-se da mudança da Capital, cogitei em escolher

Fonte: Agência Senado



DECRETO N. 155 B — DE 14 DE JANEIRO DE 1890

Declara os dias de festa nacional.

São considerados dias de festa nacional:

1 de janeiro, consagrado á commemoração da fraternidade universal;

21 de Abril, consagrado á commemoração dos precursores da Independencia Brazileira, resumidos em Tiradentes;

3 de maio, consagrado á commemoração da descoberta do Brazil;

13 de maio, consagrado á commemoração da fraternidade dos Brazileiros;

14 de julho, consagrado á commemoração da Republica, da Liberdade e da Indepedencia dos povos americanos;

7 de setembro, consagrado á commemoração da Independencia do Brazil;

12 de outubro, consagrado á commemoração da descoberta da America;

2 de novembro, consagrado á commemoração geral dos mortos;

15 de novembro, consagrado á commemoração da Patria Brazileira.

Decreto do marechal Deodoro da Fonseca estabelece o dia 21 de abril como feriado nacional (imagem: Biblioteca do Senado)

De acordo com o historiador, o herói necessário em 1889 foi inicialmente buscado entre os próprios protagonistas do golpe contra o Império. Nenhum deles, porém, tinha apelo popular. Até o marechal Deodoro da Fonseca, que seria a figura mais óbvia, foi descartado porque era um monarquista convicto e só aderiu ao republicanismo no último minuto e também porque sua figura idosa e barbada remetia a D. Pedro II. Dada a "pouca densidade histórica" do 15 de novembro de 1889, a personalidade ideal acabou sendo aquela enforcada pela Coroa portuguesa quase cem anos antes. Foram três os motivos principais.

Primeiro, porque Tiradentes foi um republicano. A Inconfidência Mineira teve como objetivo separar a capitania de Minas Gerais do reino de Portugal, por causa do excesso de impostos, e transformá-la numa república independente. Depois, porque Minas Gerais era na Primeira República um estado central em termos geográficos e políticos, não um estado distante e decadente. Por fim, porque havia em Tiradentes um quê de Jesus Cristo. O inconfidente defendeu tão somente a liberdade, foi traído por um amigo, não entregou os companheiros de rebelião, caminhou de forma altiva até a forca e aceitou a morte em nome de um ideal. Não à toa, as pinturas clássicas retratam Tiradentes como se ele fosse fisicamente parecido com a imagem de Cristo. Com a escolha desse herói, a mensagem que os republicanos quiseram passar à população foi a de que eles tomaram o poder em 1889 com o nobre objetivo de enfim tornar realidade o antigo sonho do mártir mineiro.

Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-busca-de-apoio-popular-republica-fez-de-tiradentes-heroi-nacional

**Anexo 16-** Painel dos presidentes do Brasil




Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/presidentes-do-brasil.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A:

**Quadro 11-** Narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras: períodos históricos revistados e temas abordados:

