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

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

O (RE)DESCOBRIMENTO DO BRASIL PELA FICÇÃO INFANTIL E JUVENIL: RESSIGNIFICAÇÕES DA HISTÓRIA PELA LITERATURA NA FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DECOLONIAL

CASCAVEL – PR
2025

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

O (RE)DESCOBRIMENTO DO BRASIL PELA FICÇÃO INFANTIL E JUVENIL: RESSIGNIFICAÇÕES DA HISTÓRIA PELA LITERATURA NA FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DECOLONIAL

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, 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

CASCAVEL – PR
2025

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

Sant'Ana, Michele de Fátima
O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil: ressignificações da História pela Literatura na formação leitora literária decolonial / Michele de Fátima Sant'Ana; orientador Gilmei Francisco Fleck. -- Cascavel, 2025.
344 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Literatura híbrida Infantil e Juvenil brasileira. 2. Romance histórico contemporâneo de mediação. 3. Leitor literário decolonial. 4. Estudos decoloniais. I. Fleck, Gilmei Francisco, orient. II. Título.

MICHELE DE FÁTIMA SANT'ANA

O (RE)DESCOBRIMENTO DO BRASIL PELA FICÇÃO INFANTIL E JUVENIL: RESSIGNIFICAÇÕES DA HISTÓRIA PELA LITERATURA NA FORMAÇÃO LEITORA LITERÁRIA DECOLONIAL

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, APROVADA pela seguinte banca examinadora:

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
CLARICE CRISTINA CORBARI
Data: 26/02/2025 11:55:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Membro Efetivo – UNIOESTE/Cascavel-PR

Documento assinado digitalmente
gov.br
VILSON PRUZAK DOS SANTOS
Data: 25/02/2025 07:39:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Vilson Pruzak dos Santos
Membro Efetivo – UNIOESTE/Cascavel-PR

Documento assinado digitalmente
gov.br
LAURENIA SOUTO SALES
Data: 25/02/2025 08:48:03-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Profa. Dra. Laurenia Souto Sales
Membro Efetivo – Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Documento assinado digitalmente
gov.br
CRISTIAN JAVIER LOPEZ
Data: 25/02/2025 08:35:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Cristian Javier Lopez
Membro Efetivo-UPE – Universidade de Pernambuco/Petrolina-PE

Documento assinado digitalmente
gov.br
GILMEI FRANCISCO FLECK
Data: 24/02/2025 23:40:39-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck – UNIOESTE/Cascavel-PR
Orientador

Cascavel, 25 de fevereiro 2025.

Para meu esposo, Alan Johnny, que trilhou juntamente comigo o caminho do Doutorado, segurando a minha mão e não me permitindo desistir. De forma serena, calma e, muitas vezes, silenciosa, mostrou-me o quanto me amava e o quanto se importava, em sua linguagem: Atos de amor. A você, minha eterna gratidão e reconhecimento. Muito obrigada por tudo e por tanto!

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UNIOESTE, pelo profissionalismo e dedicação na atenção aos acadêmicos;

Ao orientador, Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck, de quem tenho a honra de ser orientanda e que vem apostando em nossas investigações desde os estudos de mestrado. Agradeço pelas palavras de incentivo e intervenções enriquecedoras, pelos exemplos de conhecimento, dedicação e humanidade, de responsabilidade, firmeza e comprometimento em tudo que realiza;

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América”, colegas de mestrado e doutorado;

Às professoras doutoras Luiza Helena de Oliveira da Silva e Laurenia Souto Sales e ao professor doutor Carlos Henrique Lopes de Almeida, que participaram da minha banca de qualificação e me presentearam com valiosas contribuições, apontando caminhos sólidos para a fase final;

Ao professor doutor Marcio da Silva Oliveira, pelas generosas contribuições desde o mestrado até as correções finais desta tese, minha eterna gratidão e carinho;

Aos meus pais, Wilson Arruda Sant’Ana (*in memoriam*) e Terezinha Agostini Krulikowski Sant’Ana, pelo dom da vida e por todo amor a mim dedicado;

Ao meu padrasto, Pedro Pereira Campos, que me adotou como filha;

Aos meus sogros, José Altair e Maria Madalena, que me acolheram como filha e me tornaram pertencente à família;

À minha irmã, Luciane, que esteve sempre ao meu lado, apoiando-me e incentivando-me a nunca desistir;

Ao meu cunhado, Joilson Batista Morais, que sempre foi muito mais que um irmão e se fez presente ao longo de toda a caminhada;

Aos meus sobrinhos: Wilson Gabriel e Joilson Daniel. Às minhas sobrinhas: Ana Cecília e Antonella, filho(a)s não gerados em meu ventre, mas, sim, em meu coração;

Ao meu esposo, Alan Johnny, amigo e conselheiro, que esteve ao meu lado, ajudando-me e incentivando minha jornada, em todas as horas e em todos os lugares, sem medir esforços;

Aos meus avós paternos: Pedro Arruda Sant'Ana e Sebastiana Dias Sant'Ana; e maternos: Felício Krulikowski e Maria Leonor Agostini Krulikowski, que me deram a grata oportunidade de pertencer a esta família e honrá-los por meio de minha vida e minha história. Neste ato singelo de agradecimento, que eles me permitam representar todos os meus familiares.

A Deus, que me permitiu chegar até aqui.

- Quem... é... você?... inquiriu a Lagarta.
Essa não foi uma forma muito animada de iniciar uma conversa. Alice respondeu, tímida:
- Eu... Neste momento, não sei dizer muito bem, Senhora. Ao menos, sei quem eu *era* quando acordei hoje de manhã, mas creio que deva ter mudado várias vezes desde então.

(Carroll, 2020, p. 49)

SANT'ANA, Michele de Fátima. **O (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil:** ressignificações da história pela literatura na formação leitora literária decolonial. 344 f. Tese. (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025. Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

RESUMO

Nesta tese, 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", junto ao Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR, demonstramos a presença de um discurso ficcional híbrido de História e ficção crítico sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil também em obras literárias escritas para o público infantil e juvenil brasileiro, cujas características discursivas e estruturais aproximam-se da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, sendo elas potenciais à formação do leitor literário decolonial. Nosso objetivo geral é contrastar os discursos colonialista e decolonialista sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil, para potencializar a formação leitora literária decolonial dos estudantes do Ensino Fundamental II, a fim de incentivar a formação leitora literária decolonial e a formação continuada aos docentes, por meio da elaboração de uma Oficina Literária Temática. Isso para que os docentes possam atuar como mediadores profícuos nessa jornada formadora de mentes descolonizadas já no Ensino Fundamental. Para isso, apresentamos a análise do nosso *corpus*: *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna; *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore; *O Sítio no Descobrimento: a turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2013), de Luciana Sandroni; e *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal. Esse procedimento analítico é, aqui, comparado ao discurso colonial do documento histórico da *Carta de Achamento do Brasil* (1500), de Caminha, ação que busca aproximar essas narrativas, destinadas a um público leitor muito jovem, à modalidade romanesca híbrida de história e ficção, proposta por Fleck (2017) — o romance histórico contemporâneo de mediação —, e evidenciar seu potencial na formação de leitores literários decoloniais, por meio de "Oficinas Literárias Temáticas". Assim, a pesquisa tem caráter bibliográfico documental de cunho qualitativo, interpretativo e propositivo. Entre nossas hipóteses, destacamos o fato de considerarmos essas leituras híbridas um desafio para os jovens leitores em formação, por confrontá-los com outras possibilidades sobre o passado brasileiro. Para refletirmos sobre essas escritas híbridas da Literatura Infantil e Juvenil, utilizamos os pressupostos de Cademartori (2010), Coelho (2000), Luft (2010); e com relação às fases e modalidades do romance histórico, os estudos de Lukács (2000, 2011), Márquez Rodríguez (1991), Mata-Induráin (1995), Fernández Prieto (2003), Fleck (2017), entre outros; valemo-nos, também, dos estudos de Santos (2023) no que se refere à aplicação dessas características das fases e modalidades do romance histórico na Literatura Híbrida Infantil e Juvenil. A pesquisa revela-nos o potencial crítico e o teor lúdico das obras juvenis críticas mediadoras, sendo elas, pois, potenciais à formação de um leitor literário decolonial, seja ele docente ou estudante em fase inicial de formação leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura híbrida Infantil e Juvenil brasileira; Romance histórico contemporâneo de mediação; Leitor literário decolonial; Estudos decoloniais.

SANT'ANA, Michele de Fátima. **The (re)Discovery of Brazil through children´s and young fiction:** resignifications of history through literature in the formation of decolonial literary readers. 344 pp. Thesis. (PhD in Languages and Literature). State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

Tutor: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck

ABSTRACT

In this thesis, inserted in the Research Group "Resignifications of the past in America: processes of writing, reading and translating hybrid genres of history and fiction – paths to decolonization", together with the Postgraduate Program in Letters – PPGL – Unioeste/Cascavel-PR, we seek to demonstrate the presence of a hybrid fictional discourse of history and fiction critical about the "discovery" and colonization of Brazil also in literary works written for children and young people in Brazil, whose discursive and structural characteristics are close to the modality of the contemporary historical novel of mediation, being potential for the formation of the decolonial literary reader. Our general objective is, in addition to contrasting colonialist and decolonial discourses on the "discovery" and colonization of Brazil, to enhance the decolonial literary reading education of students in Elementary School II, and to encourage the decolonial literary reading education and ongoing training for teachers, through the development of a Thematic Literary Workshop, so that they can act as fruitful mediators in this journey of forming decolonized minds already in Elementary School. To this end, we present the analysis of our corpus: Degredado em Santa Cruz (2009), by Sonia Sant'Anna, A descoberta do Novo Mundo (2013), by Mary Del Priore and O Sítio no Descobrimento: a turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), by Luciana Sandroni and Pindorama de Sucupira (2014), by Nara Vidal. This analytical procedure is then compared to the colonial discourse of the historical document Carta de Achamento do Brasil (1500), by Caminha, an action that seeks to bring these narratives aimed at a very young readership closer to the hybrid novelistic modality of history and fiction, proposed by Fleck (2017): the contemporary historical novel of mediation and to highlight its potential in the formation of decolonial literary readers, through "Thematic Literary Workshops". Thus, the research has a documentary bibliographic character of a qualitative, interpretative e propositional nature. Among our hypotheses, we highlight the fact that we consider these hybrid readings a challenge for young readers in training because they confront them with other possibilities about the Brazilian past. To reflect on these hybrid writings of children's and young adult literature, we use the assumptions of Cademartori (2010), Coelho (2000), Luft (2010); and in relation to the phases and modalities of the historical novel in the studies of Lukács (2000, 2011); Márquez Rodríguez (1991), Mata-Induráin (1995) Fernández Prieto (2003) among others; regarding the phases and modalities of the historical novel, we use the studies of Fleck (2017), and those of hybrid children's and young adult literature in those of Santos (2023). The research reveals the critical potential and the playful content of critical mediating young adult works, which are therefore potential for the formation of a decolonial literary reader.

KEYWORDS: Brazilian hybrid children's and young adult literature; Contemporary historical mediation novel; Decolonial literary reader; Decolonial studies.

SANT'ANA, Michele de Fátima. **El (re)Descubrimiento de Brasil a través de la ficción infantil y juvenil:** resignificaciones de la historio mediante la literatura en la formación lectora literaria decolonial. 344 f. Tesis (Doctorado en letras). Programa de Posgrado en Letras, Universidad Estatal del Oeste de Paraná-UNIOESTE, Cascavel, 2025. Director: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck.

RESUMEN

En esta tesis, insertada en el Grupo de Investigación "Resignificaciones del pasado en América: procesos de escritura, lectura y traducción de géneros híbridos de historia y ficción – caminos para la descolonización", junto con el Programa de Postgrado en Letras – PPGL – Unioeste/Cascavel-PR, buscamos demostrar la presencia de un discurso ficcional híbrido de historia y ficción crítica sobre el "descubrimiento" y la colonización de Brasil también en obras literarias escritas para niños y jóvenes en Brasil, cuyas características discursivas y estructurales se aproximan a la modalidad de la novela histórica contemporánea de mediación, siendo potencial para la formación del lector literario decolonial. Nuestro objetivo general es, además de contrastar los discursos colonialistas y decoloniales sobre el "descubrimiento" y la colonización de Brasil, potenciar la educación lectora literaria decolonial de los alumnos de la Enseñanza Fundamental II, y estimular la educación lectora literaria decolonial y la formación permanente de los profesores, mediante el desarrollo de un Taller Literario Temático, para que puedan actuar como mediadores fructíferos en este camino de formación de mentes descolonizadas ya en la Enseñanza Fundamental. Para ello, presentamos el análisis de nuestro *corpus*: Degredado em Santa Cruz (2009), de Sonia Sant'Anna, A descoberta do Novo Mundo (2013), de Mary Del Priore y O Sítio no Descobrimento: a turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni y Pindorama de Sucupira (2014), de Nara Vidal. Este procedimiento analítico se compara luego con el discurso colonial del documento histórico *Carta de Achamento do Brasil* (1500), de Caminha, una acción que busca aproximar estas narrativas dirigidas a un público lector muy joven a la modalidad novelística híbrida de historia y ficción, propuesta por Fleck (2017): la novela histórica contemporánea de mediación y destacar su potencial en la formación de lectores literarios decoloniales, a través de "Talleres Literarios Temáticos". Así, la investigación tiene un carácter bibliográfico documental de naturaleza cualitativa, interpretativa y de la proposición. Entre nuestras hipótesis, destacamos el hecho de considerar estas lecturas híbridas un desafío para los jóvenes lectores en formación porque los confrontan con otras posibilidades sobre el pasado brasileño. Para reflexionar sobre estas escrituras híbridas de literatura infantil y juvenil, utilizamos los presupuestos de Cademartori (2010), Coelho (2000), Luft (2010); y en relación a las fases y modalidades de la novela histórica en los estudios de Lukács (2000, 2011); Márquez Rodríguez (1991), Mata-Induráin (1995) Fernández Prieto (2003) entre otros; en cuanto a las fases y modalidades de la novela histórica, utilizamos los estudios de Fleck (2017), y los de literatura híbrida infantil y juvenil en los de Santos (2023). La investigación revela el potencial crítico y el contenido lúdico de las obras juveniles de mediación crítica, que son, por tanto, potenciales para la formación de un lector literario decolonial.

PALABRAS CLAVE: Literatura híbrida infantil y juvenil brasileña; Novela contemporánea de mediación histórica; Lector literario decolonial; Estudios decoloniales.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....16

1 RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA: DE PARCERIAS AOS ENFRENTAMENTOS 34

1.1 QUANDO A LINGUAGEM É MANIPULADA NA CONSTRUÇÃO DE DISTINTOS DISCURSOS: HISTÓRIA E LITERATURA – ENTRE RUPTURAS E AJUSTES 35

1.1.1 Uma sintética trajetória diacrônica do romance histórico: da acriticidade inicial à criticidade desconstrutiva e, dela, à mediação crítica.....45

1.1.2 O caminho temporal e temático traçado no Brasil pelas narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis 50

1.2 A HISTÓRIA TRADICIONAL E AS MODALIDADES ACRÍTICAS DE ROMANCE HISTÓRICO: EXALTAÇÃO DE HERÓIS-MODELOS DO PASSADO AO SUJEITO LEITOR DO PRESENTE.....59

1.2.1 A História Tradicional rankeana e suas prerrogativas: o discurso historiográfico hegemônico e as suas renarrativizações na ficção.....61

1.2.2 O romance clássico scottiano, o romance histórico tradicional e as narrativas tradicionais híbridas infantis e juvenis brasileiras: exaltações de heróis e ações do passado na ficção híbrida.....69

1.3 A FASE DAS RUPTURAS: DA TRADIÇÃO RANKEANA À NOVA HISTÓRIA E DAS MODALIDADES NARRATIVAS LITERÁRIAS ACRÍTICAS ÀS RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA FICÇÃO 80

1.3.1 Princípios da Nova História: o passado é uma construção narrativa ideológica 90

1.3.2 Modalidades críticas/desconstrucionistas de romances históricos: a impugnação das “verdades” absolutas pelas múltiplas perspectivas e pela autorreferencialidade.....95

1.3.3 A modalidade crítica/mediadora: a verossimilhança de um passado silenciado 99

2 O DISCURSO COLONIAL NA *CARTA DE ACHAMENTO DO BRASIL* (1500), DE PERO VAZ DE CAMINHA: A VOZ MONOLÍTICA DO COLONIZADOR – RÉPLICAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE HISTÓRIA 110

2.1. O CONTEXTO DA ESCRITA DA *CARTA DE ACHAMENTO* (1500) E SUAS POSTERIORES INSERÇÕES NA CULTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA 111

2.1.1 O autor da “Certidão de nascimento do Brasil” e a ocultação desse texto por séculos 116

2.1.2 Da escrita original à sua tradução para inteligibilidade hodierna: entre a objetividade informativa e a subjetividade que ressalta o colonialismo 120

2.2 *A CARTA DE ACHAMENTO DO BRASIL* ([1500] 2019) E A IDEOLOGIA DA COLONIALIDADE/CIVILIDADE EUROPEIA DO SÉCULO XVI – OS RUMOS DA “CONQUISTA” DA AMÉRICA 123

2.2.1 A visão cristianizadora e exploradora na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha: a construção da retórica salvacionista europeia do século XV 124

2.2.2 A ideologia colonialista materializada na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, e ecoada nos materiais de ensino de História 131

3 NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO JUVENIS BRASILEIRAS: A (RE)DESCOBERTA DO BRASIL PELA LITERATURA PARA JOVENS LEITORES 149

3.1 A VISÃO TRADICIONAL SOBRE O “DESCOBRIMENTO” DO BRASIL NO ENSINO DE HISTÓRIA E NAS OBRAS INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS – A MANUTENÇÃO DO COLONIALISMO 151

3.2 A “DESCOBERTA” DO BRASIL NA FICÇÃO INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: ENTRE RELATOS APOLOGÉTICOS À COLONIZAÇÃO E AS RESSIGNIFICAÇÕES DA FICÇÃO HÍBRIDA 156

3.2.1 A Literatura Brasileira para adultos frente aos registros do “descobrimento” da América: do silêncio sobre Colombo à profusão da viagem de Cabral 158

3.2.2 Sínteses dos olhares literários à temática do “descobrimento” do Brasil na Ficção Híbrida Infantil e Juvenil Brasileira 161

3.3 O UNIVERSO FICCIONAL INFANTIL E JUVENIL QUE (RE)DESCOBRE O BRASIL – AS RESSIGNIFICAÇÕES DO BRASIL COLÔNIA NA ARTE LITERÁRIA 167

3.3.1 *O Sítio no descobrimento*: a turma do Pica Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral, de Luciana Sandroni (2013): a aventura dos Degredados no Sítio do Pica-pau Amarelo 169

3.3.2 *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal: uma visão outra da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500..... 206

3.3.3 *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna: uma visão da margem – a experiência da "descoberta" por outros olhares 216

3.3.4 *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore: ações dos meninos-língua na colonização do Brasil..... 235

4 OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: O (RE)"DESCOBRIMENTO" DO BRASIL – RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA LITERATURA 256

4.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: A LITERATURA NA SALA DE AULA – CAMINHOS À DESCOLONIZAÇÃO..... 260

4.2 A LEITURA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL CIENTE DA MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM: O PODER HUMANIZADOR E CRÍTICO DA POLISSEMIA LITERÁRIA 264

4.3 – OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: O (RE)"DESCOBRIMENTO" DO BRASIL PELA FICÇÃO..... 276

4.3.1 Módulo I: A viagem do "descobrimento": do trajeto à Calicute, na Índia, ao litoral da Bahia..... 284

4.3.1.1 Atividades de diagnose: a busca pelo conhecimento prévio dos alunos na construção da temática geral da Oficina: O (re)"descobrimento" do Brasil pela ficção. 285

4.3.1.2 Textualidades reunidas: a prática da leitura temática sobre "A Viagem do "descobrimento": do trajeto à Calicute, na Índia, ao litoral da Bahia" 287

4.3.2 Módulo II: Os primeiros contatos dos portugueses com os habitantes originários do Brasil 298

4.3.2.2 Textualidades amalgamadas à prática de leitura: os primeiros contatos dos portugueses com os habitantes originários do Brasil 301

CONSIDERAÇÕES FINAIS 311

REFERÊNCIAS 317
ANEXOS 324
ANEXO 1 324
ANEXO 2 325
ANEXO 3 326
ANEXO 4 327
ANEXO 5 328
ANEXO 6 329
ANEXO 7 330
ANEXO 8 331
ANEXO 9 331
ANEXO 10 332
APÊNDICES 333
APÊNDICE A 333
APÊNDICE B 337
APÊNDICE C 340
APÊNDICE E 344

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos concluídos ou em andamento na área da Literatura Híbrida Infantil e Juvenil Brasileira, efetivados 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 18
Quadro 2 - Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais, segundo Fleck (2017) 46
Quadro 3 - Trajetória cronológica das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras: grupos, fases e modalidades, segundo Santos (2023) 51
Quadro 4 - Narrativas híbridas de História e ficção voltadas à temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira 153
Quadro 6 - Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel-PR 280

INTRODUÇÃO

As narrativas nas quais se entrecruzam os aspectos inerentes à arte literária e os paradigmas da historiografia, ou seja, que são escritas com base em registros oficiais que enunciam sobre os acontecimentos passados ou sobre as personagens consignadas pelo discurso historiográfico, pertencem ao conjunto das narrativas que, aqui, denominamos de híbridas de História e ficção. Quando essa hibridação atinge certo equilíbrio entre ambos os materiais, conforme defende Mata Induráin (1995, p. 18), constitui-se, no âmbito da escrita para o público adulto, um romance histórico, pois,

> […] *esta es una piedra de toque fundamental a la hora de decidir si una determinada obra es una novela histórica o no: la ficcionalidad, ya que el resultado final de esa mezcla de elementos históricos y literarios no es una obra correspondiente a la historia, sino a la literatura, es decir, una obra de ficción*[1].

Desse modo, dentro do vasto conjunto de textos que podem se originar a partir da mescla de elementos ficcionais com as prerrogativas da historiografia, há destaque ao gênero conhecido como romance histórico, cuja trajetória – iniciada em 1814, pela produção romanesca de Walter Scott – apresenta diferentes fases em sua trajetória, desde o início do século XIX até nossos dias. Essas fases são, segundo Fleck (2017), compostas por modalidades de escritas híbridas distintas, nas quais se amalgamam um conjunto significativo de obras que compartem ideologias, estruturas narrativas e técnicas escriturais comuns entre si. Em outro âmbito dessas produções, destacam-se as narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis (Santos, 2023)[2], cuja produção hodierna também apresenta diferentes modalidades, desde as escritas acríticas até aquelas de caráter crítico

[1] Nossa tradução: [...] esta é uma questão basilar na hora de decidir se uma determinada obra é um romance histórico ou não: a ficcionalidade, já que o resultado final dessa mistura de elementos históricos e literários não é uma obra correspondente à história, mas à literatura, ou seja, uma obra de ficção (Mata Induráin, 1995, p. 18).

[2] Estudo pioneiro no Brasil no âmbito das Literaturas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis, que aponta a trajetória diacrônica dessas escritas em nosso país. Esse texto é base de nossa proposta, no recorte específico que fazemos dentro do Brasil Colônia, revisitando o (Re)“descobrimento” do Brasil pela ficção infantil e juvenil. Essa tese, cuja leitura recomendamos a todos os docentes do Ensino Fundamental, está disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 30 mai. 2024.

com tendência à desconstrução (Santos, 2023). É para essas produções do âmbito infantil e juvenil que esta tese volta seu enfoque.

Dessa maneira, ao nos direcionarmos, aqui, à temática das escritas ficcionais híbridas de História e ficção relacionadas ao período de colonização europeia na América e, consequentemente, ao passado colonial do Brasil, vemos, sem grandes dificuldades, que a historiografia tradicional se baseia em documentos escritos por exploradores dos séculos XV e XVI para, sucessivamente, construir seu texto assertivo sobre o que ocorreu nessa época. Isso acabou por estabelecer uma perspectiva unilateral, proveniente desse discurso colonizador, oriundo da corrente da História hegemônica europeia – à qual coube produzir os registros escritos dos períodos do "descobrimento", "conquista", colonização e, até boa parte, da independência das colônias americanas – e, também, da corrente tradicional rankeana – implementada na Alemanha pelo historiador Leopold von Ranke (1795-1866), de cunho positivista, do princípio do século XIX. Essa foi a primeira corrente histórica cientificista, aquela que marcou a separação entre Literatura e História – no início do século XIX.

Segundo Fleck (2017, p. 29),

> [...] nesse sentido, a tarefa de "mostrar" a "verdade" do acontecido pela escrita da história é, de qualquer modo, mediada pela construção de um discurso no qual atua um narrador que, subordinado às ações do sujeito que o elabora como ente narrativo, faz recortes e (re)apresenta determinado acontecimento passado – agora, convertido em palavras articuladas em um discurso – a terceiros. Há, portanto, na atuação do historiador, um processo de (re)organização dos acontecimentos e uma configuração imaginativa das personagens presentes na narrativa.

Apesar da historiografia tradicional estabelecer uma perspectiva hegemônica sobre o passado da América em seus registros, não se pode, hoje, simplesmente, acatar a ideia da existência de um discurso neutro, objetivo e único de parte da História sobre o passado. Isso concede espaço, também, a outras áreas do conhecimento para criar possibilidades de manifestação sobre os possíveis eventos ocorridos ao longo dos acontecimentos vistos como históricos. Nessa revisitação crítica ao passado, evidencia-se, além de distintas possibilidades de reler as fontes, os vestígios e os documentos, a perspectiva de imaginar a manifestação de outras

vozes anteriormente ocultadas por esse discurso hegemônico, ancorado em uma suposta neutralidade e objetividade.

Essas são premissas legítimas à produção literária que, nesse sentido, pode fazer ressoar, em suas tessituras, aquelas vozes dos contingentes humanos alijados do poder e, consequentemente, da esfera de figuração nos registros, fontes e vestígios que habilitam o trabalho dos historiadores adeptos à vertente tradicional da historiografia. Tais textos compõem o que chamamos, aqui, de narrativas híbridas de História e ficção, independentemente de serem produzidas para o público adulto ou para leitores ainda bastante jovens.

Nosso recorte de pesquisa, considerando o amplo espaço da produção de narrativas híbridas de História e ficção já existente no Brasil (Santos, 2023), está inserido em um contexto mais abrangente de pesquisa e produção acadêmica: as investigações, em andamento, na célula 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 se dedica ao estudo da produção híbrida no âmbito da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. No **quadro 1**, abaixo exposto, estão listadas as pesquisas já defendidas e aquelas ainda em andamento nesse núcleo de investigação do Grupo mencionado. São os trabalhos coletivos nessa célula de pesquisa, tanto em ações investigativas, como nos grupos de estudo ou nas atividades de extensão promovidas por meio do PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura –, que subsidiam o andamento de nosso projeto e de todos os demais vinculados a essa área de pesquisa.

Quadro 1 - Estudos concluídos ou em andamento na área da Literatura Híbrida Infantil e Juvenil Brasileira, efetivados 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 2021-2023 UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 01 nov. 2023.	Dissertação: *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira*: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais.	- *O tesouro do quilombo* (2001), de Angelo Machado; - *Tumbu* (2007), de Marconi Leal; - *Bucala*: a princesa do quilombo do Cabula (2019), de Davi Nunes.
Robson Rosa Schmidt 2022-2024	Dissertação: *A formação do leitor literário*	- *Utópica Tereseville* (2016), de André Jorge Catalan

UNIOESTE-CASCAVEL Disponível em: (https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf). Acesso em: 01 nov. 2023.	*pelos romances de mediação Utópica Tereseville (2016), de André Jorge Catalan Casagrande, e Retrato no entardecer de agosto (2016), de Luiz Manfredini.*	Casagrande; - *Retrato no entardecer de agosto* (2016), de Luiz Manfredini.
Vilson Pruzak dos Santos 2020-2024 UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 01 nov. 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.	– *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado; – *Brasília e João Dimas e a Santa do Caldeirão na época da independência* (2004), de Maria José Silveira; – *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco Marins.
Matilde da Costa Fernandes de Souza 2021-2024 UNIOESTE-CASCAVEL Tese defendida em 16 de dezembro de 2024.	Tese: *A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção*: 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; - *Pedro, o Independente* (1999), de Mariângela Bueno e Sonia Dreyfuss; - *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Autor Atilio Bari; - *Floriana e Zé Aníbal no Rio do "Bota-Abaixo"*: na época da República (2005), de Maria José Silveira; - Coletânea didática: *Crescer história* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar.
Fernanda Sacomori Candido Pedro 2020-2024 UNIOESTE-Cascavel Tese defendida em 1 de dezembro de 2024.	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; - *A Descoberta do Novo Mundo (2013) e* - *A viagem proibida*: nas trilhas do ouro (2013), ambas de Mary Del Priore; - *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior.
Michele de Fátima Sant'Ana 2025 UNIOESTE – CASCAVEL	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; - *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna; - *A descoberta do novo*

		mundo (2013), de Mary Del Priore; – *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal; – *A Carta de Achamento* ([1500], 2019), de Pero Vaz de Caminha.
Douglas Rafael Facchinello 2021/2025 UNIOESTE- CASCAVEL (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.	- *Leopoldina e Pedro I: a vida privada na corte* (2006), de Sonia Sant'Anna; – *Dom Pedro I Vampiro* (2015), Nazarethe Fonseca; – *As cartas de Antônio*: uma fantasiosa história do primeiro reinado (2019), de Luiz Eduardo de Castro Neves; - Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Rosangela Margarete Scopel da Silva 2022-2026 UNIOESTE-CASCAVEL (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; - *Um quilombo no Leblon* (2011), de Luciana Sandroni; - *Rosário, Isabel e Leopoldina*: entre sonhos e deveres (2021), de Margarida Patriota; - *A Princesa Zacimba de Cabinda* (2022), de Renata Spinassê; - Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Carla Cristina Saldanha Fant 2022-2026 UNIOESTE-CASCAVEL (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; – *Memórias póstumas do burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte*;* – *Os sete da independência* (2021), de Gustavo Penna; - *Independência ou confusão! História ilustrada do Brasil* (2020), de Sérgio Saad; - Coletânea didática: *Ápis Mais*: História (2021), de Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli; - Coletânea didática: *História Sociedade & Cidadania*

		(2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Renata Zucki 2023-2027 UNIOESTE-CASCAVEL (em andamento)	Tese: *Ditadura? Sim, houve!*: Ressignificações do período ditatorial brasileiro na Literatura Infantil e Juvenil – formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental.	– *Abaixo a Ditadura* (2004), de Cláudio Martins; – *O voo da arara azul* (2011), de Maria José Silveira; – *Clarice* (2018), de Roger Mello; – *Minha valente avó* (2020), de Andreia, Edu e Ana Prestes; - Coletânea didática*: História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior.
Adriana Biancatto 2023-2027 UNIOESTE-CASCAVEL (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; – *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco *Marins;* – *O pêndulo de Euclides* (2009), de Aleilton Fonseca; – *Luzes de Paris e o fogo de Canudos* (2006), de Angela M. R. Gutiérez; - *História Sociedade & Cidadania* (2022), de Alfredo Boulos Júnior.

Fonte: Elaborado pela autora, em 2024, em cooperação com a equipe “Ressignificações do passado na América”.

O **quadro 1**, acima exposto, possibilita-nos a visualização da integração de nosso estudo no âmbito maior ao qual ele se insere. Ao vislumbrarmos o conjunto de teses e dissertações que se produziram, ou que ainda estão sendo desenvolvidas, o nosso recorte ganha a sua devida dimensão e relevância, pois, constitui-se em uma parte fundamental de um todo amplo e orgânico de pesquisa, na área das narrativas híbridas de História e ficção na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.

Ressignificações ficcionais do passado têm ocorrido, na contemporaneidade, não apenas na Literatura destinada ao público adulto, a partir do gênero do romance histórico e suas modalidades (Fleck, 2017), mas, também, na Literatura Infantil e Juvenil, conforme revelam os estudos de Santos (2023). Tais produções, segundo Luft (2010), podem ser consideradas narrativas juvenis contemporâneas da linha do romance histórico – ou seja, que são elaboradas com base em acontecimentos históricos, a partir de dados registrados nos anais da História que são ficcionalizados em obras híbridas.

Neste nosso estudo, não adotamos, assim como também o fez Santos (2023), a perspectiva exposta por Luft (2010), de que essas obras destinadas a um público bastante jovem – ao menos, no recorte que nós propomos – sejam romances históricos. Muitas dessas obras, de fato, por se destinarem a leitores em plena formação escolar – e leitora –, não atingem a complexidade do gênero romanesco. Várias delas aproximam-se mais aos contos, às lendas, às fábulas, às crônicas, aos mitos. Desse modo, nesta tese, adotamos, como o fazem os demais membros da célula 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 se voltam ao estudo da Literatura Infantil e Juvenil, a desinência de narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras.

Nesse sentido, a catalogação de obras é uma atividade coletiva, que envolve todos os integrantes dessa célula de estudos e produções. Já a discussão das bases teóricas dos gêneros híbridos de História e ficção, que dão sustentabilidade aos nossos propósitos comparatistas, ocorre em atividades de extensão promovidas pelos integrantes do mencionado Grupo de Pesquisa e estão vinculadas ao PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura –, ação permanente de extensão, liderada pelo Grupo e vinculada à PROEX/Unioeste-Cascavel-PR.

A elaboração, discussão e aperfeiçoamento das Oficinas Literárias Temáticas são desenvolvidos em um grupo especial de estudos dessa célula, que se ocupa da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Em 2021, tal ação contou com encontros regulares, duas vezes por mês, já que estávamos, então, na fase inicial de construção do primeiro Módulo das Oficinas de cada tese ou dissertação em andamento. No ano de 2024, os encontros fundamentaram a elaboração dos Módulos junto aos acadêmicos do Mestrado Profissional em Letras, em outro curso de extensão promovido pela PELCA. As propostas didático-metodológicas de aproximação entre as áreas – Língua Portuguesa, Literatura e História – estão inseridas nos estudos dos integrantes dessa célula do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América".