| Obras/autor | Período histórico revisitado | Temática abordada na obra/indicação | Classificação |
|---|---|---|---|
| *Gigante de Botas* ([1941] 1992), de Ofélia e Narbal Fontes | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *Zumbi dos Palmares* (1944), Leda Maria de Albuquerque | Período Colonial | Quilombo dos Palmares | crítica/mediadora |
| *Coração de Onça* ([1951] 1988), de Ofélia e Narbal Fontes | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco Marins | Período Republicano | Guerra de Canudos | crítica/mediadora |
| *O Degredado* (1964), de Alves Borges | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *O menino de Palmares* (1968), Isa Silveira Leal | Período Colonial | Quilombos | crítica/mediadora |
| *Cabanos: novela histórica* ([1969] 1997), de Carlos Arruda | Período Imperial | Cabanagem | crítica/mediadora |
| *Faz muito tempo* (1977), Ruth Rocha | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *O soldado que não era* (1980), de Joel Rufino dos Santos | Período Colonial/Imperial | Maria Quitéria | crítica/mediadora |
| *Viagem ao mundo desconhecido* (1980), de Francisco Marins | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Quatro dias de rebelião* ([1980] 1992), de José Rufino dos Santos | Período Republicano | Revolta da vacina | crítica/mediadora |
| *Meninos Sem Pátria* ([1981] 1989), de Luiz Puntel | Período Republicano | Ditadura Civil Militar | crítica/mediadora |
| *Caravelas do Novo Mundo* (1984), de Antonio Augusto da Costa Faria | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Os bandeirantes* (1985), de Mustafa Yazbeck | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *Proclamação da República* (1985), de Marcos Rey | Período Imperial | Proclamação da República | acrítica |
| *Saruê, Zambi!* (1985), de Luiz Galdino | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Terra do descobrimento* (1986), Paula Saldanha | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Os gnomos do Ipiranga* (1988), de Shiyozo Tokutake | Período Colonial/Imperial | Independência do Brasil | acrítica |
| *Antônio da Silva Jardim, o herói da Proclamação da República* (1989), de Luiz Antonio Aguiar | Período Imperial | Proclamação da República | crítica/mediadora |
| *Terra à vista: descobrimento ou invasão* (1992), de Benedito Prezia | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Tiradentes e a Inconfidência Mineira* (1992), de Carlos Guilherme Mota | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *O amigo do Rei* ([1993] 2009), de Ruth Rocha | Período Imperial | Escravidão/ Quilombo | crítica/mediadora |
| *Rômulo e Júlia: os caras pintadas* (1993), de Rogério Andrade Barbosa | Período Republicano | Retorno da democracia pós Ditadura Civil Militar | crítica/mediadora |
| *Atrás do paraíso* (1995), de Ivan Jaf | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Os netos da Ditadura* (1995), Heloísa Parenti | Período Republicano | Ditadura Civil Militar | crítica/mediadora |
| *Cidadela de Deus, a saga de Canudos* (1996), de Gilberto Martins | Período Republicano | Guerra de Canudos | crítica/mediadora |
| *Não acredito em branco* (1996), Celso Antunes e Telma Guimarães Castro de Andrade | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *O roubo da comenda imperial* ([1996] 1998), de Ganymédes José. | Período Imperial | Dom Pedro II | crítica/mediadora |
| *O rei preto de Ouro Preto* (1997), Sylvia Orthof | Período Colonial | Quilombos/ Chico Rei | crítica/mediadora |
| *A história dos escravos* (1998), de Isabel Lustosa | Período Colonial | Escravidão | acrítica |
| *A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para criança)* (1999), de Toni Brandão | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *O menino que virou rei* (1999), de André Carvalho | Período Imperial | Biografia de Dom Pedro II | acrítica |
| *O vampiro que descobriu o Brasil* ([1999] 2007), de Ivan Jaf | Período Colonial | História do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *O Cacique Branco* (1999), de Sebastião Martins | Período Colonial | Biografia de Marechal Rondon | acrítica |
| *Os inimigos do Rei* (1999), de Sebastião Martins | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Os Fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Ouviram do Ipiranga: a história do Hino Nacional Brasileiro* ([1999] 2012), de Marcelo Duarte | Período Imperial | A construção do hino nacional brasileiro | crítica/mediadora |
| *Independência ou Morte... Um negócio de Estado!* (1999), de Elzi Nascimento e Euzita Melo Quinta | Período Imperial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *Pedro Álvares Cabral, diário de bordo* (1999), de Elzi Nascimento e Euzita Melo Quinta | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Pedro, o independente* (1999), de Mariangela Bueno e Sonia Dreyfuss | Período Colonial/Imperial | A vida de Dom Pedro I | crítica/mediadora |
| *As princesas e os segredos da Corte* (2000), de Elizabeth Loibl | Período Colonial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *Descobrimento do Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Joaquim José* (2000), de Regina Rennó | Período Colonial | Inconfidência Mineira | acrítica |
| *O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2000), de Luciana Sandroni | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Os Cavalos da República* (2000), de Moacyr Scliar | Período Imperial/Republicano | Proclamação da República | crítica/mediadora |
| *Pedro, menino navegador* (2000), de Lúcia Fidalgo | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Potyra: inimá paravuny* (2000), de Anna Flora | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Uma história do descobrimento do Brasil* (2000), de Alberto Medeiros | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcílio Godói | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Memórias de um bandeirante* (2001), de Sonia Sant'Anna | Período Colonial | Bandeirantes | acrítica |
| *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: Na época do Descobrimento* (2003), de Maria José Silveira | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Ana Preciosa e Manuelim e o roubo das Moedas: Na época do ciclo do ouro* (2004), de Maria José Silveira | Período Colonial | Ciclo do ouro | crítica/mediadora |
| *Iamê e Manuel Diogo nos campos do Piratininga: Na época dos Bandeirantes* (2004), de Maria José Silveira | Período Colonial | Bandeirantes | crítica/mediadora |
| *Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão: Na época da Independência* (2004), de Maria José Silveira | Período Imperial | Pós-Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo": Na época da República* ([2004] 2005), de Maria José Silveira | Período Republicano | Formação do Rio de Janeiro | crítica/mediadora |
| *Nuno descobre o Brasil* (2004), de Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Abaixo a Ditadura!* (2004), de Cláudio Martins | Período Republicano | Ditadura Civil Militar | crítica/mediadora |
| *Na caravela virtual* (2005), de Vera Carvalho Assumpção | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Maria Brasileira* (2005), de Antonio Carlos Vilela | Período Colonial/Imperial | Maria Quitéria | crítica/mediadora |
| *Abrindo Caminhos* (2006), de Ana Maria Machado | Período Colonial/Imperial/Republicano | Descobrimento da América/Santos Dumont | acrítica |
| *Chico Rei* (2006), de Renato Lima | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *Independência ou Morte!* (2006), de Juliana Faria | Período Imperial | Independência do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Leopoldina, a princesa do Brasil* (2006), de Clóvis Bulcão | Período Colonial | A vida da princesa Leopoldina | acrítica |
| *A viagem aventurosa: Percorrendo o Brasil em 1850* (2006), de Julia Scarano e Lilia Scarano Hemsi | Período Imperial | Hermann Burmeister | acrítica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *1808: A viagem da Família Real* (2007), de Gilson Barreto | Período Colonial | A vinda da Família Real para o Brasil | acrítica |
| *A Corte chegou, o Rio de Janeiro se transforma* (2007), de Cândida Villares e Vera Vilhena | Período Colonial | A vinga da Família Real para o Brasil | crítica/mediadora |
| *Bárbara e Alvarenga* (2007), de Nelson Cruz | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *Dirceu e Marília* (2007), de Nelson Cruz | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| D*. João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821),* (2007), de Lilia Mortiz Schwarcz | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | acrítica |
| *Luana: capoeira e liberdade* (2007), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino | Período Colonial | Quilombos | crítica/mediadora |
| *Luana: as sementes de zumbi* (2007), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino | Período Colonial | Escravidão/ Quilombos dos Palmares | crítica/mediadora |
| *Tumbu* (2007), de Marconi Leal | Período Colonial | Tráfico negreiro e escravidão | crítica/mediadora |
| *Tiradentes* (2007), de Walter Vetillo | Período Colonial | Tiradentes | acrítica |
| *Um vampiro apaixonado na corte de D. João* (2007), de Ivan Jaf | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *As revoltas do vampiro* (2008), de Ivan Jaf | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica com tendência à desconstrução |
| *Dom João na corte do carnaval* (2008), de Ana Beatriz Guerra e Flavia Greco Lopes | Período Colonial | A vinda da Família Real para o Brasil | acrítica |
| *Foi quando a Família Real chegou* (2008), de Lúcia Fidalgo | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | crítica/mediadora |
| *Terra à vista: o encanto do descobrimento do Brasil* (2008), de Beatriz da Cruz Ribeiro | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | acrítica |
| *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Zumbi, o pequeno guerreiro* (2009), de Kaiodê | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *Ana Neri na Guerra do Paraguai* (2010), de Maicon Tenfen | Período Republicano | Guerra do Paraguai | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *A princesa Isabel, o gato e a fotografia* (2010), de Pedro Afonso Vasquez | Período Imperial | Princesa Isabel | acrítica |
| *Luana: e as asas da liberdade* (2010), de Aroldo Macedo e Osvaldo Faustino | Período da Colônia à República | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Marimbondo do Quilombo* (2010), de Heloísa Pires Lima | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *O Quilombo encantado* (2010), de Marcos Mairton | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *Filó e o Hino à Proclamação da República* (2011), de Christina Hernandes | Período Imperial/Republicano | Proclamação da República | acrítica |
| *Isabel* (2011), de Carolina Vigna-Marú | Período Imperial | Princesa Isabel | acrítica |
| *Um Quilombo no Leblon* (2011), de Luciana Sandroni | Período Imperial | Quilombo/ Abolição da escravidão | crítica/mediadora |
| *A guerra da Cabanagem* (2012), de Elson Farias | Período Imperial | Cabanagem | acrítica |
| *Libertação dos escravos e República: as aventuras de Zezé* (2012), Elson Farias | Período Imperial | Da escravidão à Proclamação da República | acrítica |
| *Mil e quinhentos: ano do desaparecimento* (2012), de Alan de Oliveira | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal | Período Colonial | Bandeirantes e Jesuítas | crítica/mediadora |
| *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta* (2012), de Sonia Rosa | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Enquanto o dia não chega* (2013), de Ana Maria Machado | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica/mediadora |
| *A Viagem Proibida: Nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore | Período Colonial | Inconfidência Mineira | crítica/mediadora |
| *A Descoberta do Novo* Mundo (2013), de Mary Del Priore | Período Colonial | Colonização do Brasil | crítica/mediadora |
| *Isabel, a redentora* (2013), de Regina Drummond | Período Imperial | Biografia da Princesa Isabel | acrítica |
| *O vampiro e o Zumbi dos Palmares: Escravidão e resistência na história do quilombo mais famoso do Brasil* ([2013] 2014), de Ivan Jaf | Período Colonial | Formação dos Quilombos | crítica com tendência à desconstrução |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Quinzinho, o Tiradentes (2013), de Regina Drummond* | Período Colonial | Biografia de Tiradentes | acrítica |
| *Cinderela e Chico Rei* (2014), Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho | Período Colonial | Releitura do Clássico *Cinderela* | crítica/mediadora |
| Leopoldina: uma vida pela independência (2014), de Roselis Von Sass | Período Colonial/Imperial | Princesa Leopoldina | acrítica |
| *Mariazinha Quitéria, a primeira mulher soldado do Brasil* (2013), Regina Drummond | Período Colonial/imperial | Biografia de Maria Quitéria | crítica/mediadora |
| *Minuano* (2014), de Tabejaras Ruas | Período Imperial | Revolta Farroupilha | crítica/mediadora |
| *Obá Nijô: o rei que dança pela liberdade* (2014), de Narcimária do Patrício Luz | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial* (2014), de Lilia Mortiz Schwarcz | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *A bacalhoada que mudou a história* (2015), de Luiz Eduardo de Castro Neves | Período Colonial | Família Real | acrítica |
| *Dom Pedro I vampiro* (2015), de Nazarethe Fonseca | Período Imperial | Dom Pedro I | crítica com tendência à desconstrução |
| *Kiesi: história de um africano no Brasil* (2015), de Ricardo Dreguer | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Todo dia é dia de independência: Dramaturgia: da Revolta Beckman, de 1684, à Conjuração Baiana, de 1798* ([2015] 2019), de Antônio Carlos Santos | Período Colonial | Revoltas populares no período colonial | crítica/mediadora |
| *Abecê da Liberdade: a história de Luiz Gama, o menino que quebrou correntes com palavras* (2015), de José Roberto Torero | Período Imperial | Abolição da escravidão | acrítica |
| *Entre raios e caranguejos: a fuga da família real para o Brasil contada pelo pequeno Dom Pedro* (2015), de José Roberto Torero | Período Colonial | A vinda da família Real ao Brasil | acrítica |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Quissama: O Império dos Capoeiras* (2015), de Maicon Tenfen | Período Colonial | Quilombos | crítica/mediadora |
| *A Independência no país da folia* (2016), de Flávio Greco Lopes | Período Imperial | A Independência do Brasil | acrítica |
| *A carta paralela* (2017), de Sérgio Schaefer | Período Colonial | Descobrimento do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Ludi na chegada e no bota-fora da Família Real* (2017), de Luciana Sandroni | Período Imperial | Família Real | crítica com tendência à desconstrução |
| *Quissama: Território Inimigo* (2018), de Maicon Tenfen | Período Imperial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Lelé e a independência do Brasil* (2018),de Aimê Pena | Período Colonial | Independência do Brasil | acrítica |
| *Clarice* (2018), de Roger Mello | Período Republicano | Ditadura Civil Militar | crítica/mediadora |
| *Bucala, a pequena princesa do Quilombo do Cabula* (2019), de Davi Nunes | Período Colonial | Quilombo/Escravidão | crítica/mediadora |
| *Uma mentira leva a outra: uma fantasiosa história da Independência do Brasil* (2019), de Luiz Eduardo Castro Neves | Período Imperial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *As cartas de Antônio*: uma fantasiosa história do primeiro reinado (2019), de Luiz Eduardo Castro Neves | Período Imperial | Primeiro Reinado | crítica/mediadora |
| *Zuzu* (2019), de David Massena | Período Republicano | Ditadura Civil Militar | crítica com tendência à desconstrução |
| *Independência ou... confusão!* (2020), de Sérgio Saad | Período Imperial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo* (2020), de Júlio Moredo | Período Colonial | Cosme Pessoa Fernandes | crítica/mediadora |
| *Minha valente avó* (2020),de Andreia, Edu e Ana Prestes | Período Republicano | Ditadura Civil Militar | crítica/mediadora |
| *A viagem de Nini* (2021), de Fábia Prates | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Dandara e Zumbi* (2021), de Maria Julia Maltese; Gabriela Bauerfeldt e Orlanda Nilha | Período Colonial | Escravidão/ Quilombo de Palmares | crítica/mediadora |

| | | | |
|---|---|---|---|
| *Dandara e a falange feminina de Palmares* (2021), de Leonardo Chalub | Período Colonial | Escravidão/ Quilombo de Palmares | crítica/mediadora |
| *Esconjuro!: a corda e o cordel na revolta dos alfaiates* (2021), de Luís Pimentel | Período Colonial | Revolta dos Alfaiates | crítica/mediadora |
| *Independência ou zero!* (2021), de Marcelo Duarte | Período Imperial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| *Memórias Póstumas do burro da independência* (2021), de Marcelo Duarte | Período Colonial/Imperial | Independência do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Os sete da independência* (2021), de Gustavo Penna | Período Colonial/Imperial | Independência do Brasil | crítica com tendência à desconstrução |
| *Palmares de Zumbi* (2021), de Leonardo Chalub | Período Colonial | Escravidão/ Quilombo de Palmares | crítica/mediadora |
| *Princesinhas e Principezinhos do Brasil* (2021), de Paulo Rezzutti | Período Imperial | Personalidades históricas do Brasil | acrítica |
| *Rosário, Isabel e Leopoldina: entre sonhos e deveres* (2021), de Margarida Patriota | Período Imperial | A vida de personalidades femininas no Brasil Império. | crítica/mediadora |
| *A princesa Zacimba de Cabinda* (2022), de Renata Spinassê | Período Colonial | Escravidão | crítica/mediadora |
| *Memórias de Pedro, o último imperador do Brasil* (2022), de Ivna Chedier Maluly | Período Imperial | A vida de Dom Pedro II | acrítica |
| *O tesouro da Independência* (2022), de Luiz Eduardo Matta | Período Imperial | Independência do Brasil | crítica/mediadora |
| | | | |