Nesse amplo contexto de pesquisa no qual nos inserimos, nosso procedimento de análise das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis volta-se à seleção das seguintes obras como *corpus*: *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna; *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del

Priore; *O Sítio no Descobrimento: a turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral* (2013), de Luciana Sandroni; e *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal. A escolha considerou, primeiramente, o público alvo que pretendemos abarcar com a pesquisa – infantil e juvenil – e, na sequência, o teor decolonial dessas produções. Tais narrativas, por sua vez, dão-nos os meios de aproximar essas produções às teorias de Fleck (2007; 2017) sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Isso nos capacita a verificar se é possível ressignificar esses eventos também na Literatura voltada ao público infantil e juvenil brasileiro, pois, acreditamos que, por meio delas, o leitor possa encontrar um novo espaço em que tenha liberdade para repensar e discutir as representações produzidas para a infância acerca do "descobrimento" e da colonização do Brasil. Buscamos, ainda, detectar, dentro do conjunto mais amplo de obras elencadas da temática eleita, a permanência do discurso oficializado reproduzido, também, na Literatura, e as possíveis rupturas desse discurso colonialista sobre nosso passado em determinadas obras literárias pensadas para jovens leitores em formação.

Ao partirmos desse ponto central, voltamo-nos para a questão que motiva nossa pesquisa: como podemos proceder à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos estudantes do Ensino Fundamental II em relação à temática do "descobrimento" do Brasil – exposta, na maioria das vezes, por meio do discurso colonizador português –, para romper com o paradigma da gentil submissão dos povos originários aos colonizadores?

Para respondermos a essa questão, nesta tese, demonstramos a presença de um discurso ficcional híbrido de História e ficção crítico sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil, em certas obras literárias escritas para o público infantil e juvenil no Brasil, sendo elas obras propícias à formação de um leitor literário decolonial no espaço das escolas públicas brasileiras, desde o nível básico de ensino. Isso se seu processo de leitura for, adequadamente, mediado por um docente habilitado a esse procedimento e, também, constituído como leitor decolonial.

Nesse sentido, nossa tese, e o texto que dela resulta, constitui-se em um meio de formação continuada aos colegas professores do Ensino Fundamental, pois, além de analisarmos, neste texto, obras híbridas da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira – revelando as especificidades dessa hibridez e suas intertextualidades –,

elaboramos, também nele, uma proposta de leitura literária decolonial no formato de uma Oficina Literária Temática (Zucki, 2015), para promover a formação leitora na escola e incentivar as ações transdisciplinares nesse contexto e em prol dessa ação que pode levar à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de nossos estudantes sobre o passado que proporcionou as relações entre os habitantes originários do território brasileiro e os portugueses que aqui aportaram, em 1500.

Ao contrário do que ocorre, nesse âmbito, com a produção literária para o público adulto, essas narrativas híbridas de História e ficção para os leitores infantis e juvenis não contam, segundo nossas pesquisas, com outros estudos direcionados que abarcam suas especificidades, a não ser aqueles efetivados na 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". Entre eles, destacamos os estudos já defendidos no âmbito da Pós-Graduação em Letras – PPGL –, da Unioeste/Cascavel-PR, como 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*, as dissertações de Corrêa[3] (2023), de Schimidt[4] (2023), de Pedro[5] (2024) e de Souza[6] (2024).

---

[3] Essa dissertação **–** *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira*: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais (2023) **–**, do professor Raimundo Nonato Duarte Corrêa, apresenta um estudo sobre a ressignificação das identidades quilombolas e dos espaços do quilombo na Literatura Híbrida de História e Ficção Infantil e Juvenil Brasileira. Nela, encontramos, também, a elaboração de uma proposta de leitura em forma de Oficina Literária Temática. Recomendamos a leitura desse texto que está disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 01 jun. 2024.

[4] A dissertação *A formação do leitor literário pelos romances de mediação Utópica Tereseville (2016),* de André Jorge Catalan Casagrande*, e Retrato no entardecer de agosto (2016), de* Luiz Manfredini (2023), do professor Robson Rosa Schmidt, propõe uma Oficina Literária Temática voltada a alunos das séries finais do Ensino Fundamental II. As práticas de leituras sugeridas, assim como o estudo realizado no texto, tratam da implementação, no Estado do Paraná, da colônia Tereza Cristina, no século XIX, na região de Candido Abreu-PR, onde está inserida a escola na qual o professor atua como docente. Busca-se a ressignificação das identidades dos alunos pelas potencialidades ressignificadoras do passado expressas na Literatura. Recomendamos a leitura desse estudo que está disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

[5] A tese *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 (2024), de Fernanda Sacomori Candido Pedro, cuja leitura recomendamos, foi defendida em 11 de dezembro de 2024. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7700. Acesso em: 13 abr. 2025.

Nossa intenção com este estudo reside, como já fizeram outros integrantes de nosso Grupo de Pesquisa, na possibilidade de aproximarmos as escritas híbridas destinadas para os jovens leitores com a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, que tem sua base teórica estabelecida por Fleck (2007, 2008, 2017, 2021), para, assim, revelarmos a potencialidade crítica dessas produções na formação de um leitor literário decolonial desde o início da formação leitora escolar.

Dentro do universo literário e temático definido, e do período histórico apontado, esta tese tem como objetivo geral contrastar o discurso histórico colonialista de enunciação portuguesa, expresso no documento da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, com o discurso literário híbrido de História e ficção sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil, presente nas obras infantis e juvenis brasileiras de nosso *corpus*, a fim de potencializar a formação leitora literária decolonial dos estudantes do Ensino Fundamental II e a formação continuada dos docentes, por meio da elaboração de uma Oficina Literária Temática.

Nesse contexto maior das relações entre História e Literatura, nosso objetivo específico, contemplado na seção 1 desta tese, é evidenciar os caminhos percorridos pelas duas áreas em suas inter-relações ao longo dos tempos. Tal ação se concentra em um conjunto de obras composto por um documento histórico que nos apresenta o registro oficial sobre o relato do "descobrimento", que é a *Carta de Achamento do Brasil* (1500), de Pero Vaz de Caminha, e algumas obras literárias representativas dentre um conjunto maior de referências da temática estudada.

Nesse contexto, elencamos, da mesma maneira, como objetivo específico de nossa tese, em sua segunda seção, o estudo do documento histórico da *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha. Tal ação nos possibilita contrastar o discurso histórico, de cunho colonizador, oriundo da escrita portuguesa do século XVI, com o discurso ficcional crítico sobre essa fase do passado colonial no Brasil, possível de ser identificado nas produções hodiernas da Literatura Híbrida Infantil e

---

[6] A tese *A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção*: ressignificações do passado na formação do leitor decolonial do ensino fundamental – anos iniciais (2024), de Matilde Costa Fernandes de Souza, cuja leitura recomendamos, foi defendida em 16 de dezembro de 2024. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698. Acesso em: 13 abr. 2025.

Juvenil Brasileira, cujo foco se dá tanto na terceira seção – pela análise do *corpus* – quanto na quarta seção – pela organização das práticas leitoras decoloniais.

Do conjunto amplo das narrativas híbridas de História e ficção sobre o "descobrimento" do Brasil, selecionamos, como *corpus* de análise, as obras *Degredado em Santa Cruz*, de Sonia Sant'Anna (2009); *A Descoberta do Novo Mundo*, de Mary Del Priore (2013); *O Sítio no Descobrimento*: *A Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral*, de Luciana Sandroni (2013); e *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal. Sendo assim, um dos nossos objetivos específicos, contemplado na seção 3, consiste em analisar essas obras em seus aspectos híbridos e em suas potencialidades para a formação do leitor literário decolonial, para que essas narrativas sejam impulsionadoras de nossas práticas de leitura literária decolonial na composição de nossa Oficina Literária Temática, efetuada na seção 4.

Esse *corpus* será, também, o recorte que utilizamos, dentro do conjunto maior de obras que elencamos para outro de nossos objetivos específicos que é o de comparar, ainda na seção 3, esses relatos híbridos – em termos de estrutura, linguagem e ideologia – às teorias sobre a modalidade crítica/mediadora do gênero híbrido de História e ficção – romance histórico – em sua modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – estabelecida nos estudos de Fleck (2007; 2017). Para tanto, entre nossos objetivos específicos, executados na seção 3, está, também, a ação de verificar se essas obras – especialmente aquelas indicadas para os leitores dos anos do Ensino Fundamental II – apresentam somente a visão do colonizador – perspectiva acrítica da ficção frente ao passado colonial brasileiro – ou se, nelas, também encontramos narrativas efetuadas a partir das vozes dos colonizados – sujeitos alijados das esferas do poder colonial –, e se os acontecimentos do passado, narrados sob perspectivas e pontos de vista diferentes daqueles institucionalizados pela elite dominante, são capazes de proporcionar aos leitores infantis e juvenis brasileiros de hoje um contato mais pluralizado com os discursos sobre o passado, proporcionando-lhes oportunidades de refletir sobre a visão da História Tradicional como "única e verídica" para, assim, ressignificá-la e a reconstruir sob ângulos mais pluralizados.

A confecção de módulos para construir uma Oficina Literária Temática é nosso objetivo específico da seção 4, para, assim, além de instrumentalizarmos os

docentes do Ensino Básico na tarefa da mediação leitora, disponibilizar um material didático que visa à formação de um leitor literário decolonial. Nesse sentido, expandimos nossos objetivos específicos ao campo didático-metodológico, ao elaborarmos uma prática transdisciplinar de leitura literária decolonial, para alunos do Ensino Fundamental II, por meio de módulos de uma Oficina Literária Temática que, gradativamente, conduza os leitores a ressignificarem certos paradigmas sobre o "descobrimento" do Brasil que foram impregnados em nossas mentes ao longo do tempo.

Para a efetivação da proposta de nossa tese, ancoramo-nos em algumas recentes afirmações e hipóteses na área da literatura para jovens leitores no Brasil. Entre elas, destacamos o fato da trajetória da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira contemporânea (Santos, 2023) apresentar-nos a possibilidade de um comparativo com aquela traçada pelo romance histórico na revisitação de um mesmo fato do passado e a sua interpretação sob um novo olhar no presente.

Nesse contexto, com relação à formação do leitor literário decolonial – informado sobre a manipulação da linguagem e da realidade da colonialidade hodierna –, nossa hipótese maior volta-se ao fato de que tais narrativas híbridas de História e ficção críticas podem representar um desafio, um ponto de inflexão para o leitor juvenil, pois o colocam diante da confrontação com o discurso histórico tradicional que, inclusive, foi-lhe ensinado na escola (Pedro, 2024). Ensinos estes feitos por meio dos materiais didáticos de História que, muitas vezes, ainda seguem mais as ideologias colonialistas quando transmitem aos alunos o conhecimento sobre o passado, embasados nas prerrogativas da História Tradicional (Santos, 2024; Souza, 2024) e não naquelas da Nova História que, muitas vezes, são assumidas pelas ficções híbridas com mais veemência que pelos materiais didáticos de tal disciplina[7].

[7] Nesse sentido, destacam-se duas teses no âmbito do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América": A 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 (2024), da professora Matilde Costa Fernandes de Souza, na qual se faz uma análise da Coletânea didática: *Crescer história* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, no âmbito do Ensino Fundamental I. A autora compara, em seu texto, os conteúdos sobre o "descobrimento" do Brasil ofertados aos alunos pelo material didático e a abordagem que desse tema é feito na literatura híbrida infantil, apontando as possibilidades de ampliação do universo de conhecimento dos alunos pela leitura das obras ficcionais. O estudo foi defendido em 16 de dezembro de 2024. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698. Acesso em: 13 abr. 2025.

Outra de nossas argumentações vislumbra a possibilidade das obras híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras contemporâneas poderem ser aproximadas, em temas, estruturas, linguagem e ideologias (Corrêa, 2023; Schimidt, 2023), às produções da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação – modalidade do gênero que surgiu em decorrência das prerrogativas do pós-*boom*[8] da literatura latino-americana, por volta da década de 1980 –, e nos possibilitam uma releitura crítica de um evento do passado, já contado pela historiografia tradicional, cuja versão foi considerada como única por muito tempo, haja vista a "oficialização" desse discurso. Tais ressignificações do passado, como explicitamos mais detalhadamente ao longo desta tese, ancoram-se, entre outros aspectos, na escolha de um foco narrativo ou pelo protagonismo da diegese centrado em personagens periféricas, esquecidas, emudecidas, apagadas nos registros oficializados (Fleck, 2017).

Nosso estudo considera, ainda, como ponto de partida – assim como também o fazem colegas do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América" – o fato da Literatura Infantil e Juvenil, por muito tempo, haver estado atrelada ao foco pedagógico, religioso e moralizante. Por causa disso, as obras eram escritas, inicialmente, para educar as crianças e os jovens leitores para a vida adulta, trazendo, em sua estrutura, o tom ideal e moral da sociedade que as concebia, com as concepções do que era "certo" ou "errado" e, consequentemente, do que era

---

A Outra tese, cuja leitura recomendamos, é *Outros olhares sobre a colonização do Brasil*: ressignificações do passado na literatura híbrida juvenil em diálogo com o livro didático de ensino de história (2024), de Fernanda Sacomori Candido Pedro, no contexto da Pós-graduação em Letras– PPGL– da Unioeste/Cascavel-PR, inserida nas pesquisas do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização". Ela revela as aproximações e distanciamentos entre o discurso do material didático *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, e as representações ficcionais da Literatura Juvenil Brasileira em relação à temática da colonização do Brasil. Recomendamos a leitura deste texto, defendido em 11 de dezembro de 2024. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7700. Acesso em: 13 abr. 2025.

[8] A 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 (2021), de Ana Maria Klock, defendida no contexto da Pós-graduação em Letras – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR, inserida nas pesquisas do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", trata da contextualização da produção do romance histórico dentro do período da nova narrativa latino-americana (1940), passando pelas características deste gênero no *boom* e pelas transformações nele ocorridas no pós-*boom*. Recomendamos a leitura desse texto, disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5661. Acesso em: 12 mar. 2024.

"bom" ou "mau". Nesse âmbito, as escritas híbridas de História e ficção críticas apresentam uma ruptura descolonizadora com essa tradição secular.

Nossa pesquisa justifica-se pela importância dos estudos comparados na América Latina. É sobre as bases da potencialidade desses estudos que fazemos as análises comparativas que são basilares e determinantes de nossa proposta, já que buscamos evidenciar a presença de um teor altamente crítico e descolonizador em uma série de obras da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Tais obras, segundo nossa visão, podem contribuir a essa ainda necessária descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina, ao serem introduzidas no espaço educacional desde a fase inicial da formação leitora na escola, com a finalidade de formar um leitor literário decolonial, ciente da manipulação possível da linguagem já na base educacional brasileira.

Durante nossos primeiros estudos e pesquisas sobre o tema abordado, verificamos que há muitos textos que abarcam a Literatura Infantil e a Juvenil, mas que nenhum deles chega a uma definição precisa do que seja cada uma delas, e acabam elencando uma categoria que, várias vezes, abrange não apenas o público infantil, mas, também, o juvenil e o adulto. Isso leva, em determinadas vezes, a uma classificação que podemos denominar de infantojuvenil e, em outras, a concepções difusas. Tais denominações não nos libertam, nem nos aprisionam, mas nos fazem refletir sobre as diferentes fases do processo de formação leitora e sobre os públicos leitores distintos, de forma a colaborar com o discernimento necessário à progressão requerida nessa trajetória.

Daí provém a real necessidade de se estudar os gêneros híbridos de História e ficção – narrativas híbridas, como vamos denominá-las em nossa tese – que abrangem as temáticas do "descobrimento" e da colonização do nosso território, seja na ficção infantil[9], juvenil ou adulta[10]. Entre elas, o nosso destaque está no romance

[9] A já mencionada tese *A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção para jovens leitores*: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental – anos iniciais, de Matilde Costa Fernandes, volta-se, especificamente, à Literatura híbrida de História e ficção brasileira destinada ao público infantil. Recomendamos a leitura desse texto, disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698. Acesso em: 13 abr. 2025.

[10] O romance histórico – gênero híbrido de História e ficção – é um dos focos de interesse dos pesquisadores que compõem o Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", do qual fazemos parte. Ao longo desta tese, mencionamos vários dos estudos já realizados por essa equipe, pois eles são apoio para a nossa intenção de comparar as teorias que dão sustentação a

histórico contemporâneo de mediação (Fleck 2017), como uma forma basilar estruturante e de suporte teórico para nossas pesquisas.

Desse modo, procuramos buscar, nas obras elencadas como nosso *corpus,* para guiar nosso estudo comparado, pontos de relevância à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano e, consequentemente, à formação de um leitor literário decolonial conhecedor do fato de que a linguagem se pode moldar e manipular. Nesse contexto, a importância da relação autor, leitor e a forma de recepção das obras são fundamentais para o processo de coexistência literária, conforme afirmação abaixo:

> No processo da coexistência literária, há dois fatores básicos que são ativos: o lado receptor e o lado emissor. Dado que a mútua proporção desses dois fatores, no decorrer da recepção, é determinada por seu caráter, as consequências das relações são direcionadas por este e pela disposição resultantes de ambos os fenômenos receptores e emissores para esse processo. A tarefa do comparatista é determinar, decifrar e explicar as formas concretas dessa conformidade no seu condicionamento mútuo (Nitrini, 2015, p. 100).

Em nossos estudos e pesquisas, encontramos várias obras que tratam sobre a Literatura Infantil/Juvenil e que, inclusive, traçam um panorama histórico dela, como, por exemplo, *Literatura Infantil*: Teoria-Análise-Didática (2000) e *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo (2010), ambas de Nelly Novaes Coelho, e *Literatura Infantil Brasileira*: um guia para professores e promotores da leitura, de Vera Maria Tieztmann Silva (2009). Não encontramos, contudo, dentro desses estudos, referências diretas ao tema da Literatura Infantil e Juvenil enquanto ferramenta que proporciona a releitura dos fatos passados, oficialmente narrados e já concretizados pela História, por meio dos gêneros híbridos de História e ficção. Desse modo, nosso estudo apresenta essa faceta de ampliação dentro do escopo e da realidade em que se encontra o estado da arte da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos, buscamos sustentar nossa pesquisa, primeiramente, nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa

---

esse gênero específico com as peculiaridades presentes nas narrativas híbridas destinadas ao público infantil e juvenil no Brasil.

bibliográfica e documental e nos estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil e sua relevância no contexto escolar, valendo-nos de pressupostos de Cademartori (2010), Coelho (2000), Fleck (2017; 2023), Santos (2023), Pedro (2024), Souza (2024), entre outros. Assim, a pesquisa concentra-se na análise das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis que se voltam ao período do "descobrimento" e da colonização do Brasil.

Para isso, exige-se um trabalho de seleção e revisão bibliográfica que a sustente e a aplicação dos pressupostos da Literatura Comparada, uma vez que estamos tratando não apenas de comparar diferentes obras, mas de inter-relacionar áreas diversas do conhecimento. Nesse sentido, as ações da pesquisa voltam-se às teorias do romance histórico, em Lukács (2000, 2011), Márquez Rodríguez (1991), Mata Induráin (1995), Fernández Prieto (2003), entre outros; e das obras híbridas de História e ficção infantis e juvenis (Santos, 2023; Corrêa, 2023; Schmidt, 2023; Souza, 2024; Pedro 2024); bem como as que abarcam a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017, Klock, 2021).

Após esse processo, selecionamos obras híbridas infantis e juvenis correspondentes aos períodos do "descobrimento" e colonização do Brasil para que sejam feitas as análises e os estudos comparativos necessários para delinear e basilar nossa tese. Nesse sentido, delineamos nossa pesquisa a partir da perspectiva filosófico-dialética, que contribui, de forma significativa, para a compreensão e análise das obras que estudamos ao longo de nossa pesquisa.

Além disso, nossas perspectivas teóricas fundamentam-se na teoria literária, a partir de autores como Antonio Candido (1995, 2000, 2011), Terry Eagleton (1996, 2011), Leila Perrone-Moisés (1998, 2016) e Regina Zilberman (2004); na Literatura Comparada, com base nos pressupostos de Sandra Nitrini (2000, 2015), Rene Wellek (1942, 2004), Benjamim Abdala Junior (1985, 1989); e nas teorias da Nova História, a partir dos estudos de Jacques Le Goff, Chartier e Revel (1978), Peter Burke (1992), Jim Sharpe (1992), entre outros. Desse modo, nossa pesquisa classifica-se como qualitativa e interpretativista, pois busca coletar dados que visam compreender o tema estudado e, ainda, interpretá-lo por meio das teorias que a subsidiam.

O texto resultante deste processo de pesquisa – a tese que temos em mãos – está dedicada e direcionada, de forma especial, aos professores do Ensino

Fundamental e aos demais sujeitos interessados na Literatura Infantil e Juvenil, bem como na formação do leitor literário ao longo do Ensino Fundamental. A esse público mais específico, direcionamos nosso olhar no momento de concretizar, na escrita, as reflexões e os resultados de nossa prática investigativa.

O estudo proposto está dividido nas partes que tratam dos estudos teóricos e das análises literárias e, em seguida, naquela que expõe a nossa proposta didático-metodológica para promover as inter-relações da Literatura e da História – e outras áreas do conhecimento – na escola, por meio de uma proposta de implementação de Oficinas Literárias Temáticas. Assim, buscamos, efetivamente, estabelecer o diálogo entre as teorias estudadas, revisadas e aplicadas à análise literária, em um projeto propositivo à prática da formação de um leitor literário decolonial que conheça seu passado colonial e se familiarize com a manipulação da linguagem para a geração de diferentes perspectivas para um mesmo evento do passado, já no âmbito do Ensino Fundamental, pela prática efetiva da transdisciplinaridade que a prática da leitura conduzida por esse viés pode promover.

Na primeira seção, discutimos aspectos relevantes do âmbito maior no qual se insere nossa pesquisa: as relações entre História e Literatura ao longo do tempo. Para melhor organizar os tópicos essenciais que selecionamos dentro desse universo, optamos por dividir tal seção em diferentes subseções nas quais as especificidades necessárias serão tratadas.

Na segunda seção – “O discurso colonial na *Carta de Achamento* do Brasil (1500), de Pero Vaz de Caminha: a voz monolítica do colonizador – réplicas nos materiais didáticos de ensino histórico” –, seguimos a exposição diacrônica da trajetória das escritas híbridas de História e ficção: romances históricos e suas relações com o discurso historiográfico, contemplando, nessas reflexões, como se deram as transformações, tanto na historiografia quanto na arte literária, que levam as áreas a lançar um olhar diferenciado para o passado. Também nessa seção, procedemos à divisão das reflexões em diferentes subseções para organizar a sequência das exposições.

Na terceira seção – “Narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras: a (re)descoberta do Brasil pela Literatura para jovens leitores” –, voltamo-nos ao universo das escritas literárias para jovens leitores e sua potencialidade na formação do leitor na escola. Nesse contexto, discutimos sobre alguns tópicos,

expostos em duas diferentes subseções e, em suas divisões, realizamos a análise de nosso *corpus,* na sequência cronológica de publicação das obras selecionadas.

A seguir, temos a parte desta tese, seção 4, que tem um caráter didático/metodológico. Nela, apresentamos uma proposição de prática leitora que busca amalgamar, na materialidade de módulos de uma Oficina Literária Temática, as possíveis relações da História com a Literatura, na busca pela expansão dos horizontes dos alunos do Ensino Fundamental. Com essa proposição, pretendemos, também, contribuir para que as obras híbridas de História e ficção brasileiras encontrem um espaço de inserção em atividades transdisciplinares no ambiente escolar.

Essa parte de nossa tese está composta por uma única seção, intitulada "Oficinas literárias temáticas: o (re)descobrimento do Brasil – ressignificações do passado pela literatura". Nela, buscamos evidenciar os aspectos inerentes à construção das "Oficinas" que amalgamam uma série de textualidades, por meio de uma temática geradora principal. Essa se divide em outras nos diferentes Módulos que compõem uma "Oficina Literária Temática", cujas bases foram assentadas na dissertação *Letramento literário*: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental[11] (2015), da professora Renata Zucki.

Com essa estrutura, esperamos atingir nossos objetivos e cooperar para a atualização dos estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, em especial, sobre as narrativas híbridas de História e ficção que podem ser vias de descolonização e potenciais fontes à formação do leitor literário decolonial, ciente de que a linguagem, como material manipulável, é capaz de gerar diferentes imagens sobre um mesmo fato ou uma mesma personagem.

[11] O estudo da professora Zucki (2015), defendido no contexto do Mestrado Profissional em Letras-Profletras, está disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

1 RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA: DE PARCERIAS AOS ENFRENTAMENTOS

Como anunciamos em nossa introdução, esta seção de nosso estudo se dirige, de forma ampla, às relações cultivadas entre a História e a Literatura ao longo dos tempos. Nela, destacamos alguns dos momentos de aproximação e de ruptura que as áreas vivenciaram ao longo dos tempos.

Nossa proposta de abordagem a certos aspectos constituintes de ambas as áreas – a ciência e a arte – leva a uma compreensão possível da situacionalidade das diferentes modalidades de narrativas híbridas existentes na atualidade, já que nós as vemos como consequências dos diálogos entre tais áreas ao passar do tempo. Assim, as narrativas híbridas podem ser vistas como o espelho no qual se refletem os enfrentamentos entre os discursos da ciência historiográfica e da arte literária. Os momentos de atritos, por um lado, e de ajustes, por outro, entre os âmbitos da ciência e da arte, é o tópico ao qual nos dedicamos à continuação.

Para uma exposição organizada dessas relações, dividimos a abordagem, nesta parte do texto, em diferentes subseções: a primeira delas – "Quando a linguagem é manipulada na construção de distintos discursos: História e Literatura – entre rupturas e ajustes" –, para darmos conta de uma trajetória diacrônica desse tema, dividimos em tópicos que abordam as seguintes subtemáticas: "Uma sintética trajetória diacrônica do romance histórico: da acriticidade inicial à criticidade desconstrutiva e, dela, à mediação crítica" e "O caminho temporal e temático traçado no Brasil pelas narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis".

Na segunda subseção – "A história tradicional e as modalidades acríticas de romances históricos: exaltação de heróis – modelos do passado ao sujeito leitor do presente" –, enfocamos nossa atenção para as seguintes subtemáticas: "A História Tradicional rankeana e suas prerrogativas: O discurso historiográfico hegemônico e as suas renarrativizações na ficção" e "O romance clássico scottiano, o romance histórico tradicional e as narrativas tradicionais híbridas infantis e juvenis brasileiras: exaltações de heróis e ações do passado na ficção híbrida".

Na terceira subseção – "A fase das rupturas: da tradição rankeana à Nova História e das modalidades narrativas literárias acríticas às ressignificações do passado pela ficção", dividimos em tópicos que abordam as seguintes subtemáticas:

“Princípios da Nova História: o passado é uma construção narrativa ideológica”, “Modalidades críticas/desconstrucionistas de romances históricos: a impugnação das “verdades” absolutas pelas múltiplas perspectivas e pela autorreferencialidade” e “A modalidade crítica/mediadora: a verossimilhança de um passado silenciado”. Nessas reflexões, estabelecemos as aproximações do discurso colonial documental com aquele, idêntico, ecoado nos romances históricos e nas narrativas híbridas infantis e juvenis da vertente acrítica. Desse modo, traçamos um caminho de compreensão das relações entre História e ficção como a seguir se pode observar.

1.1 QUANDO A LINGUAGEM É MANIPULADA NA CONSTRUÇÃO DE DISTINTOS DISCURSOS: HISTÓRIA E LITERATURA – ENTRE RUPTURAS E AJUSTES

Segundo Fleck (2017), no passado, houve um tempo em que a divisão entre História e Literatura, como áreas distintas, não existia, e a convivência entre ambas as leituras era harmoniosa e, portanto, elas faziam parte do mesmo âmbito das produções que buscavam manter vivas as memórias das comunidades. Assim,

> [...] até o século XIX, a literatura e a história possuíam, em seus territórios até então comuns, uma função contrapartida: associar-se ao esforço humano na busca de orientação e compreensão do presente pelo revisionismo do passado, em busca de novas projeções para o futuro (Fleck, 2017, p. 28).

Como expõe Mata Induráin (1995, p. 28), diferentemente do que passa nos dias de hoje, no passado “[...] *no existía una consciencia histórica plena, rigorosamente científica, que permitiera deslindar claramente lo cierto y lo fabuloso, lo histórico y lo legendario* [...][12]”. Isso permitia que História e Literatura ocupassem um mesmo espaço na concepção de mundo dos sujeitos, no intento de manter vivas as experiências humanas às gerações presentes e futuras.

Foi na época das grandes epopeias, de acordo com Fleck (2017, p. 37), em que “imaginação e veracidade coexistiam no mesmo relato”, que, por despertar no leitor/ouvinte grandes emoções, “essas narrativas híbridas passaram a ser

[12] Nossa tradução: [...] não existia uma consciência histórica plena, rigorosamente científica, que permitisse deslindar, claramente, o certo e o fabuloso, o histórico e o legendário [...] (Mata Induráin, 1995, p. 28).

consideradas a própria história de um povo" (Fleck, 2017, p. 37) e, portanto, cabia ao receptor se incumbir do que era possível ou apenas imaginário, ou seja:

> [...] era esse o tempo em que a história e a literatura compartilhavam, no lirismo dos grandes poetas, no compasso e no ritmo de seus versos, na arte e no domínio do uso da linguagem, um espaço comum, único. A relação entre a literatura e a história remonta, pois, à Antiguidade, aos tempos mais longínquos de que se tem notícias. São testemunhas dessa relação, entre outros, os poemas homéricos, que contam a guerra de Troia, a *Eneida* de Virgílio e o *Cantar de mío Cid*, de autor desconhecido, com a diferença de que não havia, então, uma delimitação clara entre os limites de um e outro campo de saber (Fleck, 2017, p. 37).

No entanto, Fleck (2017, p. 27) chama a atenção para o fato de que, embora resultantes de uma base comum, que é "a manipulação da linguagem em um discurso articulado", cada uma delas possui um discurso específico e orientado por paradigmas que acabam por estabelecer os limites entre tais áreas. Vejamos o fragmento abaixo:

> A narrativa histórica e a literária são associadas, respectivamente, à construção discursiva da veracidade/"verdade", de um lado, e da verossimilhança, de outro. Isso estabelece entre elas também as devidas especificidades que as fazem ocupar espaços diferentes na estrutura organizacional do conhecimento: história é ciência e literatura é arte (Fleck, 2017, p. 27).

As áreas que as abrigam, nos dias de hoje, passaram por reformulações que lhes deram determinadas especificidades, que criaram essas cisões ao longo do tempo. Isso também levou a cada uma dessas áreas a estabelecer os limites que as separam, embora sua base comum seja a manipulação da linguagem na construção de discursos. Ainda sobre as relações entre essas duas formas narrativas, Milton (1992, p. 09) aponta que

> [...] a ficção literária e a história guardam entre si estreita solidariedade, como instâncias que são de representação da experiência humana e pela natureza basicamente narrativa de seus respectivos discursos, que encontram na categoria do tempo o grande eixo estruturador. Da mesma forma, distinguem-se radicalmente pelo tipo de convenção que as organiza, isto é, a da veracidade para o campo historiográfico e a da verossimilhança para a narrativa literária.

Vemos que Milton (1992), em suas reflexões, parte das bases comuns – aspectos representacionais de ordem linguística que ordenam, discursivamente, o tempo e o espaço – para ressaltar as aproximações naturais existentes entre as áreas, e que conectam a sua relevância à identidade dos sujeitos. Isso faz da História e da Literatura meios de conservar, cultivar e preservar, na memória e nas vivências das comunidades, ações e períodos do passado que lhes serviram de meio de identificação, de reconhecimento e de afirmação. Entretanto, essas confluências apresentam, também, certas distinções relacionadas às convenções que cada área defende como próprias. Nesse sentido, a pesquisadora ainda ressalta que

> [...] à história compete reconstituir fatos e feitos do passado, buscando apreender seus significados. E isso é tarefa da imaginação do presente que, ao lançar-se ao gesto interpretativo desses fatos e feitos, tem por força que se submeter ao primado das fontes documentais. Na história, portanto, a imaginação está sitiada pelo critério da 'verdade' (Milton, 1992, p. 08).

Fleck (2017), contudo, chama-nos a atenção para o fato de que, se no passado, essa divisão não existia e a relação entre as áreas era harmoniosa, houve um processo de ruptura, de questionamento e de acentuação das diferenças entre ambas. Essas diferenças tiveram origem na Antiguidade, nas discussões estabelecidas por Aristóteles, entre o fazer diferenciado do poeta e o do historiador. Tal temática estendeu-se aos nossos dias, com nuances diferentes, porém, com a mesma essência. História e Literatura, dificilmente, conseguem isentar-se da subjetividade, dos condicionantes histórico-sociais que imprimem suas marcas em quem busca escrever sobre o passado. Entretanto, na atualidade, devemos considerar também que "[...] a convenção de ficcionalidade não é, ao que parece, uma condição necessária da literatura, ao passo que a adequação à convenção de veracidade, ao que parece, é condição necessária para o discurso historiográfico" (Mignolo, 2001, p. 125).

Nesse processo de construção discursiva, o romancista, hoje, tem a liberdade de se aproximar mais do campo da historicidade ou da ficção do que em tempos passados. Essa linha de pensamento segue o exposto já na *Poética* (1979, p. 256),

de Aristóteles[13], quando o filósofo expressa que “[...] não é ofício de poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade [...]. Nisto se distingue do historiador, que relata o que aconteceu e o poeta o que poderia ter acontecido”.

Sendo assim, como aponta Milton (1992, p. 183), “[...] a literatura, como outras artes, buscando na história parte de seus elementos não tem por objetivo negá-la, destruí-la, anulá-la. Pelo contrário, busca, na verdade, uma cooperação, ‘solidarizar-se com ela’, para revelar outras verdades”. No início do século XIX, com o advento do romantismo na Europa, as relações entre ambas as áreas do conhecimento, no entanto, levaram à ruptura que as impulsionou a buscar cada qual as suas próprias essências.