Fonte: Elaborado pelo Vilson Pruzak dos Santos em colaboração com a equipe “Ressignificações do passado na América”, em 2023. Atualizado pela autora em 2024.

## APÊNDICE B

Quadro 12: Capítulos de livro, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, escritos pelos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”.

| TÍTULO DO CAPÍTULO | AUTOR(ES) | DADOS BIBLIOGRÁFICOS |
|---|---|---|
| O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica. | Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki | ZUCKI, R. O desenvolvimento das habilidades leitoras nos anos iniciais: uma proposta com textos artísticos amalgamados em uma temática específica. *In:* **Literatura Infantojuvenil:** desafios para o letramento literário – pesquisas e experiências no âmbito escolar. FLECK, G. F. (org.). Curitiba: CRV, 2017. |
| Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – Profletras: uma ressignificação dos contos de fada em sala de aula. | Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki | FLECK, G. F.; ZUCKI, R. Pesquisas com a literatura infantil no Mestrado Profissional em Letras – Profletras: uma ressignificação dos contos de fada em sala de aula. *In:* LOPEZ, C. J; FLECK, G. F.; DEL POZO GONZÁLEZ, L. S.(org.). **A Pesquisa em literatura e leitura na formação docente:** experiências da pesquisa acadêmica à prática profissional no ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2018, v. I. |
| Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental – caminhos viáveis ao letramento literário | Gilmei Francisco Fleck; Renata Zucki | FLECK, G.; ZUCKI, R. Práticas significativas de leituras literárias no ensino fundamental – caminhos viáveis ao letramento literário. *In:* HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; CORSI, M. S. (org.). **Práticas artístico/literárias na sala de aula**. Maringá: Editora da UEM, 2019. v.2.: il. (Coleção propostas de intervenção do Profletras). Disponível em: http://www.profletras.uem.br/imagens/ebook-vol-2.pdf |
| Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor Literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino Fundamental | Michele de Fátima Sant’Ana; Carla Cristiane Saldanha Fant; Gilmei Francisco Fleck | SANT’ANA, M. F.; FANT, C. C. S.; FLECK, G. F. Ler literatura e entretecer mundos: formação do leitor literário na escola: possibilidades e estratégias para o ensino fundamental. *In*.: SOUZA, A. L. S.; OLIVEIRA, D.; PEREIRA, J. N. (org.). Cotidiano escolar: teoria e prática no Profletras. Salvador: Editora da UFBA, 2020, p. 367-384. |

| | | |
|---|---|---|
| Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em “Oficinas literárias temáticas” | Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Michele de Fátima Sant’Ana;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos | FLECK, G. F.; FANT, C. S. F.; SANT’ANA, M. F.; SANTOS, V. P. Práticas de leitura literária no Ensino Fundamental: universos textuais amalgamados em “Oficinas literárias temáticas”. *In*.: FLECK, G. F.; ROMANO, P. A. B.; SILVA, L. H. O.; NASCIMENTO, M. F.; MENDONÇA, S. C. (org.). **Searas literárias:** dimensões literárias e práticas de literatura no Profletras. Rio Branco: Nepan, 2020, v. I, p. 67-86. |
| Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I | Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Marcio da Silva Oliveira;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos | FLECK, G. F.; OLIVEIRA, M. da S.; SOUZA, M. C. F.; SANTOS, V. P. dos. Da literatura à pintura: uma prática interventiva na formação do leitor-literário do Ensino Fundamental I. *In:* TAUFE A. L.; CUSTÓDIO, P. B.; RAMOS, W. F. (org.). **Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I.** Jundiaí-SP: Paco, 2020, p. 191-212. |
| Leitura no Ensino Fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas” – “um por todos e todos por um” | Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos | FLECK, G. F.; SOUZA, M. C. F; SANTOS, V. P. dos. Leitura no ensino fundamental: uma experiência com “oficinas literárias temáticas”: um por todos e todos por um. *In* SALES, L. S.; CAVALCANTI, M. de O. C.; NICOLAU, R. B. F. (org.). ***Formação de professores em língua e literatura:*** compartilhando experiências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020, p. 113-124. |
| Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura | Cristian Javier Lopez;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza | LOPEZ, C. J.; SOUZA, M. C. F. de. Literatura e música na sala de aula: Diálogos interartísticos no processo de ensino-aprendizagem de Literatura. *In*.: FLECK, G. F.; ROMANO, P. A. B.; SILVA, L. H. O.; NASCIMENTO, M. F.; MENDONÇA, S. C. (org.). **Searas Literárias:** dimensões literárias e práticas de leitura no Profletras. Rio Branco: Nepan, 2020, v. 1, p. 67-85. |

| | | |
|---|---|---|
| Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização | Gilmei Francisco Fleck | FLECK, G. F. Ensino da literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-colonialistas – o caminho da descolonização. Campinas: *In:* PINTO, F. N. P., *et al.* (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado das Letras, 2021, p. 219-236. |
| Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira :vias para a formação do leitor consciente. | Fernanda Sacomori Candido Pedro;<br><br>Gilmei Franscisco Fleck;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos | FLECK, G. F.; PEDRO, F. S. C.; SANTOS; V. P. Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantojuvenil brasileira: vias para a formação do leitor consciente. *In:* DI RAIMO, L. C. F .D. *et al.* (org.). **Propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura**. Jundiaí: Paco, 2022, p. 103-118. |
| A Independência do Brasil ressignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente | Carla Cristina Saldanha Fant;<br><br>Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Gilmei Francisco Fleck | FANT, C. C. S.; SILVA, R. M. S da.; FLECK, G. F. A Independência do Brasil ressignificada na literatura híbrida de história e ficção infantil: a formação do leitor consciente. *In:* LACOWICZ, S. D.; WEINHARDT, M. (org.). **Imagens de independência:** disputas, retornos e esquecimentos. São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 73-92. |
| Instalação, a Implantação e a Manutenção do Império do Brasil Retratadas na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Ressignificações do passado pela ficção” | Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Gilmei Francisco Fleck | SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S; FLECK, G. F. Instalação, a Implantação e a Manutenção do Império do Brasil retratadas na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Ressignificações do passado pela ficção. *In:* MIRANDA, A. L. A. de.; SOUZA, Erika Maria Albuquerque, SILVA, Mônica Cardoso. **Linguagem, Literatura e Formação**: a investigação no campo das Letras. (org.). Caxias: Editora da UEMA, 2023. p. 58-72 (E-book do XXI Simpósio de Letras). Disponível em: https://sites.google.com/view/xxisimposiodeletras/publicacoes?authuser=0<br>Acesso em: 18 jul. 2024. |
| Um Quilombo no Leblon (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no | Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Carla Cristiane | SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S.; FLECK, G. F. Um Quilombo no Leblon (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no Ensino Fundamental. **Claraboia,** Jacarezinho, n.20, p. 289-311, jul./dez, 2023 (E-book). |

| | | |
|---|---|---|
| Ensino Fundamental | Saldanha Fant;<br><br>Gilmei Francisco Fleck | |
| Um Quilombo no Leblon (2011), de Luciana Sandroni: Ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora | Rosângela Margarete Scopel da Silva | SILVA, R. M. S. da. Um Quilombo no Leblon (2011), de Luciana Sandroni: Ressignificação histórica na literatura juvenil como estratégia de prática leitora. *In:* FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras:** leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 205-243. |
| DITADURA? SIM, HOUVE! Ressignificações do período ditatorial brasileiro em Abaixo a ditadura! (2004), de Cláudio Martins | Renata Zucki | ZUCKI, R. Ditadura? Sim, houve! Ressignificações do período ditatorial brasileiro em Abaixo a ditadura! (2004), de Cláudio Martins. *In:* FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras:** leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 305-344. |
| A metaficção na literatura híbrida de história e ficção juvenil: Dom Pedro I Vampiro (2015), de Nazarethe Fonseca | Douglas Rafael Facchinello;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza. | FACCHINELLO, D. R.; SOUZA, M. C. F. de. A metaficção na literatura híbrida de história e ficção juvenil: Dom Pedro I Vampiro (2015), de Nazarethe Fonseca. *In:* NAVAS, D.; SILVA, M.; GALVÃO, E. (org.). **Narrativas que se (des)constroem***:* a metaficção na literatura destinada a crianças e jovens. 1.ed. Curitiba: Bagai, 2023. p. 87-100. |
| "Asas da Liberdade" (2010): narrativa híbrida de história e ficção e formação do leitor literário – caminhos à descolonização | Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Cristian Javier Lopez | SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S.; LOPEZ, C. J. "Asas da Liberdade" (2010): narrativa híbrida de história e ficção e formação do leitor literário – caminhos à descolonização. *In:* BARREIROS, P. N.; FLECK, G. F.; SANTOS, N. A. dos. (org.). **A Leitura Literária:** práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Campinas: Pontes, 2024, p. 89-116. |
| Um Quilombo no Leblon (2011): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação leitora da | Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Carla Cristiane | SILVA, R. M. S. da; FANT, C. C. S. Um Quilombo no Leblon (2011)*:* leituras de narrativas híbridas juvenis na formação leitora da educação básica como vias da decolonialidade. *In:* CELLA, T., MORENO, L.; MELLO, C. (org.). **Decolonialidade:** linguagens em perspectivas. São Paulo: Todas as Musas, 2024. p. 123-143. |