Esse foi o momento em que as áreas se encaminharam para a busca e a construção de uma identidade própria, com o intento de revelar seus traços singulares e mais autênticos. Isso fez com que a História e a Literatura passassem, assim, a apresentar, já no romantismo, papéis diferenciados: “a história passa ao âmbito das ciências e a literatura segue no espaço das artes” (Fleck 2017, p. 28).

Surgem, então, as proposições do prussiano Leopoldo von Ranke (1795-1886), de que à História cabia apenas a tarefa de revelar os fatos tal como eles se deram, aliada à busca de um discurso legitimador para aquilo que se desejava registrar como “fato” pelas instâncias do poder, dando primazia às instâncias do político, do eclesiástico e do administrativo, forças modeladoras do existir social. Tais procedimentos dão maior ênfase aos aspectos e às mudanças que separam a História da ficção, e, portanto,

> [...] esse pensamento, ancorado no pressuposto da veracidade, torna-se a base da historiografia tradicional positivista, hegemônica, revestida de seu caráter de ciência, que surge nesse período, ao se separar, por isso mesmo, da ficção. Instaura-se assim, para a escrita da narrativa histórica, a convenção do registro da “verdade” dos fatos passados (Fleck, 2017, p. 28).

Essa ruptura entre História e Literatura, efetuada em princípios do século XIX, no contexto do romantismo, possibilitou, por outro lado, o desenvolvimento de

[13] Utilizamos, neste estudo, a obra *Poética*, de Aristóteles, a partir da tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

especificidades para cada uma dessas áreas. Zilá Bernd (1998, p. 130), por exemplo, afirma que "[...] a literatura nas sociedades pós-coloniais terá [...] característica de preencher os vazios da história oficial", e como "oficial", ela se refere à historiografia regida pelos princípios de Ranke, ancorados no positivismo, nas fontes documentais consagradas e no olhar para os grandes fatos e personagens, em especial, do âmbito da política e da economia. Nesse sentido, retomando Milton (1992, p. 183), a Literatura irá solidarizar-se com a História, a fim de revelar outras "verdades" que esse discurso hegemônico silenciou, ocultou, negligenciou. De acordo com Mata Induráin (1995, p. 60),

> […] *el hombre que se interroga sobre su pasado desea saber de dónde viene para saber mejor lo que es y hacia dónde camina. [La novela histórica] contribuye, asimismo, a recuperar nuestra memoria histórica, la memoria colectiva de un pueblo y, por tanto, a profundizar en nuestra libertad*[14].

Esse sentido de interrogação do sujeito hodierno, que busca compreender seu lugar no mundo a partir da revisão do passado processada no presente no qual se vive, impulsionou, segundo expressa Nora (1993, p. 15), o revisionismo da memória tradicional e,

> [...] à medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal de história.

A necessidade inerente ao ser humano de conhecer sua trajetória faz dele um sujeito racional que, ao cultivar e acumular lembranças e fontes que remetem ao passado, melhor se adapta ao seu presente e, imaginativamente, constrói as possibilidades viáveis de um futuro promissor. Essas memórias individuais, quando ampliadas por outras – por meio, em especial, da leitura ou das conversações – gera um acúmulo de conhecimento que constitui, assim, a memória coletiva. A Literatura, ao ter como função a recomposição, o preenchimento da memória histórica

[14] Nossa tradução: [...] o homem que se questiona sobre seu passado deseja saber de onde vem para saber melhor o que é e para onde vai. (O romance histórico) também contribui para resgatar nossa memória histórica, a memória coletiva de um povo e, portanto, para aprofundar nossa liberdade (Mata-Induráin,1995, p. 60).

solapado pelo processo tradicional de escrita historiográfica, “[...] está intimamente ligada a um trabalho de recomposição identitária, pois que a afirmação identitária passa necessariamente pelo resgate da memória histórica a qual funcionará como substrato, como fundamento a partir do qual poderá construir-se a identidade de uma comunidade” (Bernd, 1998, p. 131).

Assim, mesmo sendo a narrativa literária uma, talvez possível, representação do real, nela, resgata-se, em construções híbridas críticas, a fala, a realidade sociocultural e a voz menosprezada dos vencidos – homens e mulheres comuns que, com sua força e trabalho, construíram e ergueram nações – “[...] rememorando percursos que se teceram no avesso da História” (Bernd, 1998, p. 131); contribuindo, pois, para a construção identitária e a ressignificação do passado, cujas leituras vão descolonizando mentes, identidades e imaginários.

Na Literatura híbrida, vários desses sujeitos invisibilizados pelo discurso hegemônico e tradicional da historiografia rankeana, que dominou a escrita da área até, ao menos, a década de 1930, foram representados e ressignificados por meio de narrativas híbridas de ficção e História. Assim, o romance histórico e as narrativas híbridas infantis e juvenis constituem-se terreno frutífero que evidencia os intensos, ora irmanados e ora conflitivos, diálogos entre a Literatura e a História, também durante o período em que ambas as áreas já estão constituídas em âmbitos distintos do conhecimento.

Os gêneros híbridos de História e ficção, entre eles, os romances históricos contemporâneos de mediação (Fleck, 2017) e as narrativas híbridas da Literatura Infantil e Juvenil Brasileiras (Santos, 2023), justamente por seu caráter híbrido, nos termos de Mata Induráin (1995), possibilitam-nos revisitar os acontecimentos passados – oficializados pelo discurso historiográfico tradicional – de maneira diferente daquela consignada nos documentos históricos. Isso ocorre, primeiro, porque a ficção requer uma leitura de fruição. Tal arte, por sua aparência primária e pueril – para um leitor inocente e desavisado, à procura somente de diversão –, termina despertando várias perguntas sobre o que realmente possa ter ocorrido no passado e sobre a forma como isso nos foi sempre contado.

Assim, motivado pelas confluências das áreas, mesmo o leitor infantil ou o juvenil sente-se instigado a sair em busca de novas respostas, por meio de outras obras que, por sinal, não raras vezes, deixam-lhe ainda mais intrigado sobre os

acontecimentos passados e as várias versões deles que, agora, já o circundam e o instigam a querer saber e a entender mais sobre eles. Na nossa concepção, essa via fundamenta os necessários passos à descolonização – pela formação de um leitor literário decolonial que entende que as distintas versões são frutos da manipulação da linguagem –, pois promovem o questionamento sobre os acontecimentos do passado – registrados na historiografia apenas pela perspectiva do colonizador – e os agentes que deles participaram, sendo comum, na versão oficializada, dar-se destaque apenas às camadas mais elitizadas da sociedade, aos homens brancos e representantes do poder colonial e eclesiástico.

Sendo assim, a abordagem e a disseminação dessa Literatura híbrida de História e ficção crítica viabilizam novos olhares para o passado colonial do Brasil. Elas estabelecem vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário e oportunizam espaços de novos estudos, em especial, dentro da perspectiva da Literatura Comparada, no que concerne à Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.

Conforme Fleck (2017), um romance histórico sobrepõe diferentes visões sobre um mesmo acontecimento do passado, resultando em um hipertexto, cuja tessitura é composta por uma pluralidade de discursos, fato que, igualmente, ocorre com a escrita das narrativas híbridas infantis e juvenis. Assim,

> [...] ao reconfigurar, ficcionalmente, um fato histórico, o romancista, inevitavelmente, trabalha com um passado que já foi reconstruído pelo historiador. Essa leitura primeira chega até nós por meio do discurso assertivo científico da história, a qual é, na ficção, revisitada pelo romancista – cujo discurso é, normalmente, na contemporaneidade, desmistificador das imagens anteriormente fixadas (Fleck, 2017, p. 19).

Esse processo de leitura requer, como expressa o autor, uma participação muito ativa do leitor, pois este entrecruzamento dos discursos amalgamados no romance só encontrará sentido na recepção daquele que o lê. Ele precisa, no ato de ler, recorrer a toda a sua experiência leitora e de vida para, finalmente, dar significado ao texto híbrido, objeto de sua leitura. Esse fato, sob essas perspectivas, potencializa a Literatura Infantil e Juvenil híbrida de História e ficção à formação de um leitor descolonizado.

García Gual (2002, p. 12), ao refletir sobre a diferença entre historiador e romancista histórico, afirma que o romancista, ao tratar de um tempo pretérito, proporciona "[...] *una visión propia, más fantástica, fresca, dramática y vivaz* [...] [ofreciendo] [...] *una interpretación más real y más viva de los sucesos* […] *gracias a la mayor libertad del narrador para* [...] *inventar o reinterpretar personajes"*[15]*.* Tal liberdade do romancista destoa da tradicional visão linear e esquemática das escritas do historiador – cerceado em sua liberdade de usar, livremente, todos os recursos escriturais disponíveis em sua tessitura narrativa –, e dos condicionantes do método científico frente às estratégias escriturais inumeráveis, sem restrições, dispostas ao ficcionista.

Nesse sentido, Fleck (2017, p. 29) aponta para o fato de que

> [...] a pretensão, desde o século XIX, de criar uma narrativa absolutamente objetiva que regesse a escrita da história vai, ao passar do tempo, mostrando-se cada vez menos possível e sustentável, pois, com os avanços dos estudos sobre narratologia, por exemplo, evidencia-se, cada vez mais, o caráter de construção discursiva da escrita, seja ela no âmbito que for.

Tanto historiadores quanto romancistas apostam em um pacto de leitura que é necessário que se estabeleça com o leitor ideal de suas obras. Tal pacto nos induz a pensar que cada obra deve ser lida de uma maneira específica, a fim de que entendamos todo o seu conteúdo, sem o perigo de cairmos em mistificações. Fernández Prieto (2003) afirma que esse pacto é sempre ambíguo frente às escritas híbridas, pelo fato do romance fazer uma releitura da História pela ficção, e pelos elementos históricos, diegéticos e imaginários possuírem uma dupla natureza nesse campo de expressão.

Ainda, segundo a autora, quanto mais o romance se aproxima da "verdade" substancial da época, das personagens e dos acontecimentos históricos retratados, maior intensidade terá o caráter híbrido do pacto narrativo e de leitura. Isso na medida em que ela será uma versão literária híbrida de História e ficção sobre o passado que compete com as versões históricas na apreensão dos acontecimentos, algo inerente às escritas acríticas das primeiras modalidades do romance histórico

[15] Nossa tradução: [...] uma visão própria, mais fantástica, fresca, dramática e vivaz [...] [proporcionando] [...] uma interpretação mais real e mais viva dos acontecimentos [...] graças à maior liberdade do narrador para [...] criar ou reinterpretar as personagens (García Gual, 2002, p. 12).

que, no seu intento de aproximação com o leitor, buscavam, em suas tessituras, ensinar, pelas vias da fruição literária, as “verdades” históricas já antes estabelecidas nos anais da historiografia. Trata-se de um processo que demanda uma leitura realista, pois o leitor confrontará seu conhecimento de História extratextual com o construído pelo texto híbrido. O movimento de produção dessas narrativas híbridas desenvolveu-se de tal forma – desde seu surgimento, em 1814, com a obra *Waverley*, do escocês Walter Scott, até as obras da modalidade tradicional escritas ainda em nossos dias –, que diferentes pactos de leitura se fazem necessários frente às diversas modalidades que essa expressão literária desenvolveu.

O romance histórico, segundo Fleck (2017, p. 32),

> [...] como resultado desse processo de entrecruzamento de ambos os discursos, manifesta-se como um produto híbrido, um gênero capaz de despertar um interesse muito maior no homem contemporâneo do que quaisquer outras formas de linguagem mais objetivas. Isso se dá, justamente, por essa sua natureza mista, na qual elementos de distintas áreas do saber, como a narratologia, a reconstrução do tempo passado e a reconfiguração de personagens e fatos, convivem sem o intento sumário da distinção, numa perspectiva que oferece ao leitor alternativas multifacetadas de interpretação.

Nesse caso, o pacto de leitura estabelecido entre o romancista histórico e seu leitor é singular, pois envolve um jogo de cumplicidade que possibilita ao romancista conduzir o leitor a âmbitos privados da personagem histórica ficcionalizada no romance. Assim, a interpretação de atitudes e ações de uma personagem, que se faz em um romance histórico, ultrapassa as fronteiras dos registros historiográficos tradicionais, ancorados sempre nos eventos da vida pública. Sob essa nova perspectiva, a recriação ficcional acaba por lograr os mais representativos traços de humanidade dessas personagens. De acordo com Larios (1997. p. 134), o discurso híbrido de História e ficção dos romances históricos críticos outorga aos grandes heróis sacralizados uma existência imaginativa, o diálogo e a humanidade que lhes foi negada pelo antigo discurso edificador da História.

É justamente essa “existência imaginativa” e essa “humanidade”, por meio das quais, as personagens históricas são trazidas à tona na atualidade, que se pode despertar o interesse pela leitura entre sujeitos muito jovens, ainda em formação, na

base do Ensino Fundamental, pois as narrativas híbridas de História e ficção, direcionadas a esse público, também contemplam, como veremos nesta tese, tais aspectos na configuração da diegese e na caracterização das personagens que as vivificam.

Os autores de romances históricos, assim como aqueles que escrevem narrativas híbridas de História e ficção para jovens leitores em formação, têm consciência de que aquilo que apresentam não é mais do que uma possível "representação" do real passado, ou formas discursivas de questionar o modo e o conteúdo de tais escritas sobre o passado, porém, essa leitura plausível pode nos proporcionar uma visão mais colorida, viva, enriquecida desse passado, conforme expressa García Gual (2001). Isso ocorre devido à liberdade do emprego das mais diferentes estratégias escriturais ou da manipulação dos recursos narrativos, que oferece novas perspectivas em relação tanto às personagens – trazendo, por exemplo, para o centro do discurso, figuras, até então, marginalizadas pelo discurso hegemônico – quanto ao fato de poder priorizar uma visão subjetiva – um olhar vindo das margens –, a partir da imaginação e da criatividade na representação do âmbito íntimo das personagens históricas.

Para Fleishman (1972, p. 35), "[...] o romance histórico é mais do que uma simples cópia das formas anteriores, adquirindo livremente novas possibilidades, evitando assim tornar-se uma repetição estéril de formas". Por isso, nesse espaço de representação, as ambiguidades, as dúvidas, as infinitas possibilidades e até as mais controvertidas versões encontram acolhida. Essas peculiaridades chamam a atenção dos jovens leitores para, nessas narrações, encontrarem "outras" vias de imaginar e conceber aquilo que, no passado, possa ter ocorrido. Isso coopera, ao longo do processo de formação leitora, para que esses jovens em formação cheguem a dar o "giro decolonial", ou seja, imaginar "*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*[16]" (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Desse modo, Fleck (2017, p. 34-35) aponta que

[16] Nossa tradução: [...] formas de vidas-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 (Mignolo, 2007, p. 29-30).

> [...] é na trajetória dessas relações entre literatura e história que podemos delimitar diferentes fases na inter-relação do discurso histórico e ficcional. Nesse sentido, pelo menos três etapas devem ser consideradas: aquela que se refere às escritas híbridas antes do romantismo europeu; a instauração do gênero romance histórico na fase da separação entre as áreas, ocorrida durante o romantismo europeu; e a fase atual, em que, resguardadas as características fundamentais de cada uma das áreas, conforme já mencionado, ambas são consideradas produtos da linguagem, construções discursivas sujeitas às condições especiais de produção que as cerceiam. Temos, assim, sinteticamente, os períodos de união, separação e conciliação, com ressalvas, entre os discursos histórico e ficcional.

Faz-se, pois, necessário, para empreender nosso estudo comparativo, realizar uma retomada da trajetória do romance histórico como gênero híbrido de História e ficção, conscientemente arquitetado, e, também, sobre as transformações que ocorreram ao longo dos tempos em relação aos registros oficializados do passado realizados no âmbito da historiografia (Fleck, 2017). Do mesmo modo, precisamos retomar, aqui, como se deu essa trajetória nas escritas híbridas infantis e juvenis em nosso país, revelando, assim, a sua constituição dicotômica de produção literária acrítica e crítica mediadora (Santos, 2023).

1.1.1 Uma sintética trajetória diacrônica do romance histórico: da acriticidade inicial à criticidade desconstrutiva e, dela, à mediação crítica

A organização didático-metodológica adotada por Fleck (2017), em seus estudos sobre o romance histórico, oferece-nos a possibilidade de visualizar com clareza, em relação à caminhada do gênero romance histórico, as possíveis divisões que nos permitem organizar esse imenso conjunto de produção literária. É ao conhecermos essa trajetória que podemos entender as atuais configurações da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, cujas peculiaridades buscamos aproximar das produções híbridas infantis e juvenis da Literatura Brasileira contemporânea.

O **quadro 2**, abaixo exposto, compõe uma síntese interessante do percurso e das divisões – em grupos, fases e modalidades – propostas por Fleck (2017), para abordar o ensino do romance histórico como gênero híbrido de História e ficção. Sua

compreensão auxilia-nos a conceber o percurso das escritas híbridas romanescas, destinadas ao público adulto, desde o romantismo aos nossos dias, e o estabelecimento, na arte literária, da tradição das escritas híbridas de História e ficção. Esse cultivo da confluência entre História e ficção na Literatura estabelece seu percurso e ganha seu lugar de destaque, primeiramente, nas escritas destinadas ao público adulto. É com base nessas produções antecedentes – esquematizadas no **quadro 2** –, do âmbito da Literatura direcionada aos leitores adultos, que, cremos, a Literatura Infantil e Juvenil despertou-se para o potencial dessa vertente da ficção.

Quadro 2 - Trajetória do gênero romance histórico: do romantismo aos dias atuais, segundo Fleck (2017)

2 GRUPOS DE ROMANCES HISTÓRICOS				
Grupo 1: 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.		**Grupo 2**: 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.		
3 FASES DO ROMANCE HISTÓRICO				
1ª Fase: acrítica 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.		**2ª Fase: crítica/desconstrucionista** 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.		**3ª Fase: crítica/mediadora** Desde a década de 1980 – na "Poética do 'descobrimento'" – com *Crónica del descubrimiento*, de Alejandro Paternain, consolidada com as reações do pós-*boom*, até os nossos dias.
5 MODALIDADES DE ROMANCES HISTÓRICOS				
1- Romance histórico clássico scottiano Narrativização de uma história de amor entre	**2- Romance histórico tradicional** Renarrativização verossímil de um acontecimento histórico de modo subjetivado, às	**3- Novo romance histórico latino-americano** Reelaboração paródica, carnavalizada	**4- Metaficção historiográfica** Narrativa apoiada em recursos autorreferenciais, metaficcionais, metanarrativos e intertextuais, na	**5- Romance histórico contemporâneo de mediação** Ressignificação crítica e verossímil do

personagens puramente ficcionais, narrada em nível extradiegético, com um pano de fundo histórico preciso e personagens de extração histórica em papéis secundários.	vezes, em nível intradiegético, com intenções de exaltar a personagem de extração histórica e seus feitos para, assim, ensinar a versão hegemônica da história ao leitor.	– quando não, grotesca –, intertextualizada, multiperspecti-vista, experimentalista e/ou anacrônica de um episódio do passado, a fim de impugnar sua versão oficial e revelar outras possibilidades de seu registro.	qual as opções escriturais da ressignificação do passado são tão ou mais importantes que a reelaboração crítica do acontecimento ou período histórico em si.	passado de forma linear, realizada com linguagem amena e coloquial, centrada em uma perspectiva silenciada, excluída, esquecida ou ignorada pela versão historiográfica.
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).

Cabe-nos, diante dos dados expressos no **quadro 2**, especificar que, às escritas híbridas produzidas antes do romantismo, faltava o que encontramos nas produções scottianas – ponto de partida da trajetória do romance histórico –, pois, conforme comenta Mata Induráin (1995, p. 21), temas históricos já haviam sido abordados em outras obras anteriores à produção scottiana, "[...] *pero en ellas no encontramos la voluntad de reconstruir el pasado*[17]", pois, segundo expõe o autor, diferentemente do que se passa nos dias de hoje, no passado "[...] *no existía una consciencia histórica plena, rigorosamente científica, que permitiera deslindar claramente lo cierto y lo fabuloso, lo histórico e lo legendario* [...][18]" (Mata Induráin, 1995, p. 28).

[17] Nossa tradução: [...] mas neles não encontramos a vontade de reconstruir o passado (Mata-Induráin, 1995, p. 21).

[18] Nossa tradução: [...] não existia uma consciência histórica plena, rigorosamente científica, que permitisse deslindar claramente o certo e o fabuloso, o histórico e o legendário [...] (Mata-Induráin, 1995, p. 28).

Com relação a esse período que antecedeu as escritas híbridas conscientes entre História e ficção, que deram origem ao gênero romance histórico, Fleck (2017, p. 38) aponta que “faltava, nos romances que antecederam as produções de Scott, a especificidade histórica do tempo da ação condicionando o modo de ser e de agir das personagens”. Ao tratar do romantismo do século XIX, Lukács (2000, p. 16) afirma, ainda, que os escritores refletiam: “[...] *las características esenciales de su época con un realismo audaz y penetrante. Pero no saben ver, lo específico de su propia época desde un ángulo histórico*[19]*”.*

Assim, por meio do espaço comum antes compartilhado entre História e ficção, tornou-se possível uma mescla entre a poesia e a realidade, ou seja, entre o real e o imaginário na arte e no domínio do uso da linguagem antes das produções scottianas, conscientes dessa confluência. Isso possibilitava que a História e a Literatura ocupassem um espaço não delimitado no imaginário dos povos antigos, cuja vivacidade era cultivada como forma de buscar manter, nas mentes dos sujeitos, as experiências humanas vividas e, também, sonhadas, em narrativas que não se preocupavam em delimitar as fronteiras entre o real e o que fora criado. A combinação de elementos imaginários e a ficcionalização de personagens e eventos históricos conviveram, assim, harmoniosamente, em muitos registros e obras do passado, sem que, de fato, os leitores estivessem aptos a separar História e ficção, simplesmente porque essa divisão não existia na cultura ocidental antes das primeiras décadas do século XIX.

Dessa forma, conforme o fragmento abaixo, podemos constatar que, diferente dos textos híbridos publicados anteriormente à produção do romance *Waverley* (1814), que inaugura o gênero romance histórico como um dos mais cultivados até hoje,

> [...] nas produções scottianas temos a inserção, num tempo passado, de personagens puramente ficcionais, que se adaptam tão perfeitamente às condições psicológicas e sociais das demais personagens oriundas da história e reconfiguradas pela ficção, que sua distinção não é nada simples. Tal aspecto se encontra presente já na primeira publicação de sua obra *Waverley* (1814), que inaugura

[19] Nossa tradução: [...] as características essenciais de seu tempo com um realismo audaz e penetrante. Porém, não sabem ver o específico de seu próprio tempo por um ângulo histórico (Lukács, 2000, p. 16).

> o gênero do qual nos ocupamos: o romance histórico (Fleck, 2017, p. 38).

Segundo expõe Fleck (2017, p. 131) no **quadro 2**, acima exposto, as produções do gênero romance histórico podem ser classificadas em dois grupos de romances: os acríticos e os críticos. A trajetória que levou a essa divisão primária foi dividida, pelo teórico, em três fases: a acrítica, a crítica/desconstrucionista e a crítica/mediadora. Ao longo dessas três fases, Fleck (2017) aponta a existência de cinco diferentes modalidades de romances históricos. Nelas, o tratamento dado ao material histórico inserido na tessitura do romance foi sendo alterado, gerando distintas relações entre a Literatura e a História, materializadas na tessitura escritural híbrida romanesca.

Na fase acrítica, encontram-se duas dessas modalidades: a clássica scottiana e o romance histórico tradicional. Essa fase representa um diálogo entre Literatura e História, no qual as duas áreas comungam dos mesmos propósitos: ensinar ao leitor sobre o passado de acordo com aqueles registros já consagrados pela historiografia tradicional. Desse objetivo, resultam obras romanescas que enaltecem os atos do passado e consagram heróis desse pretérito como exemplos ao leitor do presente.

A fase crítica/desconstrucionista também abarca duas dessas modalidades: o novo romance histórico latino-americano e a metaficção historiográfica. Essa fase surgiu nas escritas contestadoras da Literatura Hispano-americana, entre as décadas de 1930 e 1940, com obras críticas e impugnadoras da versão unívoca do colonizador sobre o passado da América Latina que seguiram as premissas da nova narrativa latino-americana, instaurada a partir de 1940[20].

[20] Os críticos mais conhecidos, dentre os quais, 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, as pesquisas realizadas 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 UNILA – Universidade da Integração Latino-americana. Recomendamos a leitura de seu texto: DORADO MENDEZ, H. E. *Nuestro Bolívar: da heroificação à humanização da sua figura na ficção*, disponível em: http://dspace.unila.edu.br/123456789/6101. Acesso em: 12 jun. 2021.

Nelas, prima-se pela desconstrução tanto do discurso hegemônico eurocêntrico sobre os acontecimentos registrados nos compêndios da historiografia ocidental que dizem respeito ao “descobrimento”, à “conquista” e à colonização da América, quanto das imagens exaltadoras e heroificadas dos sujeitos erigidos como modelos vinculados a esses processos. Essa corrente estendeu-se, também, à revisão dos próprios registros historiográficos da América, produzidos no início da fase de independências, que seguiram os mesmos parâmetros rankeanos de escrita historiográfica.

Já a última fase é a crítica/mediadora, cuja modalidade única que a compõe Fleck (2017) nomeia de romance histórico contemporâneo de mediação, da qual tratamos mais especificamente em nosso texto. Essas escritas buscam eliminar os experimentalismos que consagraram as produções da fase crítica/desconstrucionista e retomam algumas das estratégias e dos recursos empregados na primeira fase. Daí surge o signo “mediação” que Fleck (2017) emprega para sintetizar tal modalidade do gênero.

A partir dessas divisões propostas por Fleck (2017), que didatizam a abordagem ao gênero romance histórico desde seu surgimento, a célula 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 se dedica ao estudo da Literatura Infantil e Juvenil tem se dedicado ao propósito de realizar um estudo semelhante ao de Fleck (2017), congregando, para isso, diferentes dissertações e teses, como demonstrado no **quadro 1**, exposto neste texto. Esse estudo se concretizou na tese de Santos (2023), cuja essência destacamos à continuação.

1.1.2 O caminho temporal e temático traçado no Brasil pelas narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis

No amplo conjunto de estudos realizados no contexto do Grupo de pesquisa ao qual pertencemos, a 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 (2023), do professor Vilson Pruzak dos Santos, ocupa-se, especificamente, em traçar esse percurso diacrônico das escritas híbridas

de História e ficção na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, à semelhança daquela estabelecida por Fleck (2017) em relação ao romance histórico destinado ao público leitor adulto, conforme podemos constatar **no quadro 3**, abaixo exposto:

Quadro 3 - Trajetória cronológica das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras: grupos, fases e modalidades, segundo Santos (2023)

<table>
<tr><th colspan="3">2 GRUPOS DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS</th></tr>
<tr><th colspan="2">1º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis acríticos</th><th>2º grupo: Relatos híbridos infantis/juvenis críticos</th></tr>
<tr><td colspan="2">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 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.</td><td>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 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 dá-se 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.</td></tr>
<tr><th colspan="3">3 FASES DAS NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS</th></tr>
<tr><td>1ª fase:
Instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade (1941-1969)</td><td>2ª fase:
Implementação de escritas críticas/mediadoras (1980-1999)</td><td>3ª fase:
Consolidação das escritas críticas mediadoras e ampliação das produções com tendência ao desconstrucionismo (2000-</td></tr>
</table>

		até nossos dias)
3 MODALIDADES DE NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO INFANTIS/JUVENIS BRASILEIRAS		
1 - Narrativas híbridas tradicionais 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 adultos no cenário latino-americano, cujo objetivo é ensinar, por via da arte literária, a versão hegemônica da história tradicional ao leitor.	**2 - Narrativas híbridas críticas/mediadoras** 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 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.	**3 - Narrativas Híbridas críticas com tendência à desconstrução** 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, 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:	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	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*

A aldeia sagrada (1953), de Francisco Marins; *O Degredado* (1964), de Alves Borges; e *Cabanos*: novela histórica (1969), de Carlos Arruda. Essa modalidade segue em produção nas primeiras décadas do século XXI.	Matta, de 2022.	*ou Morte*! (2006), de Juliana de Faria; *As cartas de Antônio* (2019), de Luís 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, p. 196), em parceria com Fleck.

Na trajetória das produções híbridas para o público adulto, o percurso das escritas vai da acriticidade à criticidade/desconstrucionista até a criticidade mediadora (**quadro 2**), segundo apontam os estudos de Fleck (2017). Já no âmbito infantil e juvenil brasileiro, segundo Santos (2023, p. 138), o percurso vai da acriticidade inicial, passando, então, para uma crítica/mediadora e, nas produções mais recentes, chega a ocorrer uma crítica mediadora com tendência à desconstrução, como podemos observar no **quadro 3**, acima exposto.

Na tese de Santos (2023), o pesquisador analisa as narrativas juvenis *O Gigante de Botas* (1940) e *Coração de Onça* (1950), reeditadas e consagradas na década de 1970, pela sua publicação na "Coleção Vagalume", ambas de Ofélia e Narbal Fontes. Essas são consideradas, pelo autor, como as obras inaugurais da vertente híbrida de História e ficção na Literatura Juvenil Brasileira. São elas que dão forma e configuração à primeira das modalidades[21] – a tradicional – no âmbito da Literatura para jovens leitores no Brasil. Ela, como a própria designação "tradicional" indica, comunga – assim como o romance histórico da modalidade tradicional – com as premissas da História hegemônica que exalta a colonização da América e institui os colonizadores – no caso específico, os bandeirantes – como heróis desses espaços geográficos e culturais.

Nesse contexto, ao surgirem, nos anos de 1941 e 1951, as obras de Ofélia e Narbal Fontes – apontadas por Santos (2023) como precursoras e inauguradoras

[21] A professora Matilde Costa Fernandes de Souza, em sua tese *A Literatura Infantil Brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção*: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental - anos iniciais (2024), catalogou a obra *A Cidade do Ouro*, de Belmonte, publicada no ano de 1940, complementando, dessa forma, a pesquisa de Santos (2023) e, assim, estabelecendo o novo marco inicial dessas produções híbridas no âmbito infantil, sendo que a obra de Belmonte trata, igualmente, de exaltar os feitos dos bandeirantes, mantendo-se, desse modo, dentro da modalidade tradicional dessas produções.

das narrativas híbridas de História e ficção no âmbito da Literatura Juvenil –, sendo elas de cunho acrítico, com apologias ao colonialismo e à exaltação aos “heróis” da colonização e da “conquista” do nosso território pelos bandeirantes portugueses –, “podemos, primeiramente, conceber que essa vertente de escrita híbrida, seja no âmbito adulto ou juvenil, nasce acrítica no Brasil” (Santos, 2023, p. 144), fato que se confirma também na tese de Souza (2024). Vejamos como o autor segue se expressando em relação a essa trajetória:

> Em seguida, podemos ressaltar que as narrativas acríticas do contexto da literatura híbrida de história e ficção juvenis brasileiras, sendo originadas na década de 1940 – no princípio dos movimentos contestadores e revolucionários da nova narrativa latino-americana – não se alinha a esse movimento crítico/desconstrucionista, mas, sim, ajusta-se à tradição já instaurada pelas modalidades acríticas do gênero romance histórico, cuja modalidade tradicional foi e é amplamente produzida e consagrada pela crítica literária em território nacional (Santos, 2023, p. 145).

Na leitura que faz dessas narrativas, o autor destaca o teor laudatório e exaltador das ações “colonialistas” e “conquistadoras” dos bandeirantes, que são, ao longo do relato, celebrados em tons efusivos e erigidos como heróis em suas ações de entradas no interior do território brasileiro, habitado pelos povos originários. Essas ações dos bandeirantes incluíam a luta com os nativos que, nesse contexto, eram aprisionados e vendidos como escravos ou, então, exterminados pelos portugueses, fato também aludido por Souza (2024) ao proceder à leitura da obra *A cidade do Our*o (1940), de Belmonte:

> *A Cidade do Ouro* ([1940] 2023), de Belmonte, é uma narrativa híbrida de História e ficção infantil acrítica, visto que a intenção escritural é enaltecer os feitos de personagens já consagradas pela historiografia tradicional. Nesse caso, esse discurso laudatório volta-se aos feitos dos bandeirantes, que, ao longo de seu percurso exploratório (bandeiras), aprisionavam e exterminavam muitos dos povos originários em busca dos metais preciosos (Souza, 2024, p. 165).

O discurso ficcional que recria tais ações para o público juvenil, em nenhum momento, segundo aponta os autores, critica ou questiona a invasão dos portugueses em nosso território. Desse modo, na análise de Santos (2023) e de

Souza (2024), a fase inaugural das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras constitui-se em produções tradicionais acríticas – que corroboram o discurso histórico hegemônico, semelhantes aos romances históricos tradicionais para o público adulto, produzidos desde o romantismo aos nossos dias.

Como podemos observar nos **quadros 2** e **3**, expostos anteriormente, as primeiras escritas híbridas de História e ficção – seja no âmbito do romance histórico para adultos (modalidade clássica scottiana e modalidade tradicional) seja no espaço da Literatura Juvenil (modalidade tradicional) – foram escritas com o intuito de corroborar o discurso pré-estabelecido pela historiografia tradicional sobre o passado e seus agentes. Vemos, pois, que a trajetória do romance histórico – em sua primeira fase – aproxima-se, discursiva e estruturalmente, às produções inaugurais desse gênero híbrido, também, na Literatura destinada a jovens leitores no Brasil. Ambas as produções híbridas nascem acríticas e se irmanam com o discurso historiográfico tradicional eurocêntrico na exaltação de homens do passado como modelos de sujeitos ao leitor do presente, sem questionar os meios e as consequências de suas ações, vistas como edificadoras da moral, da civilidade e do progresso no espaço da colônia do Brasil.

Desse modo, a ficção infantil e juvenil brasileira híbrida de História e Literatura, em sua fase de instauração, por Santos denominada de “instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade” (Santos, 2023, p. 135), ao corroborar essas imagens procedentes do discurso historiográfico tradicional e colonialista, defensor da ideologia da civilidade/modernidade (Mignolo, 2017), erige-se como pilar discursivo que replica essas configurações exaltadoras do colonizador europeu e de suas atuações no território da Colônia. Isso nos possibilita estabelecer o paralelo dessa fase inicial da trajetória diacrônica das escritas híbridas de História e ficção no âmbito infantil e juvenil brasileiro com a primeira fase do romance histórico, estabelecida por Fleck (2017), mais especificamente, com a segunda modalidade acrítica do gênero: o romance histórico tradicional. Assim, a estruturação do relato, marcada pela progressão cronológica das ações históricas, como vimos, é mais uma característica do romance histórico tradicional, apontada por Fleck (2017), que se empregou, também, nas obras inaugurais das escritas híbridas de História e ficção infantis e juvenis no Brasil.

Esse cultivo de um discurso laudatório sobre a heroicidade dos europeus na colonização e na “conquista” da América sofre os primeiros abalos com os movimentos que deram início às mudanças no âmbito da História, iniciados em 1929, na França, como mais adiante veremos, e, na Literatura, essa univocidade só é contestada e implodida, a princípio, nas escritas híbridas latino-americanas para adultos, nas décadas de 1930 (com a obra *Mi Simón Bolívar* (1930), de Fernández González Ochoa), na Literatura Colombiana, e 1940 (com *El reino de e este mundo* (1949), de Alejo Carpentier), nas expressões literárias cubanas. Estas instauram a segunda fase do gênero romance histórico na Literatura Hispano-americana.

Diante disso, ao estabelecer paralelos entre essas trajetórias, Santos (2023) aponta-nos que a Literatura Brasileira para adultos levou quase meio século para incorporar as transformações de 1930, que instauraram a segunda fase do gênero romance histórico, operadas no âmbito das escritas híbridas de História e ficção da América Hispânica e, ao se fazer crítica no Brasil, na década de 1970, a vertente do novo romance histórico brasileiro tem uma trajetória muito curta. Já a tradicional, persiste desde 1843/1949 até nossos dias.

Segundo Santos (2023), no âmbito da Literatura para jovens leitores, os primeiros sinais de criticidade se mostraram na década de 1950 (com a obra *A aldeia sagrada* ([1953] 2015), de Francisco Marins), contudo uma implementação da tendência só passou a ocorrer a partir da década de 1980.

No Brasil, a tendência crítica das escritas híbridas para adultos começa de forma mediadora, na década de 1960, e crítica/desconstrucionista somente na década de 1970 (Cella, 2022). Nas expressões híbridas do âmbito infantil e juvenil, a criticidade/mediadora inicia-se, igualmente, na década de 1960 e ganha projeção e representatividade na década de 1980 (Santos, 2023). Vemos, assim, que o discurso hegemônico da historiografia tradicional teve, no Brasil, um amparo mais amplo e se manteve unívoco por mais tempo em relação às expressões literárias críticas do que em outros países da América Latina.

Ainda nesse contexto inicial da trajetória que buscamos estabelecer, ao focalizarmos a segunda fase das narrativas híbridas infantis e juvenis no Brasil, nomeada por Santos (2023) como da “instauração acrítica do gênero e sua transição à criticidade”, podemos observar a presença de três obras que o autor analisa em sua tese, referentes a esse período, para nos apontar aspectos relevantes que nos

auxiliam a entender o contexto de produção, são elas: *A aldeia sagrada* (1953), de Francisco Marins; *O Degredado* (1964), de Alves Borges; e *Cabanos*: novela histórica (1969), de Carlos Arruda. Para Santos (2023), essas obras apresentam ideologias diferentes daquelas identificadas nas narrativas produzidas na primeira fase – a tradicional –, pois elas são críticas em relação ao passado apresentado pela historiografia tradicional sobre os eventos históricos, já que esses relatos híbridos possibilitam a ressignificação dos eventos passados reconfigurados por meio da Literatura.

Nessas obras que operam uma ruptura na linha tradicional, o leitor tem a possiblidade de interagir com o passado recontado por meio de outros e novos olhares, através de outras vozes enunciadoras. Dessa forma, torna-se "possível ressignificar o passado e compreender que tanto a narrativa histórica quanto a ficcional são processos escriturais manipuláveis" (Santos, 2023, p. 146) e, ao entender esses processos, o leitor deixa de ser um sujeito passivo, um receptor facilmente alienável, e se torna, gradativamente, "conhecedor daquilo que a palavra pode expressar, de acordo com quem a usa e desde que *lócus* enunciativo ela é manipulada" (Santos, 2023, p. 146).

É importante ressaltar, ainda, conforme Santos, (2023) que as obras acima citadas – de Borges (1964) e de Arruda (1969) – são produzidas em um contexto histórico-literário no qual se consolida a nova narrativa latino-americana e se inicia o *boom* da Literatura na América Latina. Assim, podemos observar que, enquanto na Literatura híbrida de História e ficção voltada ao público adulto ocorria a consolidação de narrativas críticas/desconstrucionistas, como *El siglo de las luces* (1962), de Alejo Carpentier, produzida no âmbito da América Hispânica, as narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras seguiam outra tendência: uma crítica acentuada, porém não desconstrucionista nem experimentalista. Essa tendência viria a se tornar uma modalidade expressiva na Literatura para adultos somente no período do pós-*boom*, "com a implementação, em grande escala, da escrita de romances históricos contemporâneos de mediação" (Santos, 2023, p. 146).

Sendo assim, seguimos, neste contexto, estabelecendo a trajetória das escritas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras, buscando exemplificar essa passagem da tradição exaltadora do passado pela ficção –

também presente no romance histórico tradicional (Fleck, 2017) – à fase crítica mediadora – que se aproxima às peculiaridades da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, que o pesquisador realizou ao longo de suas investigações. São essas escritas, da década de 1980, que acenam para uma terceira e mais atual fase na trajetória do romance histórico. Essa é a que mais nos interessa neste estudo, pelas possíveis aproximações de suas expressões com as narrativas brasileiras dessa vertente híbrida destinadas ao público leitor muito jovem, denominada como modalidade crítica/mediadora.

Após as fases das narrativas híbridas infantis e juvenis acima citadas, Santos (2023) aponta-nos uma outra modalidade de narrativas híbridas de História e ficção que começa a se destacar: as produções literárias críticas com tendência à desconstrução. Essa modalidade, segundo Santos (2023, p. 172), "torna-se mais evidente após o início do século XXI com as celebrações do bicentenário da Independência do Brasil (1822)".

É a partir dos anos de 2000, até a atualidade, que encontramos uma nova forma de produzir e de se efetivar, por meio de "narrativas híbridas de história e ficção infantil e juvenil brasileiras – a consolidação da fase crítica/mediadora e a constituição de um conjunto de obras com tendência crítica desconstrucionista" (Santos, 2023, p. 173). O autor cita, ao longo de sua tese, a catalogação de várias obras desse período que ele vai chamar de "críticas/mediadoras". Essas são obras cujas temáticas seguem, de forma intencional, a escrita com intenções propositivas críticas, iguais as já encontradas na segunda e terceira fases do romance histórico, e que têm como objetivo apresentar aos jovens leitores em formação aproximações e releituras do passado "por meio de perspectivas ancoradas na visão de integrantes das classes subalternas, subjugadas pelo poder colonialista na América Latina" (Santos, 2023, p. 174). Segundo o autor, "[...] nessas obras, colocam-se as experiências imaginativas das personagens periféricas e marginalizadas em confronto com aquelas que, normalmente, são apresentadas aos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, também, no Ensino Médio por meio do ensino tradicional de História".

O modo como a Literatura e a História dialogaram ao longo dessas fases – seja na Literatura para adultos ou naquela para jovens leitores em formação, e por meio dessas distintas modalidades de romances históricos e de narrativas híbridas

de História e ficção infantis e juvenis – será o foco da próxima subseção, como a seguir, expomos.

1.2 A HISTÓRIA TRADICIONAL E AS MODALIDADES ACRÍTICAS DE ROMANCE HISTÓRICO: EXALTAÇÃO DE HERÓIS-MODELOS DO PASSADO AO SUJEITO LEITOR DO PRESENTE

Após havermos discutido sobre alguns dos aspectos que, no passado, estabeleceram as relações entre História e Literatura como ramos que compartilhavam ideias de manutenção da memória até o momento em que ambas as narrativas seguiram por veredas distintas, no início do século XIX; e apresentarmos a trajetória sintética do romance histórico como palco relevante dos diálogos entre a ciência histórica e a arte literária; e, igualmente, como esse diálogo se estendeu, no Brasil, às narrativas híbridas destinadas a jovens leitores em formação, nesta subseção, dedicamo-nos à primeira fase dessas relações, segundo a divisão proposta por Fleck (2017), Santos (2023) e Souza (2024). Nela, evidenciam-se os propósitos compartilhados entre historiadores e romancistas no período do romantismo e no início da trajetória diacrônica dessas escritas voltadas ao público muito jovem em formação leitora no Brasil, a partir da década de 1940.

O romantismo foi a época na qual se fundou o ramo da História Tradicional – pelas atuações do historiador alemão/prussiano Leopold von Ranke (1795-1886). Igualmente, surgiu, nesse período, na prosa literária, o gênero romance histórico – por meio das escritas híbridas conscientes do escocês Walter Scott. Embora pareçam básicos, esses conhecimentos são relevantes para os docentes do Ensino Fundamental quando pretenderem implementar, com seus alunos, leituras de textos híbridos de História e ficção em sala de aula, pois essa relação entre a arte literária e a ciência historiográfica, que constitui a hibridez dessas narrativas, remonta a estes princípios.

Ainda que a História e a Literatura tenham se constituído em áreas diferentes do saber nas primeiras décadas do século XIX, no período do romantismo, as confluências entre as duas áreas nunca deixaram de existir. Com o surgimento do romance histórico e suas distintas modalidades expressivas, o espaço das escritas

híbridas de História e ficção tornou-se palco privilegiado desses entrecruzamentos entre as áreas.

Nesse sentido, podemos conceber que "*la novela histórica es un género genuinamente romántico: y es que, como suele afirmarse, la imaginación romántica hizo ser historiadores a los novelistas y novelistas a los historiadores*[22]" (Mata Induráin, 1995, p. 24). Diante disso, podemos enumerar duas modalidades de romance histórico surgidas no romantismo: a clássica scottiana e a tradicional, esta última, ainda nas primeiras décadas do século XIX, diferenciou-se das escritas scottianas. Essas duas primeiras modalidades caracterizam-se, fundamentalmente, por não apresentarem leituras críticas do passado reconfigurado pela ficção – o que as coloca em uma mesma fase da trajetória do gênero –, porém, apresentam diferenças estruturais fundamentais entre si, constituindo, assim, modalidades diferentes, não nos permitindo agregá-las sob os mesmos parâmetros.

Fleck (2017) aponta que foi o gênero romanesco, no século XIX, que conferiu à escrita híbrida de História e ficção sua maior dimensão, pois, na incansável busca por aquilo que se procura instaurar como "verdade" é que foram surgindo as rupturas que, aos poucos, proporcionaram a separação dos saberes e sua redefinição e classificação como áreas autônomas ao longo dos séculos, mas no caso da Literatura e da História, simultaneamente interligadas. Nesse cenário europeu do início do século XIX, destaca-se, por um lado, o historiador alemão Leopold von Ranke – por dar à História o seu caráter cientificista, pela construção de um método próprio de investigação para a área – e, por outro, o romancista escocês Walter Scott – considerado o inaugurador do gênero romance histórico.

Nesta seção de nosso estudo, voltamo-nos, na sequência, ao período em que a História Tradicional foi avalizada pela arte literária nas modalidades clássica scottiana e tradicional do romance histórico, a primeira delas implementada por Scott a partir do ano de 1814, com a publicação do romance *Waverley*. Algumas das premissas dessa fase da historiografia tradicional com a qual a Literatura se irmanou desde o romantismo nas escritas acríticas do romance histórico serão apontadas a seguir. Realizamos essa abordagem porque, segundo Santos (2023), as narrativas

[22] Nossa tradução: O romance histórico é um gênero genuinamente romântico: e é que, como se costuma afirmar, a imaginação romântica fez com que se tornassem historiadores os romancistas e romancistas os historiadores (Mata Induráin, 1995, p. 24).

híbridas de História e ficção infantis e juvenis no Brasil, no princípio de sua instauração, na década de 1940, seguiram por essa mesma vereda, contado com obras que corroboram, pela ficção, o discurso histórico colonizador.

1.2.1 A História Tradicional rankeana e suas prerrogativas: o discurso historiográfico hegemônico e as suas renarrativizações na ficção

Após havermos visto, na introdução da subseção anterior, alguns dos aspectos que estabeleceram as relações entre a História e a Literatura ao longo dos tempos, e termos visualizado, pelo exposto nos **quadros 2** e **3**, uma síntese da trajetória do romance histórico como gênero híbrido de História e ficção (Fleck, 2027), e, do mesmo modo, o percurso das narrativas híbridas infantis e juvenis no Brasil (Santos, 2023; Souza, 2024), escritas ficcionais híbridas que possuem diferentes fases e modalidades de expressão, discorremos, agora, sobre a História Tradicional rankeana e suas principais prerrogativas. Tratamos, também, na sequência, sobre o modo como esse discurso historiográfico hegemônico apresenta renarrativizações na ficção, por meio das modalidades acríticas do romance histórico e das narrativas híbridas infantis e juvenis tradicionais, apontadas nos estudos recentes de Santos (2023), de Pedro (2024) e de Souza (2024).

Tal entendimento nos esclarece, como professores do Ensino Fundamental, o fato da Literatura, seja na Europa ou na América, ter corroborado, em suas primeiras manifestações de escritas híbridas de História e ficção, o discurso hegemônico da historiografia. Além disso, tais conhecimentos nos apoiam para entendermos quais eram os princípios desse discurso sob o qual o nosso passado foi consignado na escrita.

Leopold von Ranke (1795-1886) foi um dos mais célebres historiadores alemães do século XIX e por ocupar a posição simbólica privilegiada de fundador da Escola Histórica Alemã, despertou – e continua despertando – renovado interesse de historiadores e analistas diversos. Em sua época, Ranke estabeleceu os pilares do que se construiu ao longo dos tempos como a ciência historiográfica. Para isso, ele estabeleceu parâmetros bastante rígidos para o trabalho do historiador, enfocando a sua diferença com a do romancista, que sempre pode se guiar pela imaginação e pela invenção para preencher lacunas desconhecidas do passado. O

autor produziu prolificamente durante toda sua carreira profissional, tendo como um de seus principais objetos de estudos a formação das nações ocidentais modernas, e se tornou conhecido por sua abordagem metodológica da História.

Como núcleo de seu método, Ranke não concordava com a ideia de que teorias gerais poderiam fazer recortes através do tempo e do espaço. Ao invés disso, ele escreveu sobre o tempo, utilizando citações de fontes primárias. Ranke afirmava que sua concepção de ideias principais é a de que elas são simplesmente as tendências dominantes em cada século. Tais tendências, no entanto, podem apenas ser descritas; elas não podem, em última instância, somarem-se para formar um conceito.

Segundo nos informa Holanda (1974), Ranke negou a filosofia da História, particularmente a praticada por Hegel, afirmando que a mesma ignorava o papel do agente humano na História, o qual era, demasiadamente, essencial para ser caracterizado através de apenas uma ideia ou uma palavra, ou circunscrito por um conceito. Essa falta de ênfase em unificar teorias ou temas fez com que alguns criticassem o seu empiricismo indiscutível. No século XIX, as obras de Ranke foram bastante populares e suas teorias sobre como um historiador deve trabalhar as fontes foram amplamente adotadas pela maioria dos historiadores e tendências historiográficas.

No início do século XX, alguns historiadores, como E. H. Carr, Fernand Braudel (o qual foi um dos fundadores da Escola dos Annales, que dará princípio à fase da Nova História) consideravam as ideias de Ranke ingênuas, tediosas e ultrapassadas. Entretanto, alguns historiadores ainda utilizam as teorias de Ranke, particularmente, no campo da História Política, sendo que sua metodologia e as técnicas por ele defendidas permanecem em uso por vários dos historiadores profissionais atualmente.

De acordo com Moreira (2014), Leopoldo Von Ranke é um historiador celebrado por sua proposta de Metodologia da História, contribuindo para sua elevação à disciplina científica, e por suas famosas pesquisas em História Política. A profícua produção do historiador durante sessenta e dois anos forneceu verdadeiros clássicos à história da historiografia, como a tese arrojada de seu livro de estreia,

Geschichte der romanischen und germanischen Volker von 1494 bis 1514[23] (1824), que sustenta o desenvolvimento simbiótico entre Norte e Sul europeus; a sua reputada imparcialidade em *Die romischen Papste in den letzen vier Jahrhunderten*[24] (1834-1836), no qual apresenta a importância do poder católico para o desenvolvimento do mundo moderno, mesmo sendo ele oriundo de uma tradicional família protestante; ou a celebrada História de sua terra natal em *Zeiltalter der Reformation*[25] (1839-1847).

É necessário pontuar que o que Ranke entendia por "Europa", conforme aponta Moreira (2014), é algo debatido, e a opinião mais divulgada é a de que seu tratamento, exclusivo, das nações europeias ocidentais implicaria em uma concepção bastante restrita. Essa eleição, ou predileção das temáticas estudadas por Ranke, evidenciam, também, a ideia cultivada, à época, sobre quais povos tinham ou não uma História que valia a pena ser perpetuada pela pesquisa historiográfica e sua escrita.

Em seu conhecido artigo de 1974 sobre Leopold Von Ranke, Sérgio Buarque de Holanda elenca uma série de questões sobre a historiografia rankeana, no que tange às suas inatualidades. Nesse texto, um destaque vai para a fronteira estabelecida por Ranke, separando os povos dignos de sua atenção daqueles que não pareciam relevantes para o quadro geral do processo histórico. Vejamos, no excerto destacado abaixo, o que aponta Holanda (1974, p. 451-452) sobre essa questão:

> Em princípio, não há nada a dizer contra semelhante procedimento, nem parecem boas as razões dos que deploram a exiguidade do seu campo de visão, que o levam a interessar-se unicamente por umas tantas nacionalidades. [...] As razões dessa crítica só valeriam se quisessem dizer que o mundo histórico cessava, para Ranke nos limites da Europa Ocidental com seus apêndices ultramarinos. O resto não deixa apenas de interessá-lo, mas de fato, é para ele como se fosse inexistente. Sua ideia de nexo de sentido, que poderia justificar-se como princípio de economia necessário, passa a ser um mandato de exclusão sem apelo. Os povos que não tiveram o privilégio de originar-se das grandes invasões dos séculos IV a VII, que não se puseram logo sob a égide da Igreja de Roma, que não

[23] Nossa tradução: História dos povos românicos e germânicos de 1414 até 1514 (1824).

[24] Nossa tradução: Os papas romanos ao longo dos últimos quatro séculos (1834-1836).

[25] Nossa tradução: A Era da Reforma (1839-1847).

> tomaram parte nas cruzadas e direta ou indiretamente nos descobrimentos e conquistas ultramarinos, que não se viram envolvidos, dentro do mesmo espírito cristão, mas cristão ocidental, nas guerras de religião do século XVII e na ilustração do século XVIII, esses povos não têm salvação diante da História. Pouco adiantaria o terem assimilado ou assimilarem no futuro os valores da cultura do ocidente.

Ao tecer esses comentários, Holanda (1974) elucida o caráter eurocêntrico e hegemônico que subjaz aos princípios da História Tradicional, fundada sob as premissas defendidas por Ranke, desde o início do século XIX. A tendência instituída pelo prussiano, seguida e cultivada na academia desde a sua origem, é marca acentuada na escrita da História da América Latina. De acordo com Dorado Mendez (2021, p. 13), na América Latina,

> [...] nesse período [após as proclamações das repúblicas e o fim das guerras independentistas], 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.[26] Não se poupou nos traços de heroísmo, coragem, determinação, valentia e outros aspectos heroificadores para a construção discursiva desses sujeitos "modelo". Foram essas figuras consagradas e idealizadas, da mesma forma como foram pelo discurso europeu os conquistadores e colonizadores.

Vemos, assim, que os preceitos da escrita historiográfica instituída por Ranke na Europa do século XIX estenderam-se às nações recém-formadas na América Latina, no período do romantismo – junto ao paradigma do modelo literário vigente à época: a modalidade tradicional do gênero romance histórico – como via de assegurar uma identidade baseada em sujeitos modelos, cuja constituição escritural discursiva seguiu os mesmos padrões que vigoravam nas próprias metrópoles colonizadoras europeias. Frente a essas premissas da escrita tradicional da História, Holanda (1974, p. 452) comenta, ainda, em seu artigo que

> [...] um autor moderno [Theodor Schieder] afirmou que no primeiro livro de Ranke, não é mencionada sequer a palavra "Ásia" como

[26] Mantemos, aqui, a nota de rodapé posta pelo autor em sua dissertação: A respeito desse analogismo entre as escritas historiográficas e literárias europeias e americanas no século XIX, recomendamos a leitura do texto *Entre el canon y el corpus: alternativas para los estudios literarios y culturales en y sobre América Latina* (1991), do crítico argentino Walter Mignolo.

> correlativo de “Europa”. Quando muito, há referências passageiras a algum extra mundo ou *Auswelt* da Europa, onde vivem desvairados povos. A verdade é que em tudo quanto escreveu, e não só no primeiro livro, em que traça as linhas gerais de seu pensamento, inutilmente se procurará uma fresta por onde aquele *diluvium gentium* extra europeu possa um dia ganhar ingresso em seu Panteão.

Fica evidente, na análise de Holanda (1974), que, na concepção defendida pelo fundador da História como ciência – Leopold Ranke –, esse espaço de poder e representação estava restrito às nações poderosas da Europa de sua época, sendo os demais territórios vistos como adendos (colônias) dessas metrópoles ou – em casos outros – eram, absolutamente, ignorados no recém-constituído espaço científico da História. A América Latina, nesse contexto, só foi contemplada enquanto Colônia de nações poderosas e imperiais da Europa.

Segundo Barros (2013), entre as características pelas quais poderíamos buscar configurar uma identidade teórica de Ranke, podemos ressaltar que, a primeira, que é habitualmente lembrada quando pensamos nesse célebre historiador, vem da metodologia que ele e os pioneiros do historicismo alemão herdaram dos grandes teólogos e filólogos que, desde há muito, vinham desenvolvendo técnicas que prepararam, em parte, a instalação da crítica documental. Os historicistas, no entanto, levam a crítica documental muito além, porque, ao lado de se assenhorearem de técnicas para a crítica externa, passam a atribuir à documentação um lugar essencial para a análise histórica.

A atenção central à “fonte de época”, e a uma metodologia que a permitisse abordar com maior precisão, constituiu o vértice de partida do ideário historicista, cumprindo notar que os historicistas sempre insistiram, acertadamente, em mostrar que essa atenção às fontes deve ser acompanhada pela consciência de que qualquer documento ou texto foi um dia produzido por seres humanos sujeitos a contextos históricos e interesses específicos.

Desse modo, Barros (2013) aponta ainda que, com este elemento característico fundamental, Ranke e os primeiros historicistas conseguiram impor o estatuto científico ao novo tipo de historiografia profissional que pretendiam apresentar como um modelo a ser seguido, sempre lembrando que estamos traçando comentários sobre fatos ocorridos nas primeiras décadas do século XIX. Esse fundo metodológico em comum, por assim dizer, tornou-se fundamental em

todos os historiadores que ajudaram a fundar o historicismo, particularmente, aqueles ligados à escola histórica alemã.

Além da 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 –, estava a preocupação com a própria coleta de documentação e constituição de novos tipos de fontes. Na época de Ranke, elas eram, essencialmente, arquivísticas e ligadas à política, à diplomática e às instâncias institucionais. Esse foi um elemento que trouxe, efetivamente, um novo tono àquela historiografia que ora se postulava como científica. Vejamos, nesse sentido, o fragmento da obra de Barros (2013, p. 980), destacado abaixo:

> O novo método histórico, segundo o ponto de vista rankeano – que logo iria se afirmar cada vez mais junto aos demais historiadores da Escola Alemã, e depois se estender ainda mais amplamente para todo o universo paradigmático do Historicismo – foi bem explicitado em um texto de Ranke intitulado “Para uma crítica dos historiadores recentes” (1824; 1874). Nesta obra, a pretexto de analisar a historiografia de sua época, mas na verdade aproveitando para registrar com especial clareza o que ele considerava um método apropriado à nova historiografia científica, Ranke comenta sucessivamente, nessa ordem, os historiadores italianos, espanhóis, alemães e franceses.

Assim, vemos que, para instituir a base da História como ciência, foi necessário assegurar, pelo discurso daqueles que defendiam essa visão, as bases metodológicas que garantiam a atuação dos historicistas à necessária objetividade na execução de suas tarefas. Para Barros (2013), é nessa base escritural produzida por Ranke que podemos ver como o seu discurso oferece à comunidade dos historiadores científicos uma cuidadosa sistematização dos novos procedimentos de crítica historiográfica. Esta avança para além da rigorosa identificação das “fontes primárias” e atenta para novas questões metodológicas, tais como, por exemplo, a da necessidade de “isolamento das interpolações posteriores” que podem ter sido agregadas à documentação original – uma armadilha que ainda costumava capturar alguns dos mais notórios historiadores de sua época.

Dessa obra de Ranke, segundo aponta Barros (2013), depreende-se a já hoje pouco usual classificação de fontes em “primárias” e “secundárias” – uma distinção que já existia entre os antiquários, mas que Ranke retomou em uma nova perspectiva. Ressalve-se que, mesmo das últimas – as “fontes secundárias” –,

Ranke procurou se beneficiar ao desenvolver confiáveis procedimentos que fossem capazes de extrair, da documentação secundária, as “informações primárias”.

Barros (2013) aponta para o fato de que Ranke chamava atenção para a necessidade de considerar – mas também de submeter a uma rigorosa crítica e atenta contextualização – os próprios historiadores das diversas épocas que, até então, vinham sendo tratados como autoridades pouco questionadas pela historiografia anterior. Um trabalho análogo, aliás, foi empreendido, de acordo com Barros (2013), por Niebuhr (1952), com a desmistificação da absoluta confiabilidade que vinha sendo, até então, devotada aos historiadores da antiguidade. Tratar os próprios historiadores antigos como vozes do passado a serem decifradas, e como produtores de textos a serem dissecados no que concerne aos seus interesses, veio a se constituir, a partir de Ranke e Niebuhr[27], em uma ação da História.

Com a passagem da História ao âmbito das ciências, e com todos os procedimentos defendidos para isso por Leopold von Ranke, é possível verificar que,

> [...] com Ranke, veremos perguntas que nunca foram feitas antes pelos historiadores; ou, então, que eram feitas sem maior consciência e explicitação, envolvidas apenas por uma prática. Os filólogos, hagiógrafos e paleógrafos dos séculos anteriores, para estabelecerem as regras da Diplomática, já faziam algumas destas perguntas e já tinham mesmo escrito os seus manuais (Mabillon, 1681). Mas os historiadores propriamente ditos nunca foram tão explícitos quanto à necessidade de registrar tais procedimentos como se fossem “as regras do método”, e tampouco a necessidade de formular as perguntas que deveriam ser feitas a um documento antes mesmo de se iniciar um trabalho sobre ele (Barros, 2013, p. 281-282).

Conforme Barros (2013), a crítica documental dos primeiros historicistas pressupunha perguntas muito voltadas para a “informação”, para a concepção do documento como “testemunho” de uma época ou de determinados acontecimentos.

[27] Karl Paul Reinhold Niebuhr (1892 - 1971) foi um teólogo estadunidense, especialista em ética, comentarista de política e assuntos públicos. Como cientista político, é considerado um dos principais representantes teóricos do chamado realismo político americano, juntamente com Hans Morgenthau. Niebuhr foi um dos principais intelectuais públicos da América por várias décadas do século XX. Teólogo público, escreveu e falou, frequentemente, sobre a interseção de religião, política e políticas públicas. Sua obra *The Irony of American History* foi rotulada por Andrew Bacevich como "o livro mais importante já escrito sobre a política externa dos Estados Unidos". Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/18881/2/Allan%20Macedo%20de%20Novaes.pdf. Acesso em: 04 mai. 2022.

Quando os primeiros historicistas perguntavam sobre a “sinceridade” de um autor em relação a certa informação, ou quando eles indagavam sobre se um autor tinha razões (conscientes ou não) para deformar seu testemunho, podemos notar que a informação é, nessa perspectiva, o centro da busca historiográfica. Os historiadores, nesse contexto, queriam saber o que aconteceu no passado, e tomavam os textos que dele nos chegaram como meios para obter esse tipo de conhecimento.

O mesmo ocorria, nesse contexto, com a série crítica da “exatidão” – isto é, a série que vai da crítica da veracidade e da coerência aos procedimentos de restituição das lacunas documentais. A identificação da “má-fé” ou do “erro” são preocupações muito próprias daqueles que pretendem checar, rigorosamente, a informação. Uma atenção mais sofisticada em relação a esse polo emissor do documento, que pode ser um autor – ele mesmo capaz da mentira e sujeito ao erro –, foi, de fato, uma conquista historiográfica.

Somente mais tarde, de acordo com Barros (2013), é que a fonte histórica passaria a ser tratada não apenas como “testemunho” ou como “fonte de informações”, mas, também, como “discurso” a ser analisado e interpretado. O materialismo histórico passou a exigir isso, e, também, os desenvolvimentos ulteriores do historicismo. A fonte histórica, então, não seria mais apenas um acesso a informações sobre acontecimentos; ela mesma se converteria em um acontecimento a ser analisado.

Essa possibilidade de tratar a fonte como um discurso ainda não estava inteiramente madura na época de Ranke. De todo modo, indagar sobre a “sinceridade” autoral e pelo contexto social já coloca os historicistas do século XIX às portas da análise do discurso, ainda que eles não pudessem passar por esta porta que só seria mais propriamente atravessada pelos historiadores no século XX.

Vejamos, no fragmento da obra de Barros (2013, p. 985), destacado abaixo, como se deu essa trajetória:

> Começamos, com Ranke, a indagar sobre a nacionalidade do autor, sobre sua religião, ou mesmo posição política. Outras perguntas viriam no futuro, até que o próprio autor de um documento pudesse ser um dia tratado não apenas como fornecedor de informações, mas como o próprio objeto a ser analisado. Discretamente, Ranke já começa a fazer isto com a sua análise da historiografia de cada época. O paradigma que ele contribuía para instalar começava a liberar forças historiográficas irreversíveis.

Essa trajetória da implementação da escrita da História como ciência, defendida e organizada por Leopold von Ranke, adquire outros matizes quando vista, por exemplo, pela perspectiva de alguém que estuda o gênero híbrido de História e ficção – o romance histórico. Vejamos como Lukács (2011, p. 42) via esse processo:

> [...] a tendência do historicismo a tornar-se consciente atinge seu ápice no período após a queda de Napoleão, na época da Restauração, da Santa Aliança. É evidente que o espírito desse historicismo, que pela primeira vez domina e torna-se oficial, é reacionário e, em sua essência, pseudo-histórico. 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 legitimismo é o retorno às condições anteriores à Revolução Francesa, expurgando da história as maiores realizações da época.

Essas relações entre as áreas, postas em escritas híbridas de História e ficção, estabeleceram, na fase de rompimento implementada no início do século XIX, os laços que possibilitaram o seguimento de um profícuo diálogo entre História e Literatura, que alcança os nossos dias. Vejamos, primeiramente, na sequência, como se constituiu o diálogo harmonioso entre a Literatura – que sempre se propunha como arte – e a História – que, nas primeiras décadas do século XIX, buscou seu caráter de ciência.

1.2.2 O romance clássico scottiano, o romance histórico tradicional e as narrativas tradicionais híbridas infantis e juvenis brasileiras: exaltações de heróis e ações do passado na ficção híbrida

Depois de tomarmos como base a síntese da trajetória do romance histórico (Fleck, 2017), exposta no tópico anterior, pelo **quadro 2** – e a trajetória das narrativas híbridas infantis e juvenis (Santos, 2023; Souza, 2024), sintetizada no **quadro 3** –, vamos, agora, dedicar-nos a destacar algumas das peculiaridades das modalidades do romance clássico scottiano, do romance histórico tradicional e das narrativas híbridas infantis e juvenis que se alinham ao discurso historiográfico exaltador do passado colonialista. Tais modalidades escriturais híbridas, ao corroborarem o discurso tradicional da historiografia, buscam promover, pelo

emprego dos recursos artísticos lícitos à Literatura, a exaltação de heróis e de ações do passado na ficção híbrida.

Esse procedimento de revisão bibliográfica é relevante ao nosso estudo, pois vemos, nessa base da relação harmoniosa da História com a Literatura – iniciada no romantismo europeu e implementada na década de 1940, na Literatura Brasileira destinada a jovens leitores em formação –, a origem da acriticidade das primeiras modalidades do romance histórico e da Literatura Infantil e Juvenil, cujo discurso e ideologia alinham-se ao já dito pelo discurso historiográfico ou pelas fontes históricas precedentes. Essa acriticidade diante do discurso hegemônico da historiografia tradicional, que registrou, também, o passado da América, perpassa, do mesmo modo, as escritas híbridas infantis e juvenis da Literatura Brasileira contemporânea, segundo tem demonstrado as pesquisas de Santos (2023), de Pedro (2024) e de Souza (2024), ao nelas se exporem as leituras das obras inaugurais dessa vertente no âmbito infantil e juvenil no Brasil.

São essas relações de cumplicidade discursiva e ideológica as bases que consolidaram o diálogo entre as referidas áreas no período de suas dissociações, nas primeiras décadas do século XIX. Essas produções literárias híbridas acríticas frente ao discurso hegemônico e tradicional da historiografia estenderam-se por séculos e, na modalidade tradicional – tanto do âmbito adulto quanto do infantil e juvenil –, seguem em vigor até nossos dias. Nela, muitos dos preceitos do expansionismo colonialista europeu seguem sendo cultivados, seja na Literatura para adultos, na modalidade híbrida do romance histórico tradicional, ou naquela destinada a jovens leitores, onde, igualmente, persiste, segundo Santos (2023) e Souza (2024), embora em menor proporção, a modalidade acrítica tradicional.