| | | |
|---|---|---|
| educação básica como vias da decolonialidade | Saldanha Fant | |
| Formação do leitor literário no Ensino Fundamental I: Desvelando o "mundo encantado das fadas" por meio de uma "Oficina Literária Temática" | Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Souza Vilson Pruzak dos Santos. | FLECK, G. F.; FANT, C. C. S.; SOUZA, M. C. F. de; SANTOS, V. P. dos. Formação do leitor literário no ensino fundamental I: Desvelando o "mundo encantado das fadas" por meio de uma "Oficina Literária Temática". *In:* BARREIROS, P. N.; FLECK, G. F.; SANTOS, N. A. dos (org.). **A Leitura Literária:** práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Campinas: Pontes, 2024. p. 67-88. |
| *Dom Pedro I Vampiro* (2015) DE NAZARETHE FONSECA: Ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida. | Douglas Rafael Facchinello | FACCHINELLO, D. R. *Dom Pedro I Vampiro* (2015), de Nazarethe Fonseca: Ressignificação de Dom Pedro I na literatura juvenil brasileira em uma dimensão sobrenatural da vida. *In:* FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras:** leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 173-204. |
| Liberdade, Igualdade e Fraternidade? Ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em A viagem proibida nas trilhas do ouro (2013), de Mary Del Priore | Fernanda Sacomori Candido Pedro | PEDRO, F. S. C. Liberdade, Igualdade e Fraternidade? Ressignificações da Inconfidência Mineira (1789) em A viagem proibida nas trilhas do ouro (2013), de Mary Del Priore *In:* FLECK, G. F.; CORBARI, C. C. (org.). **Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras:** leituras. São Carlos: Pedro & João, 2023, p.103-136. |
| A busca da descolonização de leitores no ensino fundamental II – uma análise do "descobrimento do Brasil" apresentado no material didático de ensino de história | Fernanda Sacomori Candido Pedro<br><br>Gilmei Francisco Fleck | PEDRO, F. S. C.; FLECK, G. F. A busca da descolonização de leitores no ensino fundamental II – uma análise do "descobrimento do Brasil" apresentado no material didático de ensino de história. *In:* CELLA, T.; MORENO, L.; MELLO, C. (org.). **Decolonialidade:** linguagens em perspectivas. São Paulo: Todas as Musas, 2024. p. 277-294. |

| | | |
|---|---|---|
| Importância da leitura de narrativas híbridas de História e ficção em sala de aula para a formação do leitor literário decolonial | Gilmei Francisco Fleck | FLECK, G. F. Importância da leitura de narrativas híbridas de História e ficção em sala de aula para a formação do leitor literário decolonial. *In:* OLIVEIRA, V. da S.; BRANDILEONE, A. P. F. N. (org.). **Literatura no espaço escolar:** (des)caminhos e resistências. Campinas: Pontes, 2024. p. 33-66. |

**APÊNDICE C:**

Quadro 13: Artigos publicados entre 2017 e 2024, que tratam da formação do leitor no Ensino Fundamental, pelos integrantes do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização".

| TÍTULO DO ARTIGO | AUTOR(ES) | DADOS BIBLIOGRÁFICOS |
|---|---|---|
| Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida | Gilmei Francisco Fleck | FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. **Revista a cor das letras**. Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 85-103, out./dez. 2019. Disponível em: http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4919. Acesso: 8 abr. 2024. |
| Formação do leitor literário no ensino fundamental: uma experiência com "o mundo encantado das fadas" | Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Cristian Javier Lopez;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant | FLECK, Gilmei Francisco; LOPEZ, Cristian Javier; FANT, Carla Cristiane Saldanha. Formação do leitor literário no Ensino Fundamental: uma experiência com o Mundo encantado das fadas. **Pontos de Interrogação**. Bahia, v. 10, n. 1, jan./jun., p. 65-82, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/issue/view/496. Acesso em: 12 mar. 2024. |
| A estética memorialística enquanto fonte na obra *A cor da ternura* (2018), de Geni Guimarães: a literatura como instrumento de ressignificação histórica das personagens negras | Marcio da Silva Oliveira;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Michele de Fátima Sant'Ana | OLIVEIRA, Marcio da Silva; SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANT'ANA, Michele de Fátima. A estética memorialística enquanto fonte na obra a cor da ternura (2018), de Geni Guimarães: a literatura como instrumento de ressignificação histórica das personagens negras. **EntreLetras.** Araguaína, v.11 n. 1, 2020, p. 258–275. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331. Acesso em 18 abr. 2023 |
| O "descobrimento" do Brasil retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: *Luana, a menina que* | Matilde Costa Fernandes de Souza; | SOUZA, Matilde Costa Fernandes; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da**.** O "descobrimento" do Brasil retratado pelo viés da literatura infantil e infantojuvenil: *Luana, a menina que viu o Brasil neném* (2000) e *Tendy e Jã – Jã e os dois mundos na época do* |