Segundo Fleck (2017), a obra *Waverley* (1814), do escocês Walter Scott, inaugurou o gênero romance histórico, sendo híbrida a diegese dessa primeira manifestação romanesca, voltada à renarrativização da Revolta Jacobina (1688 – 1746). É, pois, a retomada dessa época da História inglesa que instaura a primeira fase da trajetória dessa expressão híbrida de História e ficção e implementa o que, hoje, chamamos de modalidade do romance histórico clássico scottiano[28].

[28] Segundo os estudos de Fleck (2008; 2017, 2021), na América, só houve uma única produção romanesca que se inseriu completamente nos paradigmas scottianos do romance histórico clássico. Essa foi produzida no contexto do romantismo estadunidense, sendo ela a obra *Mercedes of Castile:*

Márquez Rodríguez (1991, p. 21) esclarece-nos que o esquema estrutural de quase todos os romances históricos de Scott era composto por quatro características fundamentais, que são:

1) A presença de um "pano de fundo", cuja ambientação era feita com base em um período histórico real, mais ou menos distante do tempo do romancista;

2) A sobreposição de uma trama ficcional ao "pano de fundo" – na qual, as personagens artisticamente criadas vivenciam suas experiências e aventuras – compõe o centro da narrativa;

3) Apresenta-se, por via de regra, nessa trama ficcional em primeiro plano, uma história de amor problemática (relatada por um narrador onisciente), cujo desfecho pode ser feliz ou trágico;

4) A trama ficcional é o componente essencial da obra, e nela se concentra a atenção do autor e do leitor, apresentando o contexto histórico "real" somente no "contexto" das ações romanescas.

Porém, o público leitor ainda não compreendeu ou não se identificou plenamente com o que seria um novo paradigma na escrita do romance nessa época. Isso, contudo, não impediu que se afirmasse que a publicação de *Waverley,* em 1814, deveria ser considerada um dos maiores eventos intelectuais do século XIX, e que, nele, Scott desenvolveu um modelo de narrativa histórica que transformou a escrita da ficção e da História, pois

> […] *the publication of Waverley in 1814 must be reckoned one of the major intellectual events of the nineteenth century. Or in this tale of the 1745 Jacobite rebellion and in the half dozen novels of Scottish history with which he followed up its popular success. Scott developed a model of historical narrative that transformed the writing of fiction and history*[29] (Dekker, 1987, p. 29).

---

or the Voyague to Cathay (1840), de James Fenimore Cooper. Esse romance clássico scottiano é analisado, em comparação às obras *Waverley* (1814) e *Ivanhoé* (1819), de Walter Scott, nos estudos de mestrado de Jorge Antonio Berndt. O texto dessa pesquisa: *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)*, inserido nos estudos do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", defendido na Unioeste/Cascavel-PR, está disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6466. Acesso em: 01 mar. 2024.

[29] Nossa tradução: A publicação de *Waverley,* em 1814, deve ser considerada um dos maiores eventos intelectuais do século XIX. Ou nesse conto da rebelião jacobina de 1745 ou na meia dúzia de romances escoceses que acompanharam o seu sucesso popular. Scott desenvolveu um modelo de narrativa histórica que transformou a escrita de ficção e a história (Dekker, 1987, p. 29).

Esses paradigmas que transformaram a escrita romântica da época, não só na Inglaterra, mas em toda a Europa e, também, fora dela, consolidaram-se em 1819, com a publicação de outro romance de Scott: *Ivanhoe*. Eles incidiram, da mesma forma, sobre a própria escrita da História, conforme aponta Dekker (1987). O pesquisador espanhol Carlos Mata Induráin (1995) também destaca, em seus estudos, a influência que a escrita híbrida de Scott exerceu sobre o próprio campo da historiografia. Assim, ele menciona que

> […] *la imaginación romántica hizo ser historiadores a los novelistas y novelistas a los historiadores. Las ideas románticas ejercieron gran influencia en la historiografía de la primera mitad del siglo XIX: Agustin Thierry*[30] *atribuyó a la imaginación un papel decisivo en la obra del historiador, en tanto que sólo ella podía vivificar los documentos; en 1824 otro historiador, Prosper de Barante*[31], *afirmó que se había propuesto 'restituir a la historia el interés de la novela histórica'; incluso se pensaba que era posible aprender la historia inglesa en las novelas de Scott*[32] (Mata-Induráin, 1995, p. 24-25).

Fleck (2017) chama-nos a atenção, ainda, para o fato de que a crítica literária da época reconheceu, quase que imediatamente, o novo fenômeno literário que se apresentava nessa escrita híbrida singular, e que, conforme explicitou Dekker (1987) em seus estudos, Scott empreendeu três principais inovações da escrita híbrida de História e ficção, processo este existente até aquele momento. Dessa maneira, o crítico aponta que a inovação na escrita romanesca scottiana

> […] *was manifested in three principal ways. First and most important …Waverley and its early successors provided a flexible paradigm for historical romance, enabling other writers both to recognize and*

[30] Agustin Thierry: Jacques Nicolas Augustin Thierry, (1795-1856), historiador francês conhecido por haver sido um dos primeiros a trabalhar com fontes originais em seus estudos.

[31] Prosper de Barante: Amable-Guillaume-Prosper Brugière, barão de Barante, (1782-1866), estadista, historiador, escritor e político francês, representante liberal sob a restauração dos Bourbons e um dos principais membros da escola narrativa dos romancistas históricos, que retratou episódios históricos com grande estilo literário e de um modo muito vívido.

[32] Nossa tradução: […] a imaginação romântica fez ser historiadores os romancistas e romancistas os historiadores. As ideias românticas exerceram grande influência na historiografia da primeira metade de século XIX: Agustin Thierry atribuiu à imaginação um papel decisivo na obra do historiador, uma vez que só ela podia vivificar os documentos; em 1824, outro historiador, Prosper de Barante, afirmou que se havia proposto a 'restituir à história o interesse do romance histórico'; inclusive se pensava que era possível aprender a história inglesa nos romances de Scott (Mata-Induráin, 1995, p. 24-25).

> *present a particular type of historical conflict in terms that seemed at once universal and authentically American or, as the case might be, Russian, Italian, Argentinean. Second, Scott's innovations in Waverley also enlarged the scope of the novel form generally by developing its historical consciousness (its conscience too, for the matter) and by multiplying the variety of natural and social forces that impinged on its character's behavior. Finally, his example inspired professional historians to reform their research methods and extend the range of interests and motives surveyed in their accounts of historical causation*[33] (Dekker, 1987, p. 29).

Vemos, assim, que o romance clássico scottiano deixa de ser uma simples fuga para o passado ideal e perfeito para se converter, ainda que de forma sutil, em um alerta para a situação histórica presente, como reflexo dos eventos passados. Seu público leitor, assim, além de estabelecer vínculos com seu passado fatual, por meio das personagens e dos eventos históricos inseridos na tessitura da obra como pano de fundo – artifícios de ambientação/atmosfera, espaço e, também, ficcionais – encontrava igualmente prazer na leitura, o que sabemos, é o objetivo de todo e qualquer texto literário. Conforme expressa Fernández Prieto (2003, p. 85), "*las propuestas narrativas del escocés estimularon a otros escritores a intentar realizar en relación con la historia de su nación lo mismo que él había hecho en relación a Escocia o a Inglaterra"*[34]*.*

Assim, os recursos usados por Scott para despertar e excitar a curiosidade do leitor foram absorvidos por muitos dos romancistas de sua época e contribuíram para tornar a leitura desse gênero, não apenas prazerosa, mas, do mesmo modo, fluída, viva, interessante e participativa. Isso proporcionava ao leitor um meio de fuga de uma realidade histórica não satisfatória por ele vivenciada para um novo, diferente e imaginário mundo. É importante ressaltar que,

---

[33] Nossa tradução: [...] se manifestou de três maneiras principais. Primeiro e mais importante ... *Waverley* e seus primeiros sucessores forneceram um paradigma flexível para o romance histórico, permitindo a outros escritores reconhecerem e apresentarem um tipo particular de conflito histórico em termos que pareciam, ao mesmo tempo, universal e autenticamente americano, ou, conforme o caso, russo, italiano, argentino. Em segundo lugar, as inovações em *Waverley,* de Scott, também alargaram o âmbito da estrutura do romance, geralmente, ao desenvolver uma consciência histórica (sua consciência também, para o efeito) e multiplicando-se a variedade das forças naturais e sociais impingidas no comportamento das personagens. Finalmente, o seu exemplo inspirou historiadores profissionais a atualizarem seus métodos de pesquisa e ampliarem o leque de interesses e motivos pesquisados em seus relatos de causalidade histórica (Dekker, 1987, p. 29).

[34] Nossa tradução: [...] as propostas narrativas do escocês estimularam a outros escritores a tentar realizar, em relação à história de sua nação, o mesmo que ele havia feito à Escócia e à Inglaterra (Fernández Prieto, 2003, p. 85).

> [...] nas narrativas híbridas do modelo scottiano, porém, ao contrário do que ocorria anteriormente, 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. 43-44).

Nesse sentido, a produção literária sempre é reflexo da realidade social, cultural, econômica e política que alberga as vivências e as experiências de leitura do próprio autor, que, sensível ao mundo a seu redor, consegue plasmar essas inquietudes, desejos, aspirações de seu tempo em arte literária. Assim, vemos que

> [...] o próprio Scott viveu em um período da Inglaterra em que o desenvolvimento progressivo da sociedade burguesa parecia assegurado e, assim, dava-lhe a possibilidade de olhar retrospectivamente, com tranquilidade épica, para as crises e lutas da história anterior. Já a grande experiência juvenil de Balzac é justamente a da intensidade vulcânica das forças sociais que se encontravam adormecidas sob a aparente calma do período da Restauração (Lukács, 2011, p. 109).

É do enfrentamento entre as personagens principais – de caráter puramente ficcional – e as secundárias – de extração histórica, oriundas das escritas prévias da História – que se originam alguns dos argumentos fundamentais das tramas amorosas arquitetadas por Walter Scott, sempre ambientadas em um tempo histórico muito preciso e bem conhecido do público leitor da época. Assim, um leitor mais atento dá-se conta de que os grandes eventos históricos têm repercussões diretas no cotidiano dos sujeitos comuns.

Segundo Fleck (2017, p. 45),

> [...] a estratégia usada por Scott, com relação à escolha da origem de seus protagonistas, vem ancorada na busca de identificação tanto do leitor comum – que se vê retratado nas ações do herói – como do leitor mais erudito – que valoriza, sobretudo, a coragem e a determinação do homem comum na busca de alguma elevação moral ou social. Essa foi a “receita” infalível do sucesso literário, criada por Walter Scott, na qual um herói mediano fictício, com o qual o leitor facilmente se identificava, realizava proezas e circulava num ambiente histórico “real”, o qual podia ser identificado como passado mesmo do próprio leitor.

Os parâmetros estabelecidos pelos romances de Scott constituíram regra de escrita para o romance histórico para certo período, em maior ou menor grau, segundo a aceitação do público e o momento histórico da produção. E, na Europa, esses parâmetros começaram a ser rompidos ainda no romantismo, em 1826, em obras nas quais, ao contrário do que ocorria nos romances de Walter Scott, os fatos históricos não mais constituíam "pano de fundo", mas se tornavam os elementos principais da diegese romanesca.

Conforme Fleck (2017), seguindo essa linha sucessiva do romance histórico e sua trajetória, temos, após o grande sucesso do modelo clássico scottiano, o lento surgimento dessa outra modalidade que, conforme já comentamos acima, embora em linhas gerais, siga os mesmos parâmetros, apresenta alguns traços estruturais bem diferentes que compõem a modalidade tradicional do romance histórico.

Nessa trajetória,

> […] *del esquema scottiano, en que un episodio ficticio se enmarca dentro de un contexto histórico, cuyos personajes y sucesos se presentan en segundo plano, se pasa al modelo que al mismo tiempo aparece en Francia, con Cinq-Mars, de Alfred de Vigny, y en Hispanoamérica, con Xicoténcatl, de un desconocido novelista presumiblemente mexicano, en el que lo histórico, sucesos y personajes, pasa a primer plano, y lo ficticio opera desde el fondo, o como mero recurso técnico para que facilite la ficcionación o novelización de los hechos históricos*[35] (Márquez Rodríguez, 1996, p. 54-55).

Conforme enuncia o pesquisador venezuelano, duas obras, uma no contexto europeu e outra na América Hispânica – *Cinq Mars*, na França e *Xicoténcatl*[36], no

[35] Nossa tradução: [...] do esquema scottiano, em que o episódio ficcional é enquadrado dentro de um contexto histórico, cujas personagens e acontecimentos são apresentados em segundo plano, passa-se ao modelo que aparece ao mesmo tempo na França, com *Cinq-Mars*, de Alfred de Vigny, e na Hispano-américa, com *Xicoténcatl*, de romancista desconhecido, presumivelmente mexicano, em que o histórico, os eventos e as personagens passam a um primeiro plano e o ficcional opera a partir do fundo, ou como simples recurso técnico para facilitar a ficcionalização ou fabulação dos fatos históricos (Márquez Rodríguez, 1996, p. 54-55).

[36] No contexto dos estudos realizados em torno ao romance histórico pela equipe de pesquisadores do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", essa obra anônima – atribuída ao romantismo mexicano – e suas traduções ao inglês e ao português do Brasil foram estudadas por Leila Shaí Del Pozo González, na dissertação *Malinche no espelho das traduções de Xicoténcatl (1826)*: *[1999 – 2013]*, defendida na Unioeste/Cascavel-PR, em 2017. Recomendamos a leitura desse texto para uma compreensão ampla do teor desse primeiro romance histórico latino-americano, que, no espaço hispano-americano, já nasce crítico. O estudo está disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3452. Acesso em: 01 jun. 2022. Ressaltamos, ainda, que essa

México – romperam o esquema único dos paradigmas scottianos de escrita romanesca híbrida de História e ficção, no ano de 1826. Essas obras, contudo, não teriam o impulso necessário para instituir uma nova modalidade, segundo os padrões de criticidade que elas apresentam. Entretanto, elas são as vias de ruptura que possibilitaram, sob outros parâmetros, o surgimento de uma nova modalidade dessas escritas híbridas, ainda no romantismo.

A modalidade tradicional, que derivou da clássica ainda na época do romantismo, segue vigente em todos os períodos que a ela se sucederam, chegando a nossos dias. De acordo com Fleck (2017, p. 49),

> [...] tantas e tão profundas alterações no modelo scottiano fizeram surgir um novo romance histórico, com novos representantes, características e funções. Alterações e rupturas, que foram aparecendo em grandes obras literárias escritas por mestres e consagradas pelo público e pela crítica, passaram, de igual modo, a ser incorporadas pelos demais expoentes do gênero, embora todas elas reverenciem o mestre criador, Walter Scott, o "hábil mago", como o chamava Victor Hugo (Fleck, 2017, p. 49).

As reflexões do pesquisador chamam-nos a pensar sobre o fato de que a passagem do romantismo para o realismo-naturalismo exerceu forte influência na constituição de uma nova modalidade de romance histórico, pois, como ele menciona, as características fundamentais do romance histórico tradicional, que seguiu a da clássica scottiana, ajustam-se, em certa medida, aos padrões da escrita realista-naturalista que estava em voga na época do desenvolvimento de tal modalidade. As poucas obras críticas que apareceram nesse período – como *Cinq Mars* (1826), *Xicoténcatl* (1826), *Guerra e paz* (1865 – 1869) – não chegaram sequer a constituir um conjunto sólido e estruturado de produções híbridas que relessem o passado de forma crítica e contestatária, frente aos registros da historiografia tradicional que imperou nessa época.

Para termos uma ideia mais precisa de como esse alinhamento entre a historiografia hegemônica rankeana e o romance histórico da modalidade que derivou da clássica scottiana – a modalidade tradicional – efetua até os nossos dias, vamos tomar como exemplos alguns fragmentos da obra *A caravela dos insensatos*

---

obra mexicana, considerada o primeiro romance histórico da América Latina, só teve sua primeira tradução à língua portuguesa efetuada em 2020, pelo professor Gilmei Francisco Fleck.

– *uma viagem pela renascença*, publicado em 2006, do brasileiro Paulo Novaes. Em um dos diálogos do romance, em que o confessor de Colombo – a personagem frei Gaspar Goricio – comunica ao marinheiro a morte da rainha Isabel de Castela, as seguintes imagens são erigidas:

> – Ah, meu irmão, que tristeza, minha rainha, minha madrinha, minha esperança, está morta. – O que me diz, irmão? A rainha? – É, Isabel. – Não é possível, a rainha Isabel? Morta? Valha-me o Senhor! Quando foi isso? – Dia 26, terça-feira passada. Vieram correndo me avisar. – Onde foi? – Em sua terra, Medina del Campo. Dizem que, para o funeral, vão fazer um grande cortejo, que vai sair de lá e se dirigir a Granada. – Mas, irmão, como foi isso? – Morreu, Frei Gaspar, está morta, e, com ela, foi-se o que de melhor eu tinha na vida. Uma mulher inteligente, brilhante e criativa, que decidia e assumia riscos com sabedoria para saber em quem confiar, separando os verdadeiros profissionais daqueles que simplesmente procuram agradar. Tínhamos a mesma idade – nascemos no mesmo ano, sabia, irmão? Tínhamos a mesma fé, os mesmos sonhos, os mesmos credos, os mesmos valores. Que mais se pode desejar? O senhor sabe o que é uma alma gêmea? Sabe? (Novaes, 2006, p. 14).

Não somente as exaltadoras autoimagens de Colombo se edificam nessa obra, mas elas também são, amplamente, expandidas pelas mais ilustres personagens da renascença europeias, com destaque para Michelangelo, Leonardo da Vinci, Sandro Boticelli, Maquiavel e muitos outros da esfera política e religiosa. As imagens consagradas de Colombo, na historiografia tradicional, como o sujeito que trouxe a “salvação” para o “Novo mundo”, replicam-se no discurso do romance por meio da voz do Papa Júlio II, que, na diegese da citada obra, em missa, homenageia o navegante com as seguintes palavras:

> – Meus caros fiéis, eu hoje gostaria de vos falar sobre a fé, força divina que impulsiona pessoas normais a tomar atitudes extraordinárias. Ela é uma das virtudes cristãs, e aqueles que a cultivam têm garantido o caminho de comunhão com o Senhor. Hoje, aqui presente, está o testemunho vivo da força da fé, sua excelência, o Almirante Cristóvão Colombo, descobridor do Novo Mundo e divulgador do evangelho por lá. O papa Júlio II fez uma pausa, e pude notar que todos os olhares convergiam para a figura alta de Colombo. – O que impeliu tamanha aventura? O desejo de servir a Deus, de catequizar os gentios e de expandir as fronteiras cristãs. Devoto da Virgem Maria, a ela dedicou as alegrias de suas descobertas e a ela recorreu nas crises de sua jornada para obter o alento que lhe permitisse enfrentar os terríveis desafios que se lhe

> deparavam. Estudioso das Sagradas Escrituras, nelas buscou o conhecimento e o embasamento de suas crenças. [...] Ele, que traz na etimologia do próprio nome, Cristóvão ‘aquele que carrega Cristo’ a imagem de sua virtude. Caro Almirante, nós aqui presentes temos convosco uma dívida por tudo o que fizestes em prol da nossa crença, da nossa fé, da nossa salvação (Novaes, 2006, p. 131).

Confirma-se, assim, o que afirmou Fernández Prieto (2003) sobre o propósito ideológico dos romances históricos tradicionais: ensinar a versão hegemônica da História aos leitores. Dessa forma, Fleck (2017, p. 50-51) aponta que as principais características do romance histórico tradicional são seis, as quais abaixo elencamos:

> 1- Desaparece a estrutura de “pano-de-fundo histórico” [...], e o evento histórico e seus protagonistas [...] constituem o eixo único do romance. 2- A ideologia que perpassa a escrita [...] comunga com a da historiografia a intenção da construção de um discurso que exalta e/ou mitifica o herói do passado [...], revelando-o como modelo de sujeito do passado para o cidadão/leitor do presente. 3- As ações narradas [...] seguem a linearidade cronológica dos eventos históricos [...]. 4- A visão onisciente, [...] pode ser substituída, nessa modalidade tradicional, por visões individualizadas [...], em voz homo ou autodiegéticas [...]. 5- Prevalece [...] a intenção de ensinar a versão histórica hegemônica do passado ao leitor. [...]. 6- As personagens romanescas [...], são aquelas já consagradas como grandes heróis na historiografia, e as puramente ficcionais podem até desaparecer totalmente da diegese [...].

Como fica bem explícito nessas características e nos comentários dos teóricos, os romances produzidos dentro dessa modalidade tradicional encontram-se irmanados, em termos de ideologia e de propósitos, com a corrente tradicional da historiografia, implementada por Leopoldo von Ranke, no início do século XIX. Ambas as escritas têm como objetivo ensinar a versão hegemônica do passado ao leitor, edificar ações heroicas e modelos do passado para o sujeito hodierno.

Essas modalidades acríticas primeiras do romance histórico foram essenciais aos nacionalismos da Europa – após a queda de Napoleão Bonaparte (1815) – e às construções identitárias das nações recém-libertadas das metrópoles colonizadoras na América Latina, no início e ao longo do século XIX. Os estudos já efetuados, em parte, por Santos (2023) e por Souza (2024) sobre as obras infantis e juvenis que tratam do “descobrimento” do Brasil revelam uma produção literária dicotômica para jovens leitores brasileiros.

Nesse sentido, por um lado, temos, na Literatura híbrida Infantil e Juvenil Brasileira, obras que se aproximam bastante dessa modalidade tradicional do romance histórico para adultos, cuja escrita foi iniciada ainda no romantismo, mas com vigor até nossos dias, e que, segundo apontam Santos (2023), Pedro (2024) e Souza (2024), encontrou, também, acolhida entre nossos literatos, seja na Literatura para adultos ou em escritas que estão mais direcionadas ao público infantil e juvenil. Como exemplos dessas obras, dentro da temática que aqui selecionamos, Santos (2023) destaca, na temática do "descobrimento" do Brasil, *Faz muito tempo* (1977), de Ruth Rocha; *Caravelas do Novo Mundo* (1984), de Antonio Augusto da Costa Faria; *A Carta de Pero Vaz de Caminha*: (para crianças) (1999), de Tono Brandão; *Uma história do descobrimento do Brasil* (2000), de Alberto Medeiros; *Nuno descobre o Brasil* (2004), de Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero, entre outras.

Já Souza (2024), ao dar continuidade à catalogação das obras híbridas iniciada por Santos (2023), agrega a esse conjunto de obras acríticas sobre o "descobrimento" do Brasil, as seguintes narrativas: *Descobrindo o Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano; *Uma história do descobrimento do Brasil* (2000), de Alberto Medeiros; *O Descobrimento do Brasil com Jojô e Palito* (2000), de Joselma Luquini; *O Descobrimento do Brasil* (2000) e *Os índios Brasileiros*, ambas de Neire de Sousa Araújo; *A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil* (2001), de Marcelo Godói; *Na caravela virtual* (2005), de Vera Carvalho Assumpção; e *Histórias de um menino português* (2010), de Zélia Maria Wanderley Dantas. Destacamos, no entanto, que a pesquisa de Souza (2024) se restringiu às obras destinadas ao público infantil – estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais –, revelando que há uma considerável incidência de escritas híbridas acríticas sobre essa temática direcionada aos leitores em princípio de formação. Estas configuram-se como exemplos, pelos pesquisadores, de escritas laudatórias do passado colonial do Brasil.

Por outro lado, essa mesma produção para jovens leitores em formação oferece um escopo de produções apropriadas para a formação do leitor literário decolonial, com escritas que vão da criticidade mediadora até aquelas produções que incorporam traços de desconstrução. Nesse contexto, os autores apontam para as obras *O Degredado* (1953), de Alves Borges; *Terra do Descobrimento* (1984), de

Paula Saldanha*; Terra à vista*: *descobrimento ou invasão*? (1992), de Benedito Prezia; *O vampiro que descobriu o Brasil* (1999), de Ivan Jaf; *Os Fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado; *Pedro Álvares Cabral, diário de bordo* (1999), de Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta; *O Sítio no Descobrimento*: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvarez Cabral (2000), de Luciana Sandroni; *Pedro, o menino navegador* (2000), de Lúcia Fidalgo*; Potyra: inimá paravuny* (2000), Anna Flor; *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral* (2002), de Atílio Bari; *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos*: na época do Descobrimento (2003), de Maria José Silveira; *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna; *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal, entre outros.

A compreensão dessas obras ficcionais de teor crítico-ressignificador, e seu vínculo ideológico com as perspectivas mais hodiernas dos estudos históricos, e dos princípios da nova narrativa latino-americana (1940), conduzidos pelas correntes da Nova História e das vertentes críticas das narrativas ficcionais híbridas, é o tópico ao qual nos dedicamos à continuação.

1.3 A FASE DAS RUPTURAS: DA TRADIÇÃO RANKEANA À NOVA HISTÓRIA E DAS MODALIDADES NARRATIVAS LITERÁRIAS ACRÍTICAS ÀS RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA FICÇÃO

Depois de havermos visto, na subseção anterior, aspectos relevantes sobre a trajetória do romance histórico – nas suas modalidades clássica scottiana e tradicional –, as narrativas acríticas do âmbito infantil e juvenil que instauraram a escrita híbrida para jovens leitores em formação no Brasil e alguns tópicos relevantes sobre a escrita da História Tradicional rankeana, nesta subseção, nosso olhar se dirige à fase das rupturas com o discurso historiográfico tradicional.

Assim, passamos às vertentes da Nova História e das escritas romanescas acríticas que são, igualmente, subvertidas pela força da paródia e de outras técnicas escriturais desconstrucionistas. Isso dá passagem à produção crítica/desconstrucionista e à crítica/mediadora, no âmbito literário. Dessa maneira, aqui, tratamos do período que abrange o percurso que vai da tradição rankeana à Nova História, das modalidades acríticas do romance histórico e das narrativas

infantis e juvenis acríticas tradicionais às ressignificações do passado pela ficção em seus projetos literários decoloniais.

A proposta do historiador alemão, prussiano e protestante, Leopold von Ranke (1795-1866), de constituir a ciência histórica por meio de um discurso ancorado na “veracidade” e na “passeidade” dos fatos ocorridos, produzidas pela escrita imparcial e objetiva e pela verificação das fontes primárias, que deram fundamento à fase tradicional da historiografia, no início do século XIX, teve suas bases abaladas já com o passar das primeiras décadas do século XX.

Segundo analisa Holanda (1974, p. 439), o objetivo que perseguia essa vertente da História Tradicional era “forçar a eliminação, tanto quanto possível, de pontos de vista pessoais que desfigurem o verdadeiro conteúdo”. Essa ideia restrita de História, vinculada, quase que exclusivamente, aos eventos políticos, econômicos e bélicos, gerados, na maioria das vezes, por uma pequena classe dominante das sociedades mais poderosas da Europa, começou a ser revista, no âmbito da própria historiografia, já no final da segunda década do século XX, quando se deu a criação da *École de Analles*, na França.

A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico que surgiu na França, durante a primeira metade do século XX, quando a História passou a ser classificada como ciência e os métodos de se escrever e pensar sobre a História conquistaram uma enorme expansão. Assim, a historiografia passou por diversas e grandes modificações metodológicas que permitiram maior conhecimento das atividades do passado, através da incorporação de novos métodos e tipos de fontes de pesquisa. Contudo, ainda no início do século XX, questionava-se muito sobre uma historiografia que se baseava, primariamente, em ações de instituições e das elites, a qual dava muita relevância a fatos e datas, de uma forma positivista, sem se aprofundar em análises ou reflexões sobre a estrutura e a conjuntura histórica que motivaram a eclosão de certos eventos do passado.

Assim, em 1929, surgiu, na França, uma revista intitulada *Annales d’Histoire Économique et Sociale***,** fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch. Esta, ao longo da década de 1930, tornaria-se símbolo de uma nova corrente historiográfica identificada como Escola dos Annales. A proposta inicial do periódico era a de se livrar de uma visão positivista da escrita da História, que havia dominado a área até o final do século XIX e início do XX. Sob essa visão, a História era relatada como

uma crônica de acontecimentos. Já a nova iniciativa pretendia substituir as visões breves anteriores por análises de processos de longa duração, com a finalidade de permitir maior e melhor compreensão das civilizações e suas mentalidades.

Esse movimento historiográfico de renovação foi muito impactante e instigador, colocando em questionamento a historiografia tradicional e apresentando novos e ricos elementos para o conhecimento das sociedades. Entre suas ações, estava a relativização do documento, da fonte consagrada na versão tradicional. Nessa perspectiva da Nova História,

> [...] é preciso desestruturar o documento para descobrir suas condições de produção. Quem detinha, numa sociedade do passado, a produção dos testemunhos que, voluntária ou involuntariamente, tornaram-se os documentos da história? [...] Ao mesmo tempo, é preciso delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre esses vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram (Le Goff, 1978, p. 54).

Segundo defendem Le Goff, Chartier e Revel (1978, p. 282), o documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, “ele próprio parcialmente influenciado pela época e pelo seu meio; é produzido consciente e inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem deste passado, como para dizer ‘a verdade’”. O modo de examinar, avaliar e tratar esses registros, consideradas as fontes autênticas sobre o passado, também diferencia o papel de prosistas e historiadores e, hodiernamente, o posicionamento teórico-metodológico entre os próprios historiadores mesmos.

Essa ‘verdade’, exposta nos documentos, é sempre uma versão discursiva, construída a partir do espaço do poder, pelas ferramentas dominadas pela parcela que exerce o domínio, assegurando, assim, a legitimidade dessa versão em favor das camadas dominadoras, em detrimento de quaisquer outras oriundas das margens. Entre essas ferramentas, há uma relevância acentuada à capacidade de leitura e de escrita. Estas sempre estiveram concentradas em camadas elitizadas que exerciam o poder nas Colônias europeias na América.

Os registros sobre o passado, produzidos por esse contingente da esfera do poder, monológicos durante muito tempo, acabaram por marginalizar sujeitos que participaram ativamente dos feitos narrados na História da expansão marítima europeia e da “descoberta”, “conquista” e colonização das Américas. Para se conceber outras possíveis versões desses acontecimentos que alteraram o curso da

humanidade, era necessário, como propuseram Le Goff, Chartier e Revel (1978, p. 261), “fazer uma História não automática, mas problemática”. Uma História Nova que considerasse, também, visões antes excluídas dos compêndios avalizados pelo poder.

Segundo Burke (1992, p. 11), “a base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída”. Nessa corrente contemporânea da historiografia, vemos a busca de aproximação da Nova História com outras áreas de conhecimento. Tal desejo está expresso nas palavras de Le Goff, Chartier e Revel (1978, p. 262), ao mencionarem a importância que adquire, para o historiador, o “olhar lançado sobre o vizinho, na esperança de levar a dialogar os ‘irmãos que se ignoram’”. Le Goff, Chartier e Revel (1978, p. 263) destacam áreas como a Linguística, a Psicologia, a Literatura, a Filosofia, a Arte, as Ciências, como essenciais neste “diálogo” que a Nova História propõe.

A *Carta de Achamento* ([1500], 2019), de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal, no início do século XVI, que analisamos na sequência, é um exemplo desse “novo olhar” sobre as fontes – realizado desde uma área outra – incentivado, também, pelas correntes da historiografia nova. As subjetivações presentes nos documentos não são mais negadas, ao contrário, elas são vistas como elemento revelador da ideologia e da intencionalidade que cercam o sujeito produtor, aspectos condicionantes da produção das fontes históricas que, na sequência, elucidamos a nossos leitores.

Muitas das transformações instauradas no centro da ciência histórica, desde a segunda década do século XX, ocorreram porque, a partir desse momento, passou-se a considerar o que Burke (1992) apontou sobre a base filosófica da Nova História. Esse olhar para o passado, também como sendo uma construção sociocultural, aproximou os adeptos da corrente da Nova História e os romancistas latino-americanos, assim como os escritores da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira híbrida de História e ficção que buscam, pelas vias da arte literária, revisar o passado colonial de nossas sociedades por meio de seus projetos estéticos literários decoloniais.

Esse novo panorama dos estudos históricos apresenta uma abrangência bem mais vasta do que a que era praticada até então, incorporando-se, nela, todos os aspectos possíveis da vida humana ligada à análise das estruturas que conjecturam

os movimentos sociais e históricos do passado. Nesse sentido, deu-se o "aparecimento de novos problemas, de novos métodos que renovaram domínios tradicionais da história" (Le Goff, Chartier e Revel, 1978, p. 44). Estes, na América Latina, possibilitaram, lentamente, que novas perspectivas – oriundas desde o contingente dos colonizados – pudessem revelar vivências outras do período "heroico" – criado a partir da visão dos europeus exploradores que, nos registros do passado, celebravam as suas "vitórias" frente aos obstáculos dos povos que, aqui, resistiam à sua dominação – da "conquista" e da colonização de nosso território.

Entre as diversas modificações apresentadas pela Escola dos Annales**,** estava a argumentação de que o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser um simples acontecimento, conjuntural ou estrutural. A obra de Fernand Braudel, *O Mediterrâneo*[37] (1949), foi o grande símbolo da nova concepção apresentada. Ao considerar a História não mais apenas como uma sequência de acontecimentos, outros tipos de fontes, como as arqueológicas, foram adotados para as pesquisas.