| | | |
|---|---|---|
| *viu o Brasil neném* (2000) e *Tendy e Jã –Jã e os dois mundos na época do descobrimento* (2003). | Rosângela Margarete Scopel da Silva | *descobrimento* (2003). **Fermentum**. *[S.l.],* v. 31, n. 91, maio/ago. 2021. Disponível em: https://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/47410/articulo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 abr. 2023. |
| Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação | Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Michele de Fátima Sant'Ana;<br><br>Tatiane Cristina Becher | FLECK, Gilmei Francisco; SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação. **Literatura: teoría, historia, crítica**. *[S.l.],* v. 23, n. 2, p. 193-216, 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-59312021000200193&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2023. |
| A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural | Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos | SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; SANTOS, Vilson Pruzak dos. A linguagem oral como processo interacional: o valor social da variedade linguística rural. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Belém, n. 58, 2021.Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/rt/printerFriendly/10905/0. Acesso em: 15 abr. 2023. |
| Narrativas híbridas de história e ficção da literatura Infantojuvenil: ressignificações de personagens históricas na colonização da América Latina | Michele de Fátima Sant'Ana;<br><br>Tatiane Cristina Becher | SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. Narrativas híbridas de história e ficção da literatura Infantojuvenil: ressignificações de personagens históricas na colonização da América Latina. **Fermentum**. *[S.l.],* v. 31, n. 91, p. 416-439, maio/ago. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47409. Acesso em: 15 abr. 2023. |
| Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos "meninos-língua" do século XVI | Fernanda Sacomori Candido Pedro;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos | PEDRO, F. S. C.; SANTOS, V. P. Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos "meninos-língua" do século XVI. **Fermentum**. *[S.l.]* v. 31, n. 91, p. 399-415. Maio/ago. 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47408. Acesso em: 10 abr. 2023. |
| *Tumbu* (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil –ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente | Vilson Pruzak dos Santos;<br><br>Raimundo Nonato Duarte Corrêa;<br><br>Marta Richciki Camargo | SANTOS, Vilson Pruzak dos; CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte; CAMARGO, Marta Richciki. *Tumbu* (2007): da liberdade na África à escravidão no Brasil –ressignificações do passado escravagista pela literatura híbrida juvenil e a formação do leitor consciente. **Revista EntreLetras.** Araguaína, v. 12, n. 3, p. 190-209, set./dez. 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616. Acesso em: 14 abr. 2023. |

| | | |
|---|---|---|
| Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: "libertação" dos escravos no Brasil- Oficinas Literárias | Carla Cristine Fant Saldanha;<br><br>Marcio da Silva Oliveira;<br><br>Rosângela Margarete Scopel da Silva | FANT, Carla Cristine Saldanha; OLIVEIRA, Marcio da Silva Oliveira; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da. Ressignificações do passado pela literatura híbrida Juvenil: a assinatura da Lei Áurea: "libertação" dos escravos no Brasil- Oficinas Literárias. **Revista EntreLetras**. Araguaína, v.12, n.3, p. 172-189, set./dez. 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13331. Acesso: 10 abr. 2023. |
| Liberdade ainda que tardia - a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático *História, Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Junior | Fernanda Sacomori Candido Pedro;<br><br>Douglas Rafael Facchinello;<br><br>Margarida da Silveira Corsi | PEDRO, F. S. C.; FACCHINELLO, D.R; CORSI, M. da S. Liberdade ainda que tardia - a inserção da literatura juvenil como possibilidade de ressignificar o ensino de história: relações entre a obra *A viagem proibida: nas trilhas do ouro* (2013), de Mary Del Priore, e o livro didático História, *Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Junior. **Revista EntreLetras**. Araguaína. v.12.n.3. p. 153-171, set./dez. 2021. Disponível em: http://https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13413/19780. Acesso em: 10 abr. 2023. |
| Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do Leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no Ensino Fundamental – anos finais | Fernanda Sacomori Pedro;<br><br>Gilmei Francisco Fleck;<br><br>Vilson Pruzak dos Santos;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza | FLECK, Gilmei Francisco; PEDRO, Fernanda Sacomori Cândido; SANTOS, Vilson, Pruzak; SOUZA, Matilde Costa Fernandes.; Oficinas literárias temáticas: uma metodologia para a formação do Leitor literário e a implementação da interdisciplinaridade no ensino Fundamental – anos finais. **Primeira Escrita**. *[S.l.],* v. 9, n. 2, p. 41-53, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/16444/12523. Acesso em: 10 abr. 2024. |
| A leitura literária na escola: Ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção | Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Simone Spiess;<br><br>Luciene Souza Santos | SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; Spiess, Simone; SANTOS, Luciene Souza. A leitura literária na escola: ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. **Revista EntreLetras**. Araguaína, v.12 n.3, p.132–152, 2022. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/616. Acesso: 15 abr. 2024. |
| *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente -entre a história e a literatura | Fernanda Sacomori Candido Pedro;<br><br>Gilmei Francisco Fleck; | PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SANTOS, Vilson Pruzak dos. *Os estrangeiros* (2012), de Marconi Leal: a formação do leitor literário consciente -entre a história e a literatura. **Revista Juçara.** *[S.l.],* v. 6, n. 1, p. 666-681, jul. 2022. Disponível em: |

| | | |
|---|---|---|
| | Vilson Pruzak dos Santos | https://uema.openjournalsolutions.com.br/portal/index.php/jucara/issue/view/233. Acesso em: 15 abr. 2024. |
| Um Quilombo no Leblon (2021): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no ensino fundamental | Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Gilmei Francisco Fleck | SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FANT, Carla Cristiane Saldanha; FLECK, Gilmei Francisco. *Um Quilombo no Leblon (2021*): leituras de narrativas híbridas juvenis na formação do leitor literário no ensino fundamental. **Revista Claraboia***,* Jacarezinho, n.20, p. 289-311, jul./dez. 2023. Disponível em: https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1124. Acesso em: 20 jul. 2024. |
| Ressignificando o grito da independência por meio da literatura infantil: possíveis relações entre "Independência ou morte", de Pedro Américo (1888), *Independência ou morte,* de Juliana Faria (2006) e o romance histórico contemporâneo de mediação | Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Cristian Javier Lopez | FANT, Carla Cristiane Saldanha; SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; LOPEZ, Cristian Javier. Ressignificando o grito da Independência por meio da literatura infantil*:* possíveis relações entre "Independência ou morte", de Pedro Américo (1888), Independência ou morte!, de Juliana Faria (2006) e o romance histórico contemporâneo de mediação. **Revista Letrônica***.* Porto Alegre. v. 16, n. 1, p. 1-13, jan./dez. 2023. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/44316. Acesso em: 20 Jul. 2024. |
| Palmares de Zumbi (2019): narrativa híbrida de história e ficção – por uma ressignificação do passado de luta pela liberdade | Rosângela Margarete Scopel da Silva;<br><br>Carla Cristiane Saldanha Fant;<br><br>Celeste Maria Pacheco de Andrade;<br><br>Luciane Thomé Schröder | SILVA, Rosângela Margarete Scopel da; FANT, Carla Cristiane Saldanha; ANDRADE, Celeste Maria Pacheco de; SCHRÖDER Luciane Thomé. *Palmares de Zumbi (2019):* narrativa híbrida de história e ficção – por uma ressignificação do passado de luta pela liberdade**. Revista A Cor das Letras***.* Feira de Santana, v. 24, n. Esp., p. 336-347, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9349. Acesso em: 20 jul. 2024. |
| Memória e despatriarcalização na obra infantil Minha Valente Avó (2020). | Renata Zucki<br><br>Jacielle da Silva<br><br>César Alessandro Sagrillo<br><br>Abílio Pacheco de Souza | ZUCKI, Renata; SANTOS, Jacielle da Silva; FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo; SOUZA, Abílio Pacheco de. Memória e despatriarcalização na obra infantil Minha Valente Avó (2020). **Revista A Cor das Letras.** Feira de Santana, v. 24, n. Esp., p. 184-202, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9349. Acesso em: 21 jul. 2024. |

| | | |
|---|---|---|
| Terra do Descobrimento (2005), de Paula Saldanha, em diálogo com a Carta de Achamento (2019 [1500]), de Pero Vaz de Caminha | Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Douglas Rafael Facchinello:<br><br>Gilmei Francisco Fleck | SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; FACCHINELLO, Douglas Rafael; FLECK, Dr. Gilmei Francisco. Terra do Descobrimento (2005), de Paula Saldanha, em diálogo com a Carta de Achamento ([1500]2019), de Pero Vaz de Caminha *In:* SIMPÓSIO PORLIBRAS - ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DAS LÍNGUAS: INTERFACE ENTRE LINGUAGEM E SOCIEDADE. 2023, Cascavel. **Anais [...]** Cascavel:Unioeste, 2023. Disponível em https://www.even3.com.br/anais/1-simposio-porlibras/639717-terra-do-descobrimento-(2005)-de-paula-saldanha-em-dialogo-com-a-carta-de-achamento-(2019-1500)-de-pero-vaz-. Acesso em: 21 jul. 2024 |
| Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora | Fernanda Sacomori Cândido Pedro;<br><br>Laurênia Souto Sales;<br><br>Matilde Costa Fernandes de Souza;<br><br>Margarida da Silveira Corsi. | PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; SALES, Souto Laurênia; SOUZA, Matilde Costa Fernandes; CORSI, Margarida da Silveira (2023). Literatura infantil e juvenil brasileira híbrida de história e ficção: entre a tradição apologética e a ressignificação descolonizadora. **Revista A Cor das Letras.** Feira de Santana**,** v.24, n.Esp., 156–172, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9339. Acesso em: 21 jul. 2024 |
| Juventude no exílio: literatura juvenil brasileira decolonial – a Ditadura Militar no Brasil e Meninos sem pátria (1981), de Luiz Puntel | Vilson Pruzak dos Santos<br><br>Adriana Aparecida Biancato<br><br>Luiza Helena Oliveira da Silva | SANTOS, Vilson Pruzak dos; BIANCATO, Adriana Aparecida; SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Juventude no exílio: literatura juvenil brasileira decolonial – a Ditadura Militar no Brasil e Meninos sem pátria (1981), de Luiz Puntel. **Revista A Cor das Letras**. Feira de Santana, v. 24, n. Esp., p. 139-155, jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/9349. Acesso em: 22 jul. 2024. |
| Relações entre literatura e história: caminhos à formação do leitor literário decolonial | Fernanda Sacomori Candido Pedro<br><br>Gilmei Francisco Fleck | PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco. Relações entre literatura e história: caminhos à formação do leitor literário decolonial. **Revista Verbo de Minas.** Juiz de Fora, v.25, n.45, p. 70-90, jul. 2024. Disponível em: https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/3960/3003. Acesso em: 23 jul. 2024. |
| A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na | Fernanda Sacomori Candido Pedro | PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco. A leitura de narrativas híbridas de história e de ficção juvenis na formação do leitor literário decolonial. **Revista Entretextos.** Londrina, v.24, n. 1, p. 337-358, jul. 2024. |

| | | |
|---|---|---|
| formação do leitor literário decolonial | Gilmei Francisco Fleck | Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/50374. Acesso em: 23 jul. 2024. |
| Uma proposta de oficina literária com narrativas híbridas de história e ficção:<br><br>ressignificando identidades Quilombolas | Fernanda Sacomori Candido Pedro<br><br>Gilmei Francisco Fleck | PEDRO, Fernanda Sacomori Candido; FLECK, Gilmei Francisco. Uma proposta de oficina literária com narrativas híbridas de história e ficção: ressignificando identidades Quilombolas. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 18, n. 2, p. e33354, 2024.<br><br>DOI: 10.48075/rt.v18i2.33354.<br><br>Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/33354. Acesso em: 29 ago. 2024. |