Da mesma forma, foram incorporados aos procedimentos de revisão do passado pela História os domínios dos fatores econômicos, da organização social e da psicologia das mentalidades. Com todo esse enriquecimento, a outra grande novidade da Escola dos Annales foi a promoção da interdisciplinaridade que aproximou a História das demais ciências sociais, sobretudo, da sociologia. Essa abertura e diálogo com outras áreas ocorreu, "principalmente, talvez, pelo

[37] A obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo na Época de Filipe II,* frequentemente abreviada como *O Mediterrâneo*, é a tese de doutorado de Braudel, defendida em 1947 e, posteriormente, publicada em 1949. Ela foi elaborada em uma divisão em três partes, sendo que cada uma exemplifica uma abordagem diferente do passado, o que combina um estudo de longa duração com um complexo estudo da interação entre o meio, a economia, a sociedade, a política, a cultura e os eventos, unindo explicações estruturais com multilaterais. Dessa forma, Braudel resolve o problema historiográfico que existe no seu pensamento da estrutura dentro da longa duração: como ligar fenômenos duráveis com mudanças rápidas. Em sua narrativa, enfatiza a insignificância dos eventos e as limitações impostas à liberdade de ação dos indivíduos, situando sempre indivíduos e eventos dentro de um contexto maior que revela sua fundamental desimportância frente ao todo. Procura, também, demonstrar que o tempo avança em diferentes velocidades, inserindo a ideia da pluralidade temporal e da história de longa duração na obra, anos antes de dar nome a esse pensamento. A consideração fundamental de Braudel, que dá base ao *Mediterrâneo* e o torna uma obra prima da História, é a ideia de que a história dos acontecimentos é ininteligível sem a história das estruturas que, por sua vez, é ininteligível sem a história do meio. Assim, ele apresenta uma História conectada em todas as suas faces: ambiente físico, estrutura, economia, sociedade e, finalmente, a política e os eventos. Isso torna-se muito claro em cada parte do livro. Informações disponíveis em: https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/livros-que-fazem-nossa-cabeca-o-mediterraneo-de-braudel/. Acesso em: 23 jun. 2023.

aparecimento no campo da história de novos objetos, em geral reservados, até então à antropologia" (Le Goff, Chartier e Revel, 1978, p. 44).

A Escola dos Annales deixou sua marca bem notável na historiografia desde então, e continua movendo ações revisionistas até os dias de hoje. Desde seu surgimento, passou por quatro fases, segundo Burke (1992), e teve grandes nomes como representantes de cada uma delas. A primeira, a fase de fundação, é identificada por seus criadores, Marc Bloch e Lucien Febvre. A segunda fase, já em torno de 1950, é caracterizada pela direção e marcante produção de Fernand Braudel**.** A partir da terceira geração, a Escola dos Annales passou a receber uma identificação mais plural, na qual destacaram-se vários pesquisadores como Jacques Le Goff e Pierre Nora. A quarta geração da Escola dos Annales é referente a um período que se inicia em 1989. Nesse momento, há um desenvolvimento notório da História Cultural e os grandes nomes que a representam são, por exemplo, Georges Duby e Jacques Revel.

Peter Burke (1992, p. 7-8), sobre o acima exposto, adverte-nos que

> [...] mais ou menos na última geração, o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa. A história nacional, dominante no século dezenove, atualmente tem de competir com a história mundial e a história regional (antes deixada a cargo de "antiquários" amadores), para conseguir atenção. Há muitos campos novos, frequentemente patrocinados por publicações especializadas. A história social, por exemplo, tornou-se independente da história econômica apenas para se fragmentar, em demografia histórica, história do trabalho, história urbana, história rural e assim por diante. Mais um a vez, a história econômica dividiu-se em antiga e nova.

Essa expansão, que ocorreu nos grandes blocos nos quais a História Tradicional se concentrava (política, economia, governos e outras instituições relevantes), auxiliou para que aspectos negligenciados do passado tomassem, nessa nova perspectiva, uma dimensão muito mais relevante. Entre tais aspectos está, por exemplo, a vida e as vivências de sujeitos antes colocados à margem, esquecidos ou ignorados pelo sistema de registro do passado. Nasce, nesse contexto, "a história vista de baixo" (Sharpe, 1992). Essa inversão de olhares promove revisitações ao passado, por parte de historiadores que, no século XIX e mesmo até a metade do século XX, não alcançariam qualquer tipo de valorização.

A perspectiva de inversão dos olhares nas incumbências da História aproxima muito essa vertente com as propostas de renovação da própria narrativa híbrida de História e ficção, nascida na América Latina nas décadas de 1930 e 1940, entre os povos colonizados. Desse modo, “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. 54).

Diante desse contexto de inovações, Burke (1992, p. 09), já na última década do século XX, chamou a atenção para o seguinte fato e questionou:

> Neste universo que se expande e se fragmenta, há uma necessidade crescente de orientação. O que é a chamada nova história? Quanto ela é nova? É um modismo temporário ou uma tendência de longo prazo? Ela irá – ou deverá – substituir a história tradicional, ou as rivais podem coexistir pacificamente?

Vemos, diante dos questionamentos do historiador, que o dilema de conviver com correntes e vertentes distintas – ou modalidades, como costumamos designar as diferentes expressões narrativas híbridas na Literatura – não é, hodiernamente, uma situação típica apenas do âmbito literário. Enquanto a trajetória do romance histórico estabelecida por Fleck, em 2017, aponta para a simultaneidade de escritas das modalidades tradicionais, novos romances históricos latino-americanos, metaficções historiográficas e romances históricos contemporâneos de mediação, afirmando, mais uma vez, no século XXI, aquilo que Aínsa, em 1991, mencionava ao expor que o romance histórico contemporâneo se expressa numa multiplicidade de vertentes, a historiografia faz-se também polifônica. No âmbito dos estudos da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, a situacionalidade hodierna revela, da mesma maneira, segundo nos informam os recentes estudos de Santos (2023) e de Souza (2024), que a convivência simultânea de produções dicotômicas – das tradicionais às críticas/mediadoras e, também, aquelas com tendência à desconstrução – é um fato inegável nos dias atuais.

As reflexões e questionamentos de Burke (1992) evidenciam, assim, que essa tendência dialógica e polifônica encontrou espaço também na escrita historiográfica, desconstruindo, assim, a univocidade reinante nesse território discursivo que emite interpretações sobre o passado. Dessa forma, a Nova História, para o autor, “é a história associada à chamada *École des Annales*, agrupada em torno da revista

Annales: économies, societés, civilisations" (Burke, 1992, p. 9). Além disso, essa mesma Nova História, na concepção desse estudioso, "é a história escrita como uma reação deliberada contra o 'paradigma tradicional'" (Burke, 1992, p. 10). Entretanto, mesmo com essa afirmação, Burke (1992) aponta que uma definição categórica e fechada em si mesma sobre o que é a Nova História não é algo tão simples, fácil ou plausível de se aceitar.

Burke (1992) chama-nos a atenção para o fato de que, segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva, e a tarefa do historiador é apresentar aos leitores os fatos, ou, como apontou Ranke em uma frase muito citada, expor "como eles realmente aconteceram" (Burke,1992, p. 15), e que, atualmente, esse ideal é, em geral, considerado irrealista, pois, "por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular" (Burke,1992, p. 15). Tal subjetividade fica assinalada na leitura que, na sequência, faz-se, neste texto, da *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha. Como leitores, seja de Literatura ou de História, nosso "olhar particular" sempre se manifesta tanto no processo de leitura quanto no da escrita. Assim, o "ponto de vista particular" deve ser considerado na interpretação dos legados do passado, assim como sobre as considerações que dele se fazem.

O relativismo cultural, obviamente, aplica-se tanto à própria escrita da História quanto a seus chamados objetos, e nossas mentes não refletem, diretamente, a realidade, pois "só percebemos o mundo por meio de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra" (Burke,1992, p. 15). Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é, certamente, mais realçada por uma apresentação de pontos de vista opostos do que por uma tentativa de articular um consenso.

Segundo Burke (1992), nós nos deslocamos do ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia, definida como "vozes variadas e opostas" (Burke,1992, p. 336). Fernández Prieto (2003, p. 147), desde o âmbito dos estudos literários, corrobora essa visão de Burke (1992), ao mencionar que, atualmente, "*la voz monolítica y monológica de la Historia, que ocultaba sus dependencias ideológicas,*

sus servidumbres hacia el Poder, bajo la coartada de la objetividad de dados y documentos, ha sido sustituida por múltiples voces y diversos enfoques[38]*".*

Antes de passarmos a revisitar os principais paradigmas da Nova História, na subseção seguinte, cabe-nos mencionar que a História Tradicional, corrente nascida no seio do movimento romântico alemão, no início do século XIX – pelas árduas defesas e muitas publicações do historiador prussiano alemão Leopold von Ranke –, assim como o romance histórico clássico, desenvolvido pelo escocês Walter Scott, que gerou, em seguida, a modalidade tradicional – da mesma forma no contexto do romantismo europeu como se deu com a nascente historiografia –, ambos discursos – histórico e romanesco tradicionais –, além daquelas produções no âmbito infantil e juvenil brasileiro – que corroboram o discurso exaltador dos colonizadores, destacados nas teses de Santos (2023) e de Souza (2024) –, encontraram, no espaço das recém-fundadas nações latino-americanas, já no início do século XIX, adeptos fervorosos que puseram essas premissas em vigor entre as ex-colônias europeias na América Latina. Desse modo,

> [...] com efeito, na historiografia latino-americana, desde a segunda metade do século XIX – período de produção das primeiras obras históricas e de fundação das academias de história nas distintas nações – os historiadores pretenderam seguir com rigor os parâmetros do positivismo. A vasta produção de obras de cunho histórico, assim como a recopilação de documentos e registros, fundamentou o que seria a base da historiografia oficializada nos territórios nacionais latino-americanos. Muitas dessas produções, seguindo os interesses das elites políticas e econômicas de cada nação, negligenciaram aspectos importantes dos episódios históricos que relatavam, fazendo com que aqueles conflitos mal resolvidos do passado se intensificassem no presente (Dorado Mendez, 2021, p. 28).

Frente a essa realidade, vemos que, para que uma descolonização mais ampla que só a política-territorial se implementasse, o espaço latino-americano deveria, também, passar por uma reconfiguração discursiva de seu passado, para, assim, oportunizar a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário. Tal processo só se desencadeou, em partes, desde o âmbito da História, com as

[38] Nossa tradução: A voz monolítica e monológica da História, que ocultava suas dependências ideológicas, sua servidão ao Poder, sob o álibi da objetividade de dados e documentos, foi substituída por múltiplas vozes e abordagens diversas (Fernández Prieto, 2003, p. 147).

propostas da Nova História, cuja implementação ainda encontra resistência em várias esferas, nos contextos antes colonizados, em especial, no seu ensino nas escolas públicas. Por outro lado, ela se projeta, da mesma forma, nas propostas da nova narrativa latino-americana, implementada na década de 1940 e solidificada nos períodos do *boom* – 1960 e 1970 – e do pós-*boom* – década de 1980 aos nossos dias –, no âmbito das escritas híbridas de História e ficção, tanto para o público adulto quanto para aquele composto por jovens estudantes em processo de formação leitora.

Sob a perspectiva da historiografia, a revisão do passado colonial e, em parte, imperial, da América Latina dá passos bastante significativos, mas ainda lentos e de impactos moderados na sociedade. Parte disso podemos verificar pelo modo como se tem, ainda, conduzido, instruído e apoiado, desde os setores governamentais, o ensino de História[39] nas escolas públicas das nações latino-americanas, atualmente. Poucos são, de fato, os pressupostos da Nova História que circulam nesse ambiente, segundo apontam Pedro (2024) e Souza (2024). Por isso, na sequência deste texto, dedicamo-nos a refletir sobre alguns desses pressupostos que, desde nosso olhar, dialogam, proficuamente, com a produção hodierna das modalidades críticas do romance histórico e das narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras em suas manifestações críticas.

[39] Para esclarecimentos sobre esse tema na realidade educacional brasileira, recomendamos, mais uma vez, a leitura integral da tese *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 (2024), de Fernanda Sacomori Candido Pedro, na qual se traça uma comparação entre as ressignificações literárias do período da colonização na Literatura Juvenil Brasileira – obras ficcionais que incorporam os paradigmas da Nova História, a partir das "visões vistas de baixo", de Jim Sharpe (1992) – e os conteúdos dessa temática expostos no livro didático de ensino de História *História Sociedade & Cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Júnior, adotado em toda a rede pública do Ensino Fundamental do estado do Paraná. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7700. Acesso em: 13 abr. 2025.

Por outro lado, é imprescindível, também, a leitura da tese *A literatura infantil brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção para jovens leitores*: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental – anos iniciais (2024), da professora Matilde Costa Fernandes de Souza, que faz esse mesmo processo de comparação voltado ao material de Ensino de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental, ao analisar a coletânea *Crescer história* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar. A leitura desse estudo também nos revela os entraves da aprendizagem da leitura e da escrita ao longo de nosso processo histórico ocidental. Recomendamos, da mesma forma, a leitura desse estudo. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698. Acesso em: 13 abr. 2025.

1.3.1 Princípios da Nova História: o passado é uma construção narrativa ideológica

De posse das informações contidas nas subseções anteriores – voltadas à trajetória do romance histórico e suas distintas modalidades acríticas e, também, críticas/desconstrucionistas, assim como do conhecimento sobre essa dicotomia que configura, igualmente, a trajetória das narrativas híbridas infantis e juvenis em nosso país (Santos, 2023; Souza, 2024), e dos princípios da escrita tradicional da historiografia, além de outros aspectos inerentes às escritas híbridas de História e ficção –, direcionamos nossos olhares, agora, para o estudo dos princípios da Nova História que, entre outros importantes tópicos, aponta para o fato de que o passado é uma construção narrativa ideológica. A compreensão desse processo de mudança no âmbito da ciência historiográfica é de suma importância para que possamos dimensionar a necessidade que vemos para a atualização do ensino da História nas escolas brasileiras, em grande parte, ainda atrelado às premissas mais tradicionais da área – presentes nos materiais didáticos de ensino de História, conforme revelam os estudos de Pedro (2024) e Souza (2024) – e, principalmente, à exaltação dos sujeitos colonizadores em detrimento de uma visão mais voltada às classes subjugadas nesse processo de colonialidade.

Essas alterações no campo da historiografia assinalam, pois, para um outro período de diálogo entre as áreas, no qual ambas são consideradas construções discursivas, arquitetadas a partir da manipulação da linguagem. Ao conhecermos essas novas perspectivas dos estudos historiográficos, as relações desses estudos com as modalidades críticas literárias híbridas de História e ficção, que, na sequência, apresentamos, passam a ter outro significado para nós, especialmente, como docentes do Ensino Fundamental, sujeitos que podem incluir, nos projetos de leitura destinados a jovens leitores em formação, produções literárias que podem, de fato, auxiliar na descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos cidadãos brasileiros.

Segundo Burke (1992), a expressão “Nova História” é melhor conhecida na França, e *La nouvelle histoire* é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Assim, poderíamos afirmar que está claro o

que é a Nova História: e uma história *made in France*. Porém, como vimos nas palavras de Burke (1992), uma definição categórica não é fácil.

Burke (1992) questiona-nos sobre quem inventou – ou descobriu – a Nova História, e, nesse sentido, mostra-nos que a expressão é, às vezes, utilizada para os desenvolvimentos ocorridos nos anos de 1970 e 1980, período em que a reação contra o paradigma tradicional se tornou mundial, envolvendo historiadores do Japão, da Índia, da América Latina e de vários outros lugares. É importante ressaltar que ele nos chama a atenção para o fato de que essa questão vai muito além. O autor expõe, de forma precisa, algumas informações que nos auxiliam a entender a trajetória diacrônica da instauração da Nova História no percurso dos estudiosos franceses, que alavancaram essa vertente inovadora, adotada, mais tarde, por muitos pesquisadores de todo o mundo. Nesse sentido, Burke (1992, p. 05) esclarece que

> [...] para muitas pessoas, a nova história está associada a Lucien Febvre e a Marc Bloch, que fundaram a revista Annales em 1929 para divulgar sua abordagem, e na geração seguinte, a Fernand Braudel. Na verdade, seria difícil negar a importância do movimento para a renovação da história liderado por esses homens. Todavia, eles não estavam sozinhos em sua revolta contra os rankeanos. Na Grã-Bretanha dos anos 30, Lewis Namier e R. H. Fawney rejeitaram ambos a narrativa dos acontecimentos para alguns tipos de história estrutural. Na Alemanha, por volta de 1900, Karl Lamprecht tornou-se impopular, expressando seu desafio ao paradigma tradicional. A desdenhosa expressão *histoire événementielle*, "história centrada nos acontecimentos", foi inventada nessa ocasião, uma geração antes da época de Braudel, Bloch e Febvre [...].

Assim, conforme a citação acima, podemos observar que a Nova História foi construída e tecida pelas mãos e pelos pensamentos de vários sujeitos, cada qual dentro de sua época e geração, buscando uma História que ultrapassasse as barreiras sociais, as classes dominantes e as elites, narrando ou buscando narrar muito mais do que somente o que era permitido por padrão ou estruturalmente caracterizado como correto para a época dos acontecimentos. A Nova História se constrói, portanto, desde as necessidades de um povo que busca narrar, contar e recontar suas histórias vividas, com um olhar voltado para os acontecimentos e para as pessoas neles envolvidas, indiferente dos padrões e estigmas perpetuados pelos

dominantes, inclusive como forma de se fazer ouvir e de dar voz às outras histórias nunca contadas e, muitas vezes, suprimidas e silenciadas.

A base filosófica da Nova História, segundo Burke (1992), é, como já mencionamos, a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. Com base nesse pensamento fundador das vertentes da Nova História é que o historiador espanhol García Gual (2002, p. 25) expressa que

> […] *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. A su vez, la novela se ha hecho más irónica, más crítica, más distante del realismo ingenuo del siglo pasado*[40] (García Gual, 2002, p. 25).

O compartilhar dessa ideia, ou sua suposição, por muitos historiadores sociais e antropólogos sociais ajuda a explicar a recente convergência entre essas duas disciplinas, citadas mais de uma vez nas páginas que se seguem. Esse relativismo também destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na História. Em segundo lugar, os historiadores tradicionais pensam na História como, essencialmente, uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a Nova História está mais preocupada com a análise das estruturas que moveram ou gestaram os acontecimentos que transformaram certas eras ou sociedades.

Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva, ou seja, registra os eventos “como eles realmente aconteceram” (Burke, 1992, p. 3). Ao admitirem que a mente humana não “reproduz” a “realidade”, mas é dependente, como já mencionamos, de um sistema de cultura, “estrutura de convenções, esquemas e estereótipos” (Burke,1992, p. 15), os estudiosos da Nova História passam a expressar que o discurso de veracidade é “uma convenção”, estabelecida por nosso sistema cultural que, ao longo dos séculos, atrelou a escrita da História à “verdade”, ou à “realidade” dos fatos ocorridos.

---

[40] Nossa tradução: [...] a nova historiografia advertiu da necessidade de flexibilizar seus relatos e aproveitar os testemunhos mais diversos para construir uma narração mais atenta aos aspectos da vida cotidiana, da vida privada, ou do mundo marginal, aos que já antes, e em sua maneira mais frívola, havia prestado sua atenção ao romance. Por sua vez, o romance fez-se mais irônico, mais crítico, mais distante do realismo ingênuo do século passado (García Gual, 2002, p. 25).

Segundo Burke (1992, p. 2-4), o contraste entre a antiga e a Nova História pode ser resumido em seis pontos essenciais, os quais sumarizamos e destacamos abaixo:

1. De acordo com o paradigma tradicional, a História diz respeito à política, e esta, por sua vez, foi admitida para ser, essencialmente, relacionada ao Estado; em outras palavras, era mais nacional e internacional, do que regional. No entanto, não incluía a História da Igreja como uma instituição e, também, o que o teórico militar Karl von Clausewitz definiu como “a continuação da política por outros meios”, ou seja, a guerra. Embora outros tipos de História – a História da Arte, por exemplo, ou a História da Ciência – não fossem, totalmente, excluídos pelo paradigma tradicional, eles eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos “verdadeiros” historiadores. Por outro lado, a Nova História começou a se interessar por, virtualmente, toda a atividade humana. Daí resulta a expressão “História total”. O que era, previamente, considerado imutável passou a ser encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. Esse relativismo também abala a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na História.

2. Em segundo lugar, os historiadores tradicionais pensam na História como uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a Nova História está mais preocupada com a análise das estruturas. Segundo Braudel (1949), o que, realmente, importa são as mudanças econômicas e sociais de longo prazo e as mudanças geo-históricas de longo prazo. Embora, recentemente, tenha surgido alguma reação contra esse ponto de vista, e os acontecimentos não sejam mais tão facilmente rejeitados quanto costumavam ser, a História das Estruturas de vários tipos continua a ser considerada muito seriamente.

3. Em terceiro lugar, a História Tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos “grandes feitos” dos “grandes homens”, estadistas, generais ou, ocasionalmente, eclesiásticos. Ao resto da humanidade, foi destinado um papel secundário no drama da História. A existência dessa regra é revelada pelas reações à sua transgressão. Por outro lado, vários novos historiadores estão preocupados com “a história vista de baixo”, ou seja, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social.

4. Em quarto lugar, segundo o paradigma tradicional, a História deveria ser baseada em documentos. Uma das grandes contribuições de Ranke foi sua exposição das limitações das fontes narrativas – vamos chamá-las de crônicas – e sua ênfase na necessidade de basear a História escrita em registros oficializados, emanados do governo e preservados em arquivos. O preço dessa contribuição foi a negligência de outros tipos de evidências. O período anterior à invenção da escrita foi posto de lado como “pré-história”. O movimento da “história vista de baixo”, por sua vez, expôs as limitações desse tipo de documento. Os registros oficializados, em geral, expressam o ponto de vista oficial de quem detinha o poder. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outros tipos de fonte.

5. De acordo com o paradigma tradicional, memoravelmente enunciado pelo filósofo e historiador R. G. Collingwood, “quando um historiador pergunta ‘Por que Brutus apunhalou César?’ Ele quer dizer ‘O que Brutus pensou, o que fez com que ele decidisse apunhalar César?’”. Esse modelo de explicação histórica foi criticado por historiadores mais recentes em vários campos, principalmente porque ele falha na avaliação da variedade de questionamentos dos historiadores, com frequência preocupados tanto com os movimentos coletivos quanto com as ações individuais, tanto com as tendências quanto com os acontecimentos.

6. Segundo o paradigma tradicional, a História é objetiva. Uma maneira de descrever as realizações do grupo dos Annales é dizer que eles mostraram que a História Econômica, Social e Cultural pode atingir, exatamente, os padrões profissionais estabelecidos por Ranke para a História Política. Seja como for, sua preocupação com toda a abrangência da atividade humana os encoraja a ser interdisciplinares, no sentido de aprenderem a colaborar com antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos etc. 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. O movimento da “história-vista-de-baixo” também reflete uma nova determinação para considerar, mais seriamente, as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais.

Mudanças frente ao discurso tradicional sobre o passado não ocorreram apenas no âmbito da historiografia no século XX. Ao se implementar, na América Hispânica – e, mais adiante, na América Latina como um todo –, o processo da nova narrativa, também a Literatura passou, no contexto das escritas híbridas de História e ficção, por um significativo momento de revisão de paradigmas. Nesse contexto, desponta, na produção latino-americana, uma gama de escritas críticas/desconstrucionistas – especialmente na fase do *boom* da Literatura Latino-americana, nas décadas de 1960 e 1970 – que estabelecem a ruptura com as modalidades acríticas do romance histórico, nascido na Europa romântica. É nas décadas de 1930 e 1940 que se inaugura a segunda fase da trajetória do romance histórico que, na década de 1980, sofreu, do mesmo modo, profundas alterações, provenientes das posturas dos escritores do pós-*boom*, que deram passo à terceira fase do gênero, concomitante às demais (Fleck, 2017).

Na sequência de nosso estudo, dedicamo-nos a revisar os principais paradigmas que estabeleceram essas rupturas no âmbito das escritas romanescas exaltadoras do passado, irmanadas à historiografia tradicional, no intuito de heroificar personagens e glorificar ações, em especial, aquelas militares na Europa, ou as voltadas à “conquista” de novos territórios, seja na África, na Ásia ou na América, pelas potências colonizadoras europeias, a fim de instituir ressignificações críticas do passado pela ficção.

1.3.2 Modalidades críticas/desconstrucionistas de romances históricos: a impugnação das “verdades” absolutas pelas múltiplas perspectivas e pela autorreferencialidade

Imbuídos dos conhecimentos até aqui discutidos, sempre atrelados às relações entre História e Literatura, e os diálogos que ambas as áreas estabeleceram desde a sua separação nas primeiras décadas do século XIX – sendo eles, às vezes, de conformidade, e outras, de enfrentamentos –, com mudanças nos paradigmas escriturais tanto da historiografia quanto das modalidades narrativas híbridas de História e ficção, seguimos nossas reflexões abordando, neste momento, as modalidades críticas/desconstrucionistas de romances históricos. Estas, de alguma maneira, têm influenciado, também, as

escritas híbridas infantis e juvenis brasileiras que, na última década, começaram a dar o passo da mediação rumo a certa revisão desconstrucionista do passado pela ficção, adequado à Literatura para jovens leitores em formação. Essas escritas decoloniais, entre outras premissas críticas frente ao discurso tradicional da historiografia, buscam a impugnação das "verdades" absolutas pelas múltiplas perspectivas e pela autorreferencialidade, conforme defende Larios (1997).

Estarmos cientes, como docentes do Ensino Fundamental, sobre como os romancistas manipulam a linguagem e quais estratégias escriturais e recursos narrativos são empregados para esse fim, e investigarmos como se constrói a teia discursiva e ideológica que se enfrenta com o tradicionalismo da historiografia hegemônica na Literatura, leva-nos à compreensão do poder das palavras também quando pensamos na Literatura híbrida Infantil e Juvenil à nossa disposição, na atualidade. Isso nos impulsiona a planejar, com atenção e acuidade, as leituras que podem, realmente, desenvolver o senso de criticidade nos nossos alunos ao longo de sua jornada de formação leitora rumo à descolonização de suas mentes, suas identidades e seu imaginário, por séculos contaminados pela retórica da modernidade/civilidade que implementou o colonialismo em nossas terras.

Segundo Fleck (2017), em nosso continente, o romance histórico encontrou um solo fértil na mente criativa dos literatos latino-americanos. Aqui, ele não só aflorou como também adquiriu novas características, além daquelas já incorporadas ao gênero pelos representantes europeus que alteraram os padrões scottianos. Assim, as rupturas que aqui se deram são, em parte, também consequência do tipo de História que aqui se viveu, devido à chegada dos europeus e ao processo de "conquista" e colonização de nossas terras, mentes e imaginários. A partir disso,

> [...] a nossa história passou, então, a ser escrita por eles – conquistadores-colonizadores-exploradores –, com seu modo de ver, sentir, analisar e registrar os acontecimentos e as façanhas por eles empreendidas aqui no que eles chamaram de "Novo Mundo". Nessa história, está consignada apenas a visão do colonizador, pois aquela do colonizado foi sempre posta à margem, ignorada, silenciada e negligenciada (Fleck, 2017, p. 57).

Essa História – sempre vista do mar para a terra, a partir dos olhos de quem quer "conquistar", explorar, dominar – imperou durante séculos e deu aos possuidores desse poder todos os privilégios da empreitada, seja em fama, fortuna

ou bem-estar. As primeiras mudanças nessa enunciação, contidas no primeiro romance histórico latino-americano – *Xicoténcalt* (1826) – não impactaram à época de sua publicação, mas foram resistentes sementes plantadas no solo de nossos intelectuais. Entre eles, os romancistas foram os primeiros a se valer do potencial da arte, do poder ressignificador das palavras empregadas em seu sentido conotativo, polissêmico, múltiplo e abrangente, cuja significação se dá, de fato, no ato recepcional. Esse poder das palavras fica materializado quando os primeiros escritores hispano-americanos dão início ao que Fleck (2017) aponta como a segunda fase da trajetória do romance histórico – a crítica/desconstrucionista. As mudanças mais significativas na trajetória dessa modalidade híbrida de História e ficção acontecem, segundo Fleck (2017, p. 71), com:

> [...] a proliferação de obras que apresentavam várias das características apontadas por Aínsa (1991), nas décadas de 70 e 80 do século XX, despertou a atenção também do professor canadense Seymor Menton, que, em 1993, lança sua obra *La nueva novela histórica de la América latina,* 1979-1992. Essa é fruto da leitura e análise de um grande número *de obras latino-americanas* que permitiram ao pesquisador classificar centenas de obras de diferentes países em duas correntes principais: romances históricos tradicionais e novos romances históricos. Estes últimos, segundo o autor, apresentam características comuns de desconstrução do discurso historiográfico (Fleck, 2017, p. 71 – grifos do autor).

A partir de suas leituras e análises, Menton (1993) apresenta seis características cuja presença pode ajudar o leitor a classificar uma obra como um novo romance histórico latino-americano. O autor, no entanto, ressalta que não há a necessidade da presença dos seis aspectos para tal classificação dentro dessa nova modalidade que surgia com força no seio da nova narrativa latino-americana. As seis características mencionadas pelo estudioso estadunidense seguem à continuação:

> *1. La subordinación, en distintos grados, de la reproducción mimética de cierto periodo histórico a la presentación de algunas ideas filosóficas* […]*. 2. La distorsión consciente de la historia mediante omisiones, exageraciones y anacronismos. 3. La ficcionalización de personajes históricos a diferencia de la fórmula de Walter Scott – aprobada por Lukács – de protagonistas ficticios* […]*. 4. La metaficción o los comentarios del narrador sobre el proceso de*

> *creación* […] *5. La intertextualidade* [...]. *6. Los conceptos bajtinianos de lo dialógico, lo carnavalesco, la parodia y la heteroglosia* […][41].

Essas obras híbridas de História e ficção inovadoras da trajetória do romance histórico desenvolveram-se paralelamente às novas narrativas latino-americanas, absorvendo todas as suas premissas experimentalistas e delas se valendo para contestar as versões do passado registradas na historiografia tradicional e revisar, de forma intertextualizada, paródica, carnavalizada, polifônica e dialógica, as imagens heroicas dos sujeitos exaltados e glorificados pelos feitos da "conquista" da América. O conjunto de obras experimentalistas desse período – especialmente, aquelas produzidas nas décadas do *boom* da Literatura Latino-americana (1960 e 1970) – constituíram a base daquilo que, hoje, forma a segunda fase da trajetória do romance histórico, composta pelas modalidades do novo romance histórico latino-americano e da metaficção historiográfica (Fleck, 2017).

A complexidade dessas obras acabou gerando um movimento interno no contexto da própria América Latina, em prol da produção de uma narrativa menos experimentalista e hermética que essa que projetou a nossa Literatura para o mundo. A esse movimento interno de renovação da prosa, costuma-se denominar de pós-*boom*. É nele que o romance histórico, ao se adaptar, como o fizeram também as demais narrativas, às premissas desse movimento iniciado na década de 1980, inaugurou a sua terceira fase de transformações. Desse modo, junto às produções tradicionais, oriundas da primeira fase romântica do gênero, e as produções altamente críticas e desconstrucionistas da segunda fase aparecem, no cenário latino-americano, conforme explicita a trajetória estabelecida por Fleck (2017) e aqui exposta no **quadro 2**, obras híbridas de História e ficção críticas, porém não-experimentalistas e sem enfoque na desconstrução discursiva das imagens dos heróis do passado. Nelas, a ênfase passou a ser dada às vivências e às perspectivas do contingente que sofreu a História do "descobrimento", da "conquista" e da colonização da América – e mesmo ao período pós-independência, obliterado pela historiografia tradicional.

[41] Nossa tradução: 1. A subordinação, em diferentes graus, da reprodução mimética de certo período histórico, à apresentação de algumas ideias filosóficas [...]. 2. A distorção consciente da história por omissões, exageros e anacronismos. 3. A ficcionalização de figuras históricas ao contrário da fórmula de Walter Scott – aprovado por Lukács – de personagens fictícios [...] 4. A metaficção ou os comentários do narrador sobre o processo de criação [...]. 5. A intertextualidade [...]. 6. Os conceitos bakhtinianos de dialogismo, carnavalização, a paródia e a heteroglossia [...] (Menton, 1993, p. 44-45).

Na sequência deste texto, é a esse conjunto da produção híbrida de História e ficção iniciada na década de 1980, que nos dedicamos. Nela, vamos encontrar o que Fleck (2017) denomina de romance histórico contemporâneo de mediação, e que Santos (2023) destacou como obras cujas características são as que vemos muito próximas daquelas existentes, também, na grande maioria das produções híbridas críticas do universo da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira.

1.3.3 A modalidade crítica/mediadora: a verossimilhança de um passado silenciado

Conscientes de como as modalidades críticas/desconstrucionistas do romance histórico buscam atuar sobre as imagens heroificadas de sujeitos e ações do passado colonialista da América presentes no discurso historiográfico tradicional, pelo emprego de determinadas técnicas escriturais e de recursos narrativos específicos – evidenciando o impacto desse discurso literário sobre as versões da historiografia tradicional –, abordamos, agora, as peculiaridade da modalidade crítica/mediadora que, em um novo momento de diálogo – já com as premissas da Nova História –, lança-se a uma ressignificação do passado ancorada na verossimilhança de um passado silenciado.

Entender essa passagem das escritas críticas/desconstrucionistas da fase do *boom* da Literatura Latino-americana (1960/1970) – predominantemente experimentalistas em suas estruturas e na linguagem empregada nos relatos, tornando-se densas e complexas, até mesmo para leitores bastante experientes –, a uma narrativa do pós-*boom* (da década de 1980 a nossos dias) – muito mais fluida, linear e palatável a leitores ainda em fase de formação leitora – oportuniza-nos, como professores de jovens estudantes do Ensino Fundamental, a conceber tanto o processo de escrita dessas obras quanto entender a origem primeira dos enfrentamentos das narrativas híbridas de História e ficção do âmbito infantil e juvenil.

Essas produções críticas do âmbito da Literatura Infantil e Juvenil, de forma mais ou menos paralela, segundo apontam os estudos de Santos (2023), acompanharam as transformações ocorridas no âmbito do romance histórico. O autor, no entanto, enfatiza que isso ocorreu em uma temporalidade diferente nesse

sentido, pois, na década de 1940, quando a nova narrativa latino-americana implementava todo o experimentalismo linguístico e formal que transformou e internacionalizou nossa Literatura para adultos, nas escritas híbridas infantis e juvenis brasileiras, instaura-se, justamente, a modalidade tradicional. Por meio dessas escritas acríticas, volta-se a dar, pela ficção, o aval ao discurso histórico tradicional que implementou a heroificação dos “conquistadores” europeus em suas empreitadas escravagistas, materializadas nas ações dos bandeirantes.

Esse percurso das escritas híbridas, no âmbito das produções infantis e juvenis no Brasil, não foi iniciado, nem atravessado por um discurso “desconstrucionista”, como foi o do romance histórico a partir da década de 1930, mas, sim, pela lenta e persistente escrita de obras críticas/mediadoras. Essa modalidade, segunda aponta Santos (2023), iniciou-se, em nosso país, com *A Aldeia Sagrada* ([1953] 2015), de Francisco Marins, até se consolidar como a modalidade mais expressiva desse âmbito, na década de 1980, e que, no século XXI, encaminha-se rumo a certa desconstrução de heróis e de discursos edificados na historiografia tradicional.

Dessa maneira, fica claro que os diálogos dessas produções híbridas do âmbito adulto e do infantil e juvenil brasileiro deram-se, primeiramente, entre as modalidades acríticas – escrita presente e relevante em ambos os campos de produção literária – e, posteriormente, entre a mais atual fase da trajetória do romance histórico: a crítica/mediadora. Ao refletirmos sobre essas inter-relações, com o intuito de as compreendermos, tornamo-nos aptos, como docentes do Ensino Fundamental, a utilizar o grande cabedal teórico já estabelecido sobre o romance histórico contemporâneo de mediação e suas possíveis aproximações com as escritas infantis e juvenis – destacadas por Santos (2023), Corrêa (2023) Schmidt (2023), Souza (2024) e Pedro (2024) – e o aplicarmos às leituras de narrativas híbridas de História e ficção do universo infantil e juvenil brasileiro voltadas à temática do “descobrimento” do Brasil. Assim, podemos dar passos mais seguros à formação do leitor literário decolonial no espaço da sala de aula.

Essas escritas híbridas destinadas aos leitores ainda em formação na carreira escolar, em muitas de suas expressões, aproximam-se bastante da produção literária pensada para o público adulto – não em sua extensão, mas em seu teor –, como tem sido demonstrado pelos estudos listados no **quadro 1**, desenvolvidos pela

equipe de pesquisadores da célula de 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”. Esse entendimento habilita-nos a explorar toda a potencialidade crítica desses relatos em sala de aula, ao mesmo tempo que, também, descoloniza as nossas próprias mentes e nos instiga ao cultivo do pensamento decolonial.

De acordo com os estudos de Gasparotto (2011)[42], com a publicação da metaficção historiográfica *Vigilia del Almirante* (1992), do paraguaio Augusto Roa Bastos, criou-se um marco divisor nas ficções sobre a “Poética do ‘descobrimento’”. Essa nova etapa de diálogo entre colonizador e colonizados, no âmbito das produções literárias que ambos os grupos vinham cultivando desde várias décadas, alternando-se entre produções exaltadoras do passado, por parte dos espanhóis, e releituras críticas paródicas e carnavalizadas do evento de 1492, produzidas no âmbito hispano-americano[43], deu passo à “mediação” que Fleck (2017) vê como essencial das escritas da terceira fase do gênero romance histórico.

O mencionado estudo revela como, a partir do fim da década de 1990, inclusive a Literatura Espanhola[44] começa a produzir romances de teor mais crítico com relação à “descoberta” e colonização da América, sem, contudo, incorrer na desconstrução carnavalizada, paródica e grotesca das personagens do passado e dos seus feitos.

É a essa modalidade de romance histórico, de teor crítico, mas não apostando na desconstrução como finalidade crítica, em última instância, que Fleck (2007; 2017) denomina como o amplo conjunto dos romances históricos que formam

---

[42] Trata-se da dissertação *Diálogos entre o Velho e o Novo Mundo*: o descobrimento da América na ficção (2011), defendida no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR. Estudo disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2501. Acesso em: 15 out. 2023.

[43] Estudos acadêmicos brasileiros, como a tese *As histórias da história*: retratos literários de Cristóvão Colombo (1992), de Heloisa Costa Milton, defendida na USP/SP; a dissertação *Imagens metaficcionais de Cristóvão Colombo*: uma poética da hipertextualidade (2005) – disponível em: http://hdl.handle.net/11449/94126. Acesso em: 31 mai. 23 – e a tese *O romance, leituras da história*: a saga de Cristóvão Colombo em terras americanas (2008) – disponível em: http://hdl.handle.net/11449/103668. Acesso em: 31 mai. 23 –, de Gilmei Francisco Fleck, ambas defendidas na UNESP/Assis-SP, dão conta de evidenciar essa dicotomia presente nas produções literárias romanescas da “Poética do ‘descobrimento’”.

[44] Nesse sentido, recomendamos a nossos leitores também a conhecerem o estudo da professora Amanda Maria Elsner Matheus (2021), *Figurações de uma heroína invisível*: Beatriz Enríquez de Harana na literatura, no qual a autora demostra essa mudança de postura dos romancistas espanhóis frente ao passado que envolve os acontecimentos que levaram à colonização da América. O referido estudo está disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5407. Acesso em: 12 mai. 24.

a terceira fase da trajetória do gênero: a crítica/mediadora, composta pelos romances históricos contemporâneos de mediação.

Segundo Fleck (2017), o romance histórico contemporâneo de mediação é uma modalidade crítica/mediadora que surge **–** dentro da temática do "descobrimento" da América **–** com o *pós-boom* da Literatura Latino-americana, no final da década de 1970, início de 1980, e segue sendo produzida até os dias atuais. As amplas modificações ocorridas na narrativa latino-americana, decorrentes dos posicionamentos dos narradores do pós-*boom*, impactou, também, na produção de romances históricos no contexto da América Latina. Esses, até então, eram marcados pelos enfrentamentos com o discurso historiográfico hegemônico, por meio do experimentalismo linguístico e formal e pelo uso de estratégias escriturais amplamente desconstrucionistas. Assim se deu "o surgimento da tendência conciliadora das diferentes concepções que a escrita híbrida de ficção e história adquiriu ao longo de sua existência" (Fleck, 2017, p. 104).

Fleck (2017, p. 104) aponta-nos que, a partir do final da década de 1970, começam a surgir "romances históricos críticos que apresentam dificuldades aos que buscam classificá-los segundo os paradigmas da crítica literária voltados às escritas desconstrucionistas oriundas da época do *boom*", e que as escritas mais recentes deixam de lado as superestruturas das obras já escritas anteriormente, adotando, então, "um discurso crítico sobre o passado que privilegia uma linguagem próxima daquela cotidiana do leitor atual" (Fleck, 2017, p. 104).

Como se nota na citação de Fleck, tanto o novo romance histórico latino-americano quanto a metaficção historiográfica, oriundos do *boom* (décadas de 1960-1970), apresentam uma estrutura complexa e, muitas vezes, dirigida a leitores especializados, por causa de características como o experimentalismo linguístico e formal, a reelaboração paródica e carnavalizada – quando não grotesca **–** do passado, com o emprego de multiperspectivismos, anacronismos, narrativas não lineares.

Todos esses recursos são aplicados a essas escritas com o objetivo de despertar novas possibilidades de registros do passado. Já o romance histórico contemporâneo de mediação, mesmo buscando novas possibilidades de conceber o passado, apresenta uma escrita mais fluida, que alcança um público mais amplo, e

mesmo os leitores que não são especializados em teoria literária, ou já bastante avançados no processo de formação leitora.

É importante destacar, segundo Fleck (2017), que a simplicidade na composição não torna essa modalidade de romance histórico menos relevante, pois sua leitura continua requisitando a participação ativa do leitor e possibilitando a construção de uma visão crítica sobre o evento histórico narrado pela ficção. Além disso, essa modalidade busca a releitura crítica e verossímil de um evento passado, com um enredo linear, valendo-se do emprego de uma linguagem amena e coloquial, e focaliza, normalmente, uma perspectiva marginalizada, silenciada pelo discurso oficial, voltando-se à valorização das personagens periféricas.

Nesse sentido, a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação estabelece inter-relações com o que Jim Sharpe (1992) destaca como a perspectiva da “história vista de baixo”. Segundo o historiador,

> [...] a importância da história vista de baixo é mais profunda do que apenas propiciar aos historiadores uma oportunidade para mostrar que eles podem ser imaginativos e inovadores. Ela proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história (Sharpe, 1992, p. 59).

Acompanhado a citação de Sharpe (1992), e de acordo com Fleck (2017), as narrativas híbridas de História e ficção, em especial aqui, aquelas incluídas na modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, não se prendem mais, como antes o fizeram as modalidades desconstrucionistas, aos grandes heróis “mitificados pelo discurso historiográfico e na releitura de suas ações com o intuito de romper imagens cristalizadas” (Fleck, 2017, p. 105). Seu teor de criticidade não reside mais na “desconstrução”, mas na reconstrução de experiências possíveis de vivências daqueles sujeitos alijados do poder e cujas percepções dos eventos históricos não tiveram acolhida nos documentos produzidos à época e que, mais tarde, tornaram-se fontes para a escrita da História. Efetua-se, assim, com vestígios do passado, uma escrita imaginativa verossímil a partir das perspectivas dos silenciados, excluídos ou marginalizados pelo sistema de poder.

A modalidade mediadora do romance histórico une à leitura crítica do passado algumas técnicas narrativas da modalidade tradicional, como, por exemplo a linearidade do relato, pois, nas narrativas híbridas tradicionais, segundo expõe

Fernández Prieto (2003, p. 132), "*la temporalidad diegética se ajustaba o intentaba ajustarse a la temporalidad horizontal y cronológica del acontecer histórico. El tiempo de la historia se proyectaba metonímicamente en el tiempo del discurso en la articulación lineal de los acontecimientos diegéticos*[45]". Tal manipulação temporal garante à modalidade tradicional o efeito de progressão linear dos eventos buscado por tais produções romanescas. Já a modalidade mediadora vale-se de analepses e prolepses, mas não de anacronismos exacerbados ou sobreposições temporais diversas que são comuns nas modalidades críticas/desconstrucionistas, promovendo uma leitura crítica do passado, mas que, igual como a tradicional anterior, possibilita ao leitor seguir o fluxo das ações ficcionais pelo percurso histórico recriado.

O emprego dos recursos mais desconstrucionistas – como a carnavalização, o grotesco, o anacrônico –, inerentes ao novo romance histórico latino-americano e à metaficção historiográfica –, geram, nessas obras da segunda fase da trajetória do romance histórico, um discurso impugnador e desconstrucionista. Este adquire, na terceira fase, um tom mais diplomático, sem deixar de ser crítico, pois a desconstrução do discurso e das imagens heroicas dos sujeitos modelos do passado, posta em primeiro plano nas escritas desconstrucionistas, não é uma das características fundamentais dos romances históricos de mediação. Nessa modalidade,

> [...] antes da desconstrução de heróis consagrados e suas ações, elas buscam por personagens históricas periféricas, marginalizadas ou excluídas – ou metonímia destas –, a fim de representar perspectivas silenciadas e negligenciadas pela historiografia. São releituras críticas do passado, com personagens protagônicas ex-cêntricas, como ocorre várias vezes na metaficção historiográfica, contudo, sem o sumário intento da desconstrução radical que orienta a produção crítica precedente (Fleck, 2017, p. 105).

Mesmo ao adotar um tom crítico menos radical do que fazem as obras experimentalistas, os romances históricos contemporâneos de mediação posicionam-se na outra margem do tradicionalismo, seja da escrita historiográfica,

[45] Nossa tradução livre: [...] a temporalidade diegética se ajustava ou tentava ajustar-se à temporalidade horizontal e cronológica do acontecer histórico. O tempo da história se projetava metonimicamente no tempo do discurso na articulação linear dos acontecimentos diegéticos (Fernández Prieto, 2003, p. 132).

seja da romanesca, pois, em suas diegeses, ganham protagonismo sujeitos ou coletivos humanos antes ignorados, ou silenciados pelo discurso da História rankeana. As reflexões de Aínsa (1997, p. 113), com relação à fase crítica da trajetória do romance histórico, integram, igualmente, a agenda das produções críticas/mediadoras. O discurso das margens, evidenciado e valorizado em primeiro plano na fase crítica mediadora, comunga com o crítico uruguaio o pensamento de que

> […] *la complejidad histórica muchas veces simplificada, cuando no reflejada en forma reductora y maniquea en el discurso político, histórico o ensayístico, aparece mejor reflejada en la mimesis del narrativo. La literatura tolera las contradicciones, la riqueza y polivalencia en que se traduce la complejidad social y sociológica de pueblos e individuos, lo que no siempre sucede en el ensayo histórico, en general más dependiente del modelo teórico e ideológico al que aparece referido*[46] (Aínsa, 1997, p. 113).

É pela arte literária, segundo Fleck (2017), que essas classes, muitas vezes, discriminadas e postas à margem da sociedade, podem, pela "metáfora do uso da palavra, expressar suas visões e vivências de um passado de dominação e subjugação" (Fleck, 2017, p. 106). Isso é possível tendo em vista que as narrativas críticas/mediadoras, escritas em uma linguagem estruturalmente "mais modesta", oferecem a um público leitor muito mais amplo um novo campo de visão, vivências e "enfrentamentos ocorridos ao longo dos eventos históricos marcantes de nosso continente que sempre foram ocultados, escamoteados ou, simplesmente, negados pelos detentores do poder" (Fleck, 2017, p. 106) político, econômico ou educacional.

Nesse contexto,

> [...] os romances históricos contemporâneos de mediação, justamente pela redução da complexidade na linguagem e na estrutura, atingem um público leitor bastante amplo, uma vez que podem ser compreendidos por jovens leitores ainda em formação, ou por aqueles leitores adultos que, ao longo de seu processo de escolarização, não tiveram a oportunidade de se tornar leitores

[46] Nossa tradução: A complexidade histórica, muitas vezes simplificada, quando não reverbera de forma redutora e maniqueísta no discurso político, histórico ou ensaísta, manifesta-se melhor na mimese da narrativa. A literatura é tolerante das contradições, da riqueza e da polivalência nas quais a complexidade social e sociológica dos povos e dos indivíduos é traduzida, o que nem sempre acontece no ensaio histórico, pois, geralmente, ele depende mais do modelo teórico e ideológico a que se encontra atrelado (Aínsa, 1997, p. 113).

> 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, um de seus grandes valores reside no fato de possibilitarem leituras críticas do passado a uma camada de leitores não necessariamente especialistas e nem muito avançados em sua caminhada como leitores críticos (Fleck, 2017, p. 106).

A citação acima é pertinente à nossa tese na medida em que corrobora a proposta da presente pesquisa, a saber, a verificação sobre a inserção, na Literatura Juvenil, de elementos que propõem a ressignificação do passado pelas vias da ficção, em obras que apresentam uma linguagem simples e coloquial, uma estrutura narrativa sem experimentalismos e a presença, nelas, de um discurso que se posiciona criticamente frente às prerrogativas coloniais do século XVI, que principiaram o processo histórico da formação de nossa atual sociedade. Essa perspectiva crítica da Literatura Juvenil Brasileira, em especial, sobre os eventos que configuram o "descobrimento" do Brasil, é vista por nós em um diálogo direto com as modalidades do romance histórico crítico latino-americano, principalmente, com o romance histórico contemporâneo de mediação.

É com base nos estudos já realizados 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", que incluem análises de romances históricos contemporâneos de mediação, que nos apoiamos para o procedimento dessa inter-relação. Tais estudos, sumarizados no **Apêndice A**, revelam o potencial crítico dessas produções do pós-*boom.*

Essa modalidade de romance histórico, como já destacado em parte, apresenta, segundo Fleck (2017, p. 109-111), as seguintes características:

> 1- Uma releitura crítica verossímil do passado [...] para conferir um tom de autenticidade aos eventos históricos ressignificados no romance [...]. 2 - Uma narrativa linear do evento histórico recriado. [...]. 3 - Foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico [...] comparte dos propósitos da nova história de evidenciar perspectivas "vistas de baixo" [...]. 4 - Emprego de uma linguagem amena, fluída, coloquial. [...] As frases são, geralmente, curtas e elaboradas de preferência na ordem direta, e com um vocabulário mais voltado ao domínio comum que ao erudito. [...] 5 - Emprego de estratégias escriturais bakhtinianas. 6 - Presença de esparsos recursos metanarrativos [...].

Com base nessas especificidades apontadas por Fleck (2017), e com os resultados dos estudos já realizados sobre essa base teórica pelos pesquisadores mencionados no **Apêndice A**, em relação à produção de romances históricos direcionados ao público adulto – junto aos recentes apontamentos dos estudos de Santos (2023), de Pedro (2024) e de Souza (2024) –, buscamos, nesta tese, aproximar as opções estruturais, o emprego da linguagem e as técnicas escriturais, assim como a ideologia e a intenção que movem tais escritas – em específico, da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação –, com aquelas peculiaridades empregadas pelos escritores da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Esse nosso intento se volta, especificamente, às escritas que produzem narrativas híbridas de História e ficção para esse público específico de leitores para, assim, promover o "(re)descobrimento" do Brasil pela ficção infantil e juvenil brasileira. Pelo método comparatista, podemos, assim, estabelecer as aproximações e os distanciamentos existentes entre essas produções e, como esperamos, revelar o potencial crítico, também, das produções infantis e juvenis contemporâneas.

Nesse sentido, o estudo de Santos (2023) aponta para duas modalidades críticas de narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis: a primeira delas, chamada de narrativas híbridas críticas/mediadoras, 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. Isso se dá 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 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. Santos (2023) destaca, dentro da temática à qual nos dedicamos, as seguintes obras que seguem essas premissas: *Viagem ao mundo desconhecido* (1984), de Francisco Marins; *Terra do Descobrimento* (1986), de Paula Saldanha; *Atrás do*

paraíso (1995) e *O vampiro que descobriu o Brasil* (1999), ambas de Ivan Jaf, *Pedro, o menino navegador* (2000), de Lúcia Fidalgo, entre outras.

Já a segunda modalidade, chamada de narrativas híbridas críticas com tendência à desconstrução, constitui o 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 a uma moderada 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, em uma manipulação temporal mais anacrônica.

Tais obras não chegam, de fato, a se aproximar, totalmente, das tendências desconstrucionistas dos novos romances históricos do âmbito da produção romanesca híbrida para o público adulto, mas imprimem um grau mais acentuado de criticidade às ressignificações do passado. Em relação à nossa temática – o (Re)”descobrimento” do Brasil pela Literatura Infantil e Juvenil Brasileira –, Santos (2023), nesse seu estudo, aponta para a obra *Terra à vista*: descobrimento ou invasão? (1992), de Benedito Prezia, que se adequa a essas premissas mais desconstrucionistas.

Segundo Santos (2023), o conhecimento dessas modalidades e dessas divisões oportuniza-nos refletir sobre quais períodos históricos e quais temáticas são as mais exploradas nesse universo das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras, inclusive,

> [...] possibilitando aos docentes que buscam uma formação leitora decolonial, voltada à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário de seus alunos a seleção de um conjunto de obras literárias mais restrito a certo grupo de estudantes, de acordo com a abordagem que desse período se faz no ensino da história. De posse desse conhecimento, o docente pode organizar um programa de leitura que contemple a “Revisitação da história do Brasil pela ficção”, em seus encaminhamentos para a formação de um leitor decolonial, rumo à descolonização, já no Ensino Fundamental, anos iniciais e finais (Santos, 2023, p. 201).

Desse modo, é possível recomendarmos aos docentes do Ensino Fundamental a inclusão dessas leituras como meios eficazes na formação de um

leitor literário decolonial, que entende e reconhece a importância das manipulações da linguagem nas práticas leitoras efetuadas durante as diferentes séries do Ensino Fundamental. Nesse sentido, quando aqui nos referimos à Literatura “Infantil”, pensamos, didática e metodologicamente, na adequação do nível de leitura àqueles alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e ao adjetivarmos a Literatura de “Juvenil”, nessa mesma linha de pensamento, consideramos essas como obras adequadas à leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental II.

Somos conscientes de que a Literatura, sem adjetivação, é arte, mas, como docentes do Ensino Fundamental, nossa prática mostra-nos que a adjetivação “infantil” e “juvenil”, no nosso caso, tem um papel didático/metodológico organizacional. Nem toda a Literatura, que é arte, é adequada às leituras efetivadas em sala de aula com crianças. Isso ocorre não apenas pela idade, mas, principalmente, pela formação leitora em si que, como todos sabemos, é um processo gradativo que necessita ser graduado em complexidade e em desafios, pois, do contrário, pode conduzir a falhas irreversíveis no processo como um todo.

Na sequência deste texto, dedicamo-nos a refletir sobre a importância desse processo de formação do leitor literário na escola e como os procedimentos de leitura crítica às fontes históricas – comumente inseridas nos materiais de ensino de História e, da mesma forma, incorporadas às narrativas híbridas de História e ficção pelas intertextualidades –, tornam-se um material relevante à formação desse leitor literário que também seja decolonial, que almejamos formar desde os primeiros passos de aprendizagem leitora no Ensino Fundamental.

2 O DISCURSO COLONIAL NA *CARTA DE ACHAMENTO DO BRASIL* (1500), DE PERO VAZ DE CAMINHA: A VOZ MONOLÍTICA DO COLONIZADOR – RÉPLICAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO DE HISTÓRIA

Após revisarmos, na seção anterior, algumas das inter-relações entre Literatura e História ao longo do tempo, na instituição da História como ciência, no início do século XIX, e na trajetória do romance histórico, em suas modalidades clássica scottiana, tradicional e as suas principais características, bem como as modalidades críticas da ficção, que surgiram no espaço latino-americano – o novo romance histórico, a metaficção historiográfica e o romance histórico de mediação, que se instituem como modalidades distintas –, apontamos, igualmente, as aproximações dessas produções do âmbito adulto com as obras híbridas brasileiras destinadas aos jovens leitores em formação, por meio dos estudos de Santos (2023) de Pedro (2024) e de Souza (2024).

Discorremos, também, na seção anterior, sobre algumas das mais relevantes especificidades da escrita da História Tradicional rankeana – suas principais prerrogativas, o empenho no tratamento das fontes, sua predileção pela História Política das nações poderosas da Europa e a busca por um discurso objetivo –, tratando-se, pois, do discurso historiográfico hegemônico. Desse modo, podemos entender melhor o teor acrítico das renarrativizações do passado na ficção híbrida das primeiras modalidades do romance histórico – a clássica scottiana e a tradicional – e das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras – em sua modalidade tradicional –, que corroboram as bases desse discurso.

Esse mesmo movimento de aproximação, fizemos em relação às prerrogativas da Nova História e suas possíveis vinculações às escritas híbridas de teor crítico, tanto no âmbito da produção literária para adultos – com as modalidades do novo romance histórico latino-americano, a metaficção historiográfica e o romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) – quanto naquela destinada a jovens leitores em formação – as modalidades crítica/mediadora e crítica com tendência à desconstrução (Santos, 2023). Damos esse passo rumo a nosso objetivo maior que se volta à formação de leitores literários decoloniais, seja no âmbito da formação continuada dos professores mediadores do processo no

Ensino Fundamental seja nas práticas de leitura em sala de aula junto aos jovens estudantes brasileiros.

De posse dessas informações, nesta segunda seção do texto, procuramos lançar um olhar decolonial sobre um exemplo de escrita – um documento histórico – feita pela parcela colonizadora da América, no início do século XVI. Esse documento trata-se do texto/*Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, sobre o "descobrimento" do Brasil. Nosso olhar para essa escrita conduz-se, primeiramente, ao seu contexto de elaboração, o percurso dessa missiva da produção ao recebimento até a sua publicização e daí, gradativamente, à sua inserção em materiais didáticos de ensino no Brasil.

Em seguida, procuramos dirigir nosso foco para os aspectos que vinculam essa escrita à retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017), que implementou a colonização em nosso território, destacando, nesse contexto, a explicitação da retórica europeia do salvacionismo dos nativos, pela sua conversão à fé católica, efetuada na *Carta de Achamento* (1500). Tal aspecto é reiterado no discurso do escrivão dirigido ao rei de sua metrópole colonizadora.

Ainda nesta subseção, damos atenção especial aos aspectos ideológicos da escrita de Pero Vaz de Caminha ao rei Dom Manuel I, de Portugal, na sua tarefa de informar ao soberano sobre as terras e as gentes encontradas pela missão expansionista lusitana comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500. Cremos que tais aspectos e reflexões podem auxiliar os docentes e, também, os jovens leitores em formação, tanto na leitura das obras híbridas de História e ficção quanto na compreensão do teor ideológico contido nos materiais de ensino de História sobre essa temática, como na sequência expomos.

2.1. O CONTEXTO DA ESCRITA DA *CARTA DE ACHAMENTO* (1500) E SUAS POSTERIORES INSERÇÕES NA CULTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Esse documento, do qual, nesta subseção, ocupamo-nos, foi produzido em 1500, para dar notícias ao rei português, Dom Manuel I, sobre a existência de terras e gentes além do Atlântico, muito abaixo do Caribe, já descrito, em 1492, pelo marinheiro Cristóvão Colombo, a serviço dos reinos de Castela e Aragão. Esse escrito, visto como documento histórico ao longo dos tempos, é considerado, mais

recentemente, também, como texto inaugural de toda a nossa Literatura. Nessa *Carta*, revela-se o olhar primeiro dos exploradores portugueses em relação às nossas terras e seus habitantes que, por essa ação colonizadora primeira, seriam, gradativamente, anexadas ao reino lusitano em toda sua empreitada de colonização.

Para apresentarmos aos nossos leitores como esse documento encontra-se inserido nos materiais de ensino de História, valemo-nos, aqui, dos estudos feitos pelas colegas Professoras Matilde Costa Fernandes de Souza (2024) – que examina, em sua tese, a Coleção *Crescer* - *História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar (2017), voltada ao Ensino Fundamental I – e Fernanda Sacomori Candido Pedro (2024) – que aborda a Coletânea *História, sociedade & cidadania* (2018), de Boulos Júnior, destinada aos estudantes do Ensino Fundamental II. Ambas as pesquisadoras lançam olhares sobre a temática do "descobrimento" do Brasil, expostos nesses materiais didáticos de ensino de História, na base educacional brasileira.

Segundo Souza (2024)[47], nos materiais didáticos de ensino de História – da Coleção *Crescer* - *História* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – volumes 4 e 5, analisados em sua tese, esse documento passou a povoar, também, os volumes dos materiais didáticos de ensino e de Literatura no Brasil, por certos fragmentos que são ofertados, mais especificamente, para os estudantes do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental I. Por meio dessa coleção, é nessa fase que estudantes abordam a temática do "descobrimento", amalgamada aos períodos históricos brasileiros. Souza (2024, p. 55) comenta que "as autoras elucidam aspectos sobre as viagens marítimas europeias do final do século XV e início do XVI na busca de novas terras e riquezas". Nesse contexto, a autora chama-nos a atenção para o fato de que essa abordagem é feita de forma "amena", tradicionalista, e que se o professor mediador não estiver atento, a leitura decolonial

[47] Para uma relação com a concepção apresentada, recomendamos a leitura da tese *A literatura brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção*: ressignificações do passado na formação leitora decolonial no Ensino Fundamental – anos iniciais, de Matilde Costa Fernandes de Souza, também desenvolvida no contexto de estudo 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", junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste/Cascavel - PR. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698. Acesso em: 13 abr. 2025.

e o pensamento reflexivo pode não ocorrer da forma desejada. Vejamos, a seguir, a reflexão da autora:

> Nas entrelinhas, esse ato de “buscar” pode ser considerado isento de qualquer problemática, ao contrário, parece configurar-se, nessa perspectiva, como algo idealizado: “um mundo novo”. A essência tradicional exaltadora do discurso enaltecedor da historiografia em relação às ações de expansão territorial portuguesa e de outros reinos europeus no processo das grandes navegações é reconfigurado pelas autoras do material didático, como podemos observar no fragmento citado acima, e dá lugar a um enunciado mais objetivo. A mediação crítica do professor pode auxiliar na leitura decolonial necessária à descolonização que o discurso do material didático pode não facilmente suscitar pela escolha lexical das autoras (Souza, 2024, p. 120-121).

Souza (2024) aponta-nos que a abordagem às motivações portuguesas que os impulsionaram às grandes navegações do final do século XV e início do século XVI que as autoras do livro didático *Crescer História* ofertam aos pequenos leitores é bem ampla, e por isso, faz-se necessária uma mediação adequada do professor sobre a temática, para que os alunos tenham, já nessa fase escolar, uma dimensão, um pensamento reflexivo/crítico sobre o contexto histórico da época, e que o conhecimento de navegação, a localização geográfica de Portugal, a falta de terras para o cultivo foram fatores que contribuíram para as grandes expedições marítimas desse reino europeu, bem como para o “achamento” do Brasil, em 1500.

A célebre *Carta do Achamento*, conforme explicitam Rodrigues (2019) e Silva (2010), entre outros estudiosos, foi escrita por Pero Vaz de Caminha em Porto Seguro, entre 26 de abril e 2 de maio de 1500. Segundo registram os pesquisadores, o escrivão só interrompeu o trabalho no dia 29, quando ajudou o capitão-mor a reorganizar os suprimentos da frota. Essa *Carta* foi enviada ao rei, Dom Manuel I, assim que a esquadra de Cabral deixou as terras visitadas além do Atlântico e retomou sua rota original com destino a Calicute, na Índia, percurso estabelecido para essa viagem. A embarcação comandada por Gaspar de Lemos teve a incumbência de retornar a Portugal e de entregar ao rei o documento produzido por Caminha.

A *Carta de achamento* ([1500] 2019[48]), de Pero Vaz de Caminha, segundo Rodrigues (2019), poderia ter sido apenas uma carta que enviava notícias de um lugar desconhecido a alguém. No entanto, pelas circunstâncias nas quais a sua produção se deu, e por apresentar tantos detalhes e minúcias de um lugar e uma terra – para eles – não explorada e desconhecida, tornou-se uma espécie de "certidão de nascimento oficial de um novo mundo" (Rodrigues, 2019, p. 51). Nessa escrita do início do século XVI, está retratada, discursivamente, com detalhadas descrições tanto da terra quanto dos habitantes originários com os quais a frota portuguesa se deparou, a jornada dos marinheiros até a terra 'descoberta'. A frota, comandada por Pedro Álvares Cabral, encontrou-se em seu desvio da rota a Calicute, na Índia, no ano de 1500. O escrivão empenhou-se na tentativa de narrar a grandiosidade, a beleza e a singularidade da terra "encontrada".

Vejamos, no trecho do estudo de Rodrigues (2019, p. 51-52), destacado na sequência, o olhar que ele lança sobre essa missiva:

> Uma carta. Um manuscrito. Poderia ter sido uma carta de amor trocada entre dois amantes, a distância. Poderia ter sido uma carta de alforria, libertando algum cativo da opressão escrava. Poderia ter sido uma carta de um missionário qualquer dando informações acerca da evangelização na nova terra. Mas não, foi uma carta de descobrimento, uma espécie de certidão de nascimento oficial de um novo mundo, um novo país, uma terra ainda inóspita e não explorada, uma carta que tentava descrever e narrar com minúcias a chegada dos portugueses neste outro lado do mundo – a Carta de Caminha (Rodrigues, 2019. p. 51-52).

Quando nos deparamos com a leitura da *Carta* e seus relatos tão minuciosos, entendemos o porquê da mesma ser considerada uma espécie de "certidão de nascimento", pois, diferente das demais cartas informativas naquela época das "descobertas", a missiva de Caminha foi muito mais do que um simples relato. Caminha foi extremamente observador e procurou narrar tudo que viveu e viu nas terras encontradas, escrevendo com muita riqueza de detalhes, trazendo, em seu relato, as mais precisas informações possíveis para que o leitor em questão – neste caso, o próprio rei de Portugal – pudesse ter a oportunidade de, por meio de suas

[48] Para este estudo, utilizamos a edição da *Carta* realizada por Leandro Garcia Rodrigues. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. – (Coleção Vozes de Bolso).

palavras materializadas na escrita, entender e, talvez, imaginar a grandiosidade da região então “descoberta”.

Segundo Souza (2024), podemos notar que há deslizes na adoção da perspectiva das autoras do material didático de ensino de História *Crescer História*, Márcia Hipólide e Mirian Gaspar (2017), ao enfatizar que “chegaram a lugares que até então desconheciam”, pois, segundo discussões historiográficas mais recentes, os solos de nosso país já haviam sido abordados pelos portugueses antes de 1500, quando, de fato, elas foram invadidas. Ou seja, apesar da História nos apresentar uma versão tradicionalista sobre o “achamento”, sabemos que o território aqui citado não era uma terra sem habitantes, muito pelo contrário, era marcado pela enorme quantidade de povos originários e culturas que se diferenciavam entre si e tinham as suas particularidades.

Em seus estudos, Pedro (2023)[49] aponta que a abordagem da temática do “descobrimento”, no material didático *História, sociedade & cidadania*, de Boulos Júnior (2018), destinada aos estudantes do Ensino Fundamental II, inicia-se pela menção à época das “Grandes Navegações” portuguesas, com a inserção da imagem de uma embarcação velejando em alto-mar, e que essa estratégia de abertura dos capítulos é descrita, no manual de avaliação da obra[50], como um ponto positivo da coleção, que, para iniciar a abordagem sobre a temática, motiva os alunos ao estudo do conteúdo, utilizando imagens, mapas, textos, questionamentos, entre outros recursos para contextualizar o tópico em questão. Nesse caso, isso se dá a partir da comparação entre as caravelas daquele período do final do século XV e início do século XVI com uma embarcação hodierna. De acordo com Pedro (2024, p. 121):

---

[49] Para uma relação com a concepção apresentada, recomendamos a leitura da tese *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, de Fernanda Sacomori Candido Pedro, também desenvolvida no contexto de estudo 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”, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Unioeste/Cascavel - PR. A abordagem ao material didático de ensino de História para o sétimo ano do Ensino Fundamental feito pela autora nesse estudo revela a presença de um discurso muito mais exaltador da ação colonialista portuguesa e um alinhamento ao tradicionalismo histórico muito mais acentuado do que nós identificamos no material aqui abordado. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7700. Acesso em: 13 abr. 2025.

[50] Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-historia.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

> Com a estratégia visual empregada, vemos que o discurso 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 [...]. 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.

Diante dessa constatação da pesquisadora, compreendemos que existem, ainda, na sociedade brasileira, condicionantes que primam pela colonialidade. Entre esses espaços de expressão está, também, a escola.

Para seguirmos elucidando aspectos não convencionais dessa escrita que nos fez ingressar no âmbito da História ocidental, vejamos, a seguir, algumas informações relevantes sobre o autor desse documento e os percalços que ele percorreu até vir à luz, séculos depois.

2.1.1 O autor da “Certidão de nascimento do Brasil” e a ocultação desse texto por séculos

O que todos nós hoje sabemos sobre o passado que uniu as culturas originárias do Brasil ao empreendimento colonizador português é que Pero Vaz de Caminha foi o escrivão oficial da armada de Pedro Álvares Cabral, destinada a Calicute, na Índia, enviada pelo rei Dom Manuel I, de Portugal, mas que essa maior frota já reunida pelo monarca português acabou se desviando da rota de contorno à África e veio parar na costa brasileira, no Sul da Bahia, mais precisamente, em 22 de abril de 1500. Os estudos de Rodrigues (2019), no entanto, trazem-nos algumas informações relevantes sobre o autor do documento histórico em pauta, como podemos observar no trecho de sua obra abaixo exposto:

> Escrita por Pero (Pedro) Vaz de Caminha (1450-1500), fidalgo português e escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral (1467-1520), a Carta é um dos documentos mais importantes da história dos descobrimentos portugueses. Em 1500, Caminha foi nomeado

> escrivão da feitoria a ser erguida em Calicute, na Índia, razão pela qual se encontrava na nau capitânia da armada de Cabral naquele mesmo ano, quando a mesma encontrou o Brasil. Era letrado, trabalhara como arquivista para o duque de Bragança, foi próximo de reis e nobres do seu tempo. Faleceu em combate, durante um ataque mulçumano à feitoria de Calicute, em 16 ou 17 de dezembro de 1500. Após os primeiros dias no Brasil, tempo este usado para coletar dados e registrá-los na sua carta ao rei D. Manuel I, Caminha seguiu com parte da esquadra para o Oriente, enquanto Gaspar de Lemos retornou a Portugal levando este documento e tudo o que ele narrava e registrava a respeito da nova terra e suas características (Rodrigues, 2019, p. 52-53).

Por meio da citação acima, podemos identificar quem é o autor da *Carta* e de quem é a "voz que enuncia" e apresenta o discurso do "descobrimento" e, também, ficamos sabendo do fim que teve esse sujeito no percurso da História, pois jamais retornou à sua terra dessa viagem que o imortalizou, pela *Carta* escrita. Caminha era um sujeito culto, casado, nobre, próximo à realeza, branco, homem, católico, patriarcalista, cristão, filho de um Cavaleiro do Duque de Bragança que acompanhou a frota de Pedro Álvares de Cabral como escrivão-mor. Antes disso, também já havia sido mestre da balança da Casa da Moeda, ocupando o cargo de escrivão e tesoureiro e, também, vereador da cidade do Porto, em 1497.

Dessa maneira, sabemos que a *Carta de Achamento* do Brasil foi escrita por alguém que fazia parte da elite, da alta sociedade daquela época e, portanto, traz, em si mesma a voz de alguém que retrata os acontecimentos do encontro entre portugueses e habitantes originários da América desde um lugar privilegiado socialmente, sem deixar de representar interesses religiosos, econômicos e bélicos cultivados há séculos nos próprios reinos europeus. Nesse sentido, em sua tese, Souza (2024) chama a atenção ao fato de que o comandante da expedição de Pedro Álvares Cabral ocupava esse posto pelo fato de pertencer à Ordem de Cristo. Nesse contexto, a estudiosa aponta interessantes informações a esse respeito numa nota de rodapé que abaixo reproduzimos[51].

---

[51] Reproduzimos, a seguir, a explicação de Souza (2024, p. 256-257) na nota 65 de sua tese: "Fundada por franceses em Jerusalém, em 1119, com o nome de Ordem dos Templários, acabou transferindo-se para Portugal, em 1307, época em que o rei da França desencadeou contra ela uma das mais sanguinárias perseguições da História, tendo assassinado e degolado, brutalmente, centenas de cavaleiros no dia 13 de outubro de 1307. Depois de ter acabado totalmente com a Ordem dos Templários na França, os sobreviventes teriam fugido e tiveram a acolhida do rei português, Dom Diniz. O rei D. Diniz (1261-1325) decidiu garantir a permanência da Ordem em terras portuguesas: sugeriu uma doação formal dos seus bens à Coroa, mas nomeou um administrador

Por se tratar de uma *Carta* destinada ao rei, Silva (2010) chama-nos a atenção para o fato de que a mesma permaneceu “desconhecida do grande público” (2010, p. 33) até 1817, quando o padre Manuel Aires de Casal a incluiu em sua *Corografia Brasílica,* publicada na Impressão Régia do Rio de Janeiro. Isso se deu pelo fato dessa documentação ter sido trazida ao Brasil na ocasião da fuga da família real de Portugal, na iminência da invasão de Napoleão Bonaparte, em 1807, chegando essa comitiva/contingente da nobreza portuguesa às terras do Brasil em 1808. Até então, dela tinha sido feito apenas uma cópia, em 1773, “por ordem do guarda-mor do Arquivo da Torre do Tombo” (Silva, 2010, p. 34).

Tais informações sobre o tratamento dispensado pelo poder monárquico europeu aos documentos que davam notícias sobre possíveis territórios a serem “conquistados” são também corroborados por Rodrigues (2019) que, em seus apontamentos sobre o documento, menciona:

> Certamente, após a leitura, o rei a enviou à Secretaria de Estado para fazer os devidos registros, e este órgão a remeteu ao arquivo da Torre do Tombo, que era o arquivo oficial do Estado Português. Lá, a Carta do Descobrimento ficou guardada e não acessada por mais de duzentos anos. Em 1773, o então arquivista-mor, José Seabra da Silva, encontrou o documento original, manuscrito em 27 folhas de um rústico papel, e fez uma cópia do mesmo. Em 1808, acompanhando a transferência da corte portuguesa ao Brasil, José Seabra da Silva trouxe esta cópia e a entregou ao arquivo da então Real Biblioteca. Anos depois, em 1817, o padre Manuel Aires do Casal a encontrou no arquivo da Marinha Real do Brasil, no Rio de Janeiro, fez uma nova cópia e a publicou na imprensa, tornando-a pública e conhecida pela primeira vez (Rodrigues, 2019. p. 53).

É assim que um texto informativo, ocultado por 317 anos, tornou-se a “certidão de nascimento” do Brasil e passou a ser referenciado em todos os materiais de ensino de Língua Portuguesa – como obra inaugural de nossa Literatura – e nos materiais didáticos de História – como fonte primária da historiografia tradicional – para a exposição dos fatos do passado aos estudantes brasileiros até os dias de hoje.

Segundo Souza (2024), o discurso apresentado no material didático de ensino de História, da Coleção *Crescer* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, ao leitor

templário para cuidar deles”. Fonte: https://www.sociedademilitar.com.br/2023/04/o-capitao-cavaleiro-da-ordem-de-cristo-e-o-misterio-do-monte-pascoal-nvd.html. Acesso em: 18 out. 2023.

dos anos iniciais da Ensino Fundamental I, em seu processo inicial de formação leitora, não desmistifica, por nenhuma via, a visão estereotipada, oriunda da retórica da colonialidade, que se tem incutido no imaginário latino-americano por séculos sobre esses povos. Assim, pelo ensino tradicional de História não se ampliam os horizontes de expectativas dos leitores do Ensino Fundamental – anos iniciais. A autora aponta que são impressões de leituras como essas que nos levam a entender que essa abordagem, de fato, centra-se nos aportes teóricos da História Tradicional, pois lhe falta a essência da Nova História – que não pode fazer-se presente apenas na estrutura externa da Coleção do material didático, mas deveria perpassar, inteiramente, a sua discursividade – que, conforme defende Sharpe (1992, p. 54), consiste em “servir como corretivo à história da elite”.

A informatividade da *Carta* é visível no relato e em suas minúcias. No entanto, podemos observar que ela ficou, por muito tempo, restrita somente ao Rei e a poucas pessoas da nobreza, sendo tratada como objeto de alto valor confidencial por parte da coroa portuguesa, cujo interesse era garantir uma possível ocupação do território antes de divulgar, publicamente, a sua existência.

Há conjecturas de que isso se deu dessa maneira para assegurar a posse do território, à época disputado com a Espanha, pelas atuações colonizadoras das empresas marítimas comandadas por Cristóvão Colombo que, nesse momento histórico, já começava a ocupação espanhola no Caribe. Essas informações ficaram, por muitos anos, guardadas e arquivadas em lugar de pouco ou nenhum acesso. Somente muitos anos depois – 317 anos, de fato – essas informações foram publicadas e, ainda assim, até os dias atuais, não são apresentadas ou repassadas em sua totalidade nos materiais didáticos tanto de História quanto de Literatura, que costumam trazer apenas pequenos fragmentos do documento para dar-lhe o *status* de “certidão de nascimento do Brasil” ou texto inaugural de nossa Literatura. Isso omitindo, absolutamente, o silêncio de mais de três séculos ao que essa escrita ficou submetida, assim como as intenções escriturais que subjazem à informatividade da escrita de Caminha que vão da objetividade intencionada à subjetividade expressa, como a seguir apontamos.

2.1.2 Da escrita original à sua tradução para inteligibilidade hodierna: entre a objetividade informativa e a subjetividade que ressalta o colonialismo

A *Carta* de Caminha, conforme Rodrigues (2019, p. 53), foi escrita num português arcaico, em "franca transição do galego para o português moderno". Historicamente, o português, à época de 1500, ainda era considerado um "romance" – dialeto derivado do latim vulgar, originalmente –, não tendo alcançado o patamar de língua neolatina, distinção que o castelhano havia adquirido em 1492, com a escrita de sua primeira gramática. Esse é um fato que dificulta a sua transcrição ou tradução para o "padrão linguístico contemporâneo" (Rodrigues, 2019, p. 54), porém, é de grande valia tê-la traduzida e, assim, termos acesso a ela. Isso se deve ao fato de que o português, ainda em seu estado de "romance" no início do século XVI, estava bem distante do português tal qual é falado hoje em dia. Alteraram-se os sons (traços fonéticos do idioma) ou os significados (campo semântico) de algumas palavras, outras delas caíram em desuso e, em seu lugar, novos termos apareceram. É o caso do signo "achamento", usado no século XVI, que é substituído por "descobrimento" com o passar do tempo e que integra o discurso da modernidade/civilidade gerado pela elite colonizadora da América.

Tais fatos, com raríssimas exceções, aparecem nos fragmentos ou nas elucidações desse texto, inseridos nos materiais didáticos que recortam o documento e o apresentam em suas construções metodologicamente organizadas. A transcrição de um trecho do original da *Carta de achamento* (1500), de Caminha, pode deixar mais clara a ação do tempo sobre a língua e revelar o abismo histórico que se abriu entre o português do escrivão Pero Vaz de Caminha e o nosso, conforme se pode observar abaixo:

> Posto que o capitam moor, desta vossa frota e asy os outros capitaães screpuam a vossa alteza a noua do achamento desta vossa terra noua que se ora neesta nauegaçam achou, nom leixarey tambem de dar disso minha comta a vossa alteza asy como eu milhar poder aimda que pera o bem contar e falar o saiba pior que todos fazer ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 54).

Como o português empregado por Caminha é muito diferente do atual, não se pode ter certeza, à primeira vista, do significado de algumas palavras

empregadas pelo autor. No caso de outras, sua significação, simplesmente, perdeu-se no tempo. Há passagens da *Carta de achamento* cuja compreensão depende das interpretações que os estudiosos propõem para preencher certas lacunas. Felizmente, esses problemas não chegam a prejudicar a compreensão do texto como um todo, nem impedem que se possa "traduzi-lo"[52] para o português de hoje, como muitos estudiosos têm feito.

Com a intenção de informar ao rei sobre o "achamento" e lhe apresentar o que aqui se encontrou, a função escritural do autor é clara e marcada pela objetividade, como convém a quem escreve um relatório. Contudo, esse limite é, amplamente, ultrapassado pelo enunciador a seu enunciatário – ambos homens cultos europeus, casados, que professam a fé católica e que desempenhavam, cada qual, o seu estado, lugar e posição, o poder, em suma.

Porém, o texto acaba sendo mais do que um informe objetivo e imparcial sobre o achamento, pois o escrivão não se comportou como um simples funcionário, revelando bastante proximidade com o enunciatário, e tornando-se, em certos momentos do relato, até intimista. Caminha dá-se, na escrita desse documento, à liberdade de ser bem-humorado, fazendo até trocadilhos e brincadeiras ao comparar o corpo das nativas com o das mulheres portuguesas, revelando o lado mais íntimo dessa escrita e as afinidades entre enunciador e enunciatário, que chegam a revelar o machismo e o patriarcalismo que reinava no contexto histórico e social dos colonizadores à época, como podemos observar no excerto da *Carta de achamento* abaixo destacado:

> [...] Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas; e suas vergonhas, tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as nós muito bem olharmos, não se envergonhavam [...], e sua vergonha tão graciosa que a muitas mulheres de nossa terra, vendo-lhe tais feições envergonhara, por não terem as suas como ela ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 27).

[52] Um exemplo disso é: SILVA, M. B. N. da (Ed.). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Rio de Janeiro: Agir, 1977; ou RODRIGUES; L. G. *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Petrópolis. Vozes, 2019. A Carta também pode ser encontrada *on line*. *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.

Além disso, a grande riqueza de detalhes e as impressões do autor sobre aquilo que via de novo, e como se sentia frente ao inusitado e a forma como apreciava essas novidades, dão ao relato dinamicidade e nos permitem, de certa maneira, inteirar-nos da visão do colonizador, como é notável no fragmento exposto abaixo sobre os costumes portugueses, tão divergentes daqueles dos nativos, já implementados nos primeiros contatos com os povos originários:

> Entre todos estes que hoje vieram, não veio mais que uma mulher moça, a qual esteve sempre à missa e a quem deram um pano com que se cobrisse. Puseram-lho ao redor de si. Porém, ao assentar, não fazia grande memória de o estender bem, para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto a vergonha ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 47-48).

De acordo com Silva (2010), a *Carta* de Caminha ao rei D. Manuel I concretiza-se em forma de uma minuciosa e descritiva narrativa de tudo que ele encontra e observa nesse “Novo Mundo”, durante os dias de permanência da frota que se dirigia para a Índia. Assim, por meio da narrativa de Caminha, o leitor hodierno parece entrar numa máquina do tempo e presenciar o momento em que os portugueses e os habitantes originários de nossas terras encontraram-se no litoral baiano, tocaram-se pela primeira vez e estabeleceram as relações que, há mais de quinhentos anos, deixaram resquícios e marcas profundas ainda em nossos dias. Toda essa narrativa sobre esse passado está expressa por meio da perspectiva colonizadora do escrivão, cuja função era detectar possíveis potenciais exploratórios, seja da terra, seja da gente, com a qual a frota de Cabral se encontrasse, seja aqui ou na África/Índia, rota para a qual estava destinada.

Souza (2024), em sua análise dos materiais didáticos de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar (2017), da *Coleção Crescer,* destinados aos alunos do Ensino Fundamental I – quarto e quinto anos –, conclui que as autoras não deixam de expor as ações históricas referentes à colonização do Brasil em seu decurso temporal, por meio de diferentes textualidades, como anunciam aos docentes no prefácio da obra. Entretanto, o discurso empregado por elas, na exposição dos conteúdos, segue, ainda, em grande medida, a linha geral tradicional. Essa linha tende a “naturalizar”, “minimizar” ou “evadir” – como feito histórico do passado – os processos de desapropriação das terras pertencentes aos povos originários do Brasil pelos

invasores portugueses, de escravização dos nativos e seu extermínio em massa pelos colonizadores, assim como o aprisionamento/caça, transporte forçado e exploração dos povos africanos, introduzidos como força motriz dos lucros portugueses na colônia brasileira pela elite colonizadora escravocrata da metrópole europeia como, mais tarde, da própria elite agropecuarista colonial. Para conhecermos melhor o conteúdo expressivo da missiva de Caminha, na sequência, dedicamo-nos à leitura desse documento.

2.2 *A CARTA DE ACHAMENTO DO BRASIL* ([1500] 2019) E A IDEOLOGIA DA COLONIALIDADE/CIVILIDADE EUROPEIA DO SÉCULO XVI – OS RUMOS DA "CONQUISTA" DA AMÉRICA

Para Rodrigues (2019), a expansão do império político e econômico europeu e a visão de mundo da época do "descobrimento" estava muito associada à difusão do catolicismo, pois a igreja também patrocinava, mesmo que em menor escala, as navegações, vislumbrando a chance real de evangelização e a conquista de novas fronteiras religiosas em conjunto com o Estado. O autor aponta que o uso da expressão "salvar esta gente" (Rodrigues, 2019, p. 61) era muito comum naquela época e trazia, em si, a visão de mundo ainda muito marcada pela "noção de cristandade medieval" (Rodrigues, 2019, p. 61), que era forte formadora de padrões. Por isso, salvar a alma de alguém, naquela época, representava não apenas a ideia de salvação espiritual do indivíduo, mas, também, a ideia de conduzir o sujeito para dentro da igreja e, por consequência, da sociedade, ambas moldadas pelas regras e dogmas da mesma instituição. Isso, no caso dos nativos, era uma forma evidente de moldar o "outro em eu" (Rodrigues, 2019, p. 62), numa perspectiva, evidentemente, eurocêntrica e dominadora.

Tal ação histórica era praticada, na mesma época, com fervor, nos territórios da Península Ibérica pelos agentes da Inquisição que, quando não alcançavam seu objetivo de converter os judeus e os muçulmanos à religião católica, optavam por queimá-los nas fogueiras, pois eram "almas perdidas". Aqui, à época, os nativos – considerados infiéis e idólatras – foram transformados, pela retórica da modernidade/civilidade que implementou a colonização em nossas terras, em inimigos do rei e da Igreja. Assim, eles passaram a ser combatidos e, a grande

maioria deles, escravizados e subalternizados, ações justificadas pela retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017a) que a colonização europeia instituiu em nossas terras, como, na sequência, abordamos.

2.2.1 A visão cristianizadora e exploradora na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha: a construção da retórica salvacionista europeia do século XV

Para entendermos o processo de colonização da América pelas metrópoles europeias, no final do século XV e início do século XVI, devemos conceber 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). Assim, umas das ações colonizadoras mais relevantes do ponto de vista justificativo da violência que esse processo desencadeou foi "focada em salvar as almas pela conversão ao cristianismo" (Mignolo, 2017b, p. 08). Conforme expressa Fleck (2024, p. 56),

> [...] essas ações, conjuntamente, resultaram nos projetos de evangelização, aculturação, controle e determinação de ações, segundo as normas europeias, no espaço dominado pelo poder colonialista. No Brasil, essa etapa foi exemplarmente desenvolvida pelos jesuítas, na fase inicial da colonização, e, mais tarde, pelos representantes do catolicismo aqui residentes e inseridos nas esferas políticas e econômicas e, ainda hoje, pelas ações evangelizadoras de não cristãos na América, ações colonialistas que não perderam seu potencial aculturador ao longo dos séculos.

São essas motivações messiânicas, compartilhadas pelos sujeitos ibéricos do final do século XV e início do XVI, estruturadas em forma de um articulado discurso que exaltava também a modernidade e a civilidade europeias como condições que lhes outorgavam o direito e o poder de subjugar as comunidades com as quais travavam contato nas suas expedições colonizadoras, que se revelam na tessitura escritural de Pero Vaz de Caminha. Foram elas que possibilitaram ao escrivão a redação de uma carta ao seu rei na qual se sentia confiante para o aconselhar a tomar o caminho da evangelização do povo encontrado, como podemos ler nos fragmentos a seguir destacados:

> Portanto Vossa Alteza, que tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da sua salvação. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 42). Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calicute, bastaria; quanto mais disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa santa fé ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 49-50).

Assim, o discurso, intencionalmente construído, exalta a mentalidade monárquica europeia pela sua empreitada evangelizadora, e a voz enunciadora, daquele que via diante de si uma grande oportunidade de colocar em prática essa ação com os sujeitos por ele descritos, irmana-se nesse propósito com o rei, destinatário de sua missiva. Aparece, também nessa escrita portuguesa, o que Mignolo (2017) vai chamar de retórica da modernidade/civilidade, inaugurada com o *Diário de Bordo* (1492-1493), de Cristóvão Colombo, cujo discurso revela "uma estrutura de controle e administração de autoridade, economia, subjetividade e normas de relações de gênero e sexo, que eram conduzidas pelos europeus [...]" (Mignolo, 2017, p. 04-05).

Além de revelar esses primeiros contatos entre os nativos e os europeus, a *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, é vista, por muitos, como sendo a primeira expressão da Literatura Brasileira – ainda que essa posição seja, atualmente, questionada por vários críticos literários que se perguntam se ela pode, de fato, ser realmente considerada uma Literatura Brasileira ou seria melhor vê-la como uma expressão portuguesa, ou, então, parte essencial dessa retórica europeia da modernidade/civilidade que assinala Mignolo (2017).

Pelo teor da *Carta de achamento,* podemos conhecer alguns aspectos do projeto colonialista desses escritos primeiros sobre as terras e gentes da América, vista sob a ótica colonizadora europeia do século XVI, e promover comparações e análises que auxiliam, hoje, a compreensão dos projetos expansionistas e colonialistas das metrópoles europeias do século XV e XVI. Na *Carta de achamento,* de Caminha, registrou-se, por exemplo, as tentativas de se estabelecer um primeiro contato por parte dos europeus com os habitantes originários, cujo resultado foi uma surpresa, pois um deles começou a apontar para o colar de ouro do capitão da frota e, em seguida, para a terra, como se quisesse dizer que naquela terra havia ouro. A

mesma coisa ocorreu com o castiçal de prata e o papagaio que os portugueses mostraram aos habitantes originários. Os nativos, ao verem coisas que não conheciam, faziam sinais, gestos aos recém-chegados, dando-se a entender que queriam propor uma troca, conforme registra o escrivão no trecho abaixo mencionado:

> Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal como se lá houvesse prata ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 12-13).

Podemos, então, imaginar que, dessa forma, começou-se a troca de ouro, prata e madeira por quinquilharias vindas da Europa entre os dois grupos que se contactaram naquela ocasião do “achamento”. O relato do escrivão aponta para o fato de que os portugueses traziam os nativos para as suas embarcações, a fim de estabelecer um melhor contato com eles. No início, eles se mostraram muito esquivos, mas, com o decorrer dos dias, passaram a conviver mais com os portugueses e, até mesmo, a ajudá-los no que precisavam, levando-os às suas aldeias, de acordo com o que nos revela o fragmento abaixo:

> Então se começaram de chegar muitos. Entravam pela beira do mar para os batéis, até que mais não podiam; traziam cabaços de água, e tomavam alguns barris que nós levávamos: enchiam-nos de água e traziam-nos aos batéis. Não que eles de todos chegassem à borda do batel. Mas junto a eles, lançavam os barris que nós tomávamos; e pediam que lhes dessem alguma coisa. Levava Nicolau Coelho cascavéis e manilhas. E a uns dava um cascavel, a outros uma manilha, de maneira que com aquele engodo quase nos queriam dar a mão. Davam-nos daqueles arcos e setas por sombreiros ou carapuças de linho ou por qualquer coisa que homem lhes queria dar ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 16-17).

A inocência dos habitantes originários diante das novidades que os conquistadores traziam, e tudo que faziam para as possuir, é destacada nesse fragmento. O entendimento da situação, contudo, explicita-se pelo olhar do conquistador que menciona essas relações com a expressão “com aquele engodo”. Assim, podemos notar que a ênfase maior da escrita desse texto recai sobre os habitantes da terra “descoberta”, seu modo de vida, seus costumes, e acentuando a dificuldade de comunicação verbal e a “necessidade de ali deixar degredados que,

vivendo com os nativos, pudessem aprender sua língua" (Silva, 2010, p. 34). Essa estratégia fica bem evidente no fragmento da *Carta de Achamento* abaixo destacado:

> E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar [...] ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 41-42).

Conforme o excerto acima, aos degredados, fica a tarefa de aprender a língua dos habitantes nativos e de desenvolver uma comunicação integradora com eles, de forma que o caminho se abra para os portugueses na nova terra. Dessa forma, podemos verificar a posição subalterna e quase invisível desses sujeitos na sociedade em que viveram e, também, na História da qual fizeram parte, afinal eles são, muitas vezes, esquecidos ao longo das narrativas e só aparecem em pequenos relatos, apenas citados de forma quase involuntária ao longo desses documentos e narrativas.

Assim, fica evidente aquilo que já conhecemos e estudamos com Jim Sharpe (1992): a História Tradicional é contada por aqueles que ocupam os espaços mais altos da sociedade. Os eventos são narrados, também, com a visão mais alta da mesma. Aqueles que não a integram são, normalmente, excluídos, esquecidos e marginalizados. Esses sujeitos serão, entretanto, os protagonistas das ressignificações do passado pela ficção, tanto no âmbito do romance histórico para adultos quanto nas escritas críticas das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis, como adiante veremos na análise da obra *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sônia Sant'Anna, que integra nosso *corpus* de estudo.

Também fica claro como a visão colonizadora está fortemente impregnada e aflorada nesse excerto, com a expressão da dominação mais do que presente quando Caminha afirma que "imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar", anulando-se, desse modo, na perspectiva do colonizador, qualquer consideração sobre a cultura própria desses habitantes originários. Esses propósitos anunciados na *Carta* de Caminha para a permanência dos degredados na terra recém-abordada evidenciam já, por outro lado, alguns dos princípios que a

colonialidade[53] iria implementar ao passar do tempo. Estes, segundo Mignolo (2017a, p. 18-19), consistiam em

> [...] 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).

Nesse contexto, segundo Rodrigues (2019), a dificuldade de compreender a nova terra e seus habitantes mostra, também, a dificuldade em compreender o outro, suas diferenças e seus costumes como parte de sua cultura, pois, na grande totalidade da *Carta,* encontramos registros sobre a necessidade de conquistar e catequizar os nativos, como podemos confirmar em uma das passagens do texto destacada à continuação:

> E, segundo que a mim e a todos pareceu, esta gente não lhes falece outra coisa para ser toda cristã, senão entender-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer, como nós mesmos, por onde nos pareceu a todos que nenhuma idolatria, nem adoração têm ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 47).

Diante dessa menção à necessidade de evangelização dos povos com os quais se estava estabelecendo contato, feita por Caminha na *Carta de Achamento* (1500), somos remetidos, também, a todo o discurso colonialista das primeiras escritas europeias sobre as terras e gentes da América, efetuadas por Cristóvão Colombo (1492-1493), em seu *Diário de Bordo*, destinado à rainha Isabel de Castela. Evidencia-se, assim, nas primeiras escritas dos sujeitos europeus que enunciaram terras e gentes do outro lado do Atlântico a relação muito próxima que se estabelecerá entre o Estado e a Igreja nos projetos de colonização. Segundo comenta Rodrigues (2019, p. 53), sobre sua leitura da escrita de Caminha, é possível verificar que

[53] Valemo-nos, neste texto, do conceito de colonialidade também expresso por Mignolo (2017, p. 13), ao mencionar que "[...] '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".

> [...] toda a carta possui uma espécie de mediação por um suporte bíblico-religioso, ou seja, está presente a visão ainda medieval da salvação das almas, de conquista pela/para a fé, de guerra santa contra os inimigos da Igreja, de necessidade da catequese etc. Neste sentido, há uma profunda cegueira eurocêntrica no sentido de compreensão da nova terra, isto é, uma tentativa de se compreender o Outro (o indígena) através do padrão cultural do Mesmo (o europeu). Projeta-se uma visão edênica deste espaço, realçando a metáfora do "paraíso" para se configurar e definir o Brasil, numa clara chave ufanista que nos perseguiu até o Romantismo (Rodrigues, 2019, p. 53)

No fragmento acima, podemos observar a importância dada pelos portugueses, no processo de enfrentamento entre essas diferentes culturas que se chocaram em 1500, ao cunho religioso e ao domínio da igreja católica – em aspectos como a salvação, por exemplo – e ao que era apregoado como "certo" ou "errado". Estabelece-se, desde o princípio, o que era tido como padrão e cobrado como atitudes certas para se ganhar o "paraíso", a partir dos padrões morais cristãos da sociedade portuguesa daquela época, bem como para o fato de que tudo que fosse pensado ou feito fora desses padrões seria considerado heresia e atos pecaminosos.

Naquela época, os primeiros relatos de Caminha já apontavam para situações equivocadas de que os habitantes nativos não possuíam religião ou fé e que "careciam" de serem catequizados pelos jesuítas. Segundo essa primeira visão apregoada pela *Carta*, um leitor desavisado ou com pouca acuidade, que faça uma leitura superficial pode, real e ingenuamente, acreditar que isso era verdadeiro.

Pedro (2024), em sua análise ao material didático de ensino de História, da coleção *História, sociedade & cidadania* (2018), de Alfredo Boulos Junior, destinada ao Ensino Fundamental – anos finais –, aponta que, com relação ao objetivo de expansão da fé cristã, arrolado à empresa expansionista e comercial pelo reino português no século XVI, o léxico utilizado pelo autor no 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. Estes, por não comungarem da mesma religião deles, eram vistos e tratados como traidores, desleais. Ao apresentar o conquistador português do século XVI aos estudantes, e seus objetivos para o ensino de História no Ensino Fundamental II dos dias de hoje, vale-se dessa mesma ótica do expansionismo, do

comércio e da fé católica, descrevendo-os como sujeitos corajosos, intrépidos e desbravadores. Assim, Boulos Júnior (2018) deixa, em seu material didático, 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 evade-se, completamente, 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, à subjugação e ao massacre de milhões de pessoas (Pedro, 2024, p. 97).

Assim, faz-se necessário chamar a atenção para a necessidade da inserção de tais informações também no momento das primeiras exposições desse conteúdo aos alunos do Ensino Fundamental II, com um olhar crítico para essa escrita, como forma de contribuir para descolonizar o pensamento perpetuado na escrita historiográfica tradicional, e que segue essa via no ensino da História, cujos discursos voltam-se à bravura, à coragem e à intrepidez desses sujeitos que cruzaram o Atlântico. Normalmente, a abordagem que se faz a esse escrito histórico não menciona quais eram as reais intenções dessa alteração radical na rota da frota portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral, cujo destino era o continente asiático, contornando a África, como vinham buscando fazer os portugueses à época, para chegar a Calicute, na Índia.

Esses são os motivos pelos quais reivindicamos novas leituras desse documento nas escolas públicas brasileiras – efetuadas, também, em comparação com suas ressignificações por meio da arte literária híbrida de História e ficção –, na intenção da formação de um leitor literário decolonial. São esses novos olhares que oportunizarão, pois, um processo de construção e de formação de um leitor literário decolonial ciente do poder das palavras – aquele que entende que a linguagem é manipulável e que a omissão de informações ou sua explicitação é um ato intencional de escrita – e, desse modo, os estudantes, ainda no Ensino Fundamental, poderão agregar à sua formação leitora uma destreza crítica que é por nós tão desejada. Para essa ação, recomendamos a leitura das seguintes obras: *O Degredado* (1964), de Alves Borges; *Terra à vista*: descobrimento ou invasão? (1992), de Benedito Prezia; *Terra do Descobrimento* (1986), de Paulo Saldanha,

entre outras. À continuação da leitura desse documento histórico, voltamo-nos às suas expressões ideológicas, explicitando camadas mais profunda da tessitura escritural de Caminha.

2.2.2 A ideologia colonialista materializada na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, e ecoada nos materiais de ensino de História

Reunimos, neste tópico de nossa discussão, alguns dos conceitos de Chaui (1985) e Kothe (1997) e, a partir deles, podemos verificar o papel da ideologia no texto e na Literatura, a qual é capaz de influenciar o modo como o leitor observa a realidade dos fatos e é influenciado pela construção discursiva. Observemos, à continuação, como esse elemento inerente à escrita – a ideologia – manifesta-se na redação de Pero Vaz de Caminha.

O termo “ideologia” possui um amplo e abrangente significado. Em geral, pode ser entendido como um conjunto de ideias, de valores morais, religiosos e éticos que orientam ou que conduzem a visão de mundo que um sujeito ou um grupo de sujeitos têm de si mesmos e da realidade que enxergam e na qual se inserem. Nesse sentido,

> [...] qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia (Volóchinov, 2017, p. 91).

São os sujeitos sociais e históricos os que se valem dos signos para construir – na essência da linguagem – os seus discursos que, por sua vez, são carregados de ideologias, como bem podemos apreciar ao pensar na retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017) edificada pelas metrópoles colonizadoras para respaldar as ações atrozes, devastadoras da colonização na América, África e Ásia. Esses sujeitos tentam expressar a maneira como veem e como são levados a entender a realidade, isto é, aquela que julgam explicar a sociedade em que vivem. Silva (2024, p. 38) esclarece, em uma nota de sua tese, que

> [...] na concepção do Círculo de Bakhtin, ideologia não aparece em seu sentido clássico (Marx; Engels, 2007; Althusser, 1985; Chauí, 1997) ao longo das obras. Em outras palavras, aquele cunhado pelo marxismo como discurso opressor da classe dominante. Ao invés disso, a ideologia é compreendida como posicionamento, visão de mundo, como tudo aquilo que é axiológico aos sujeitos. Nesse sentido, a ideologia passa a ser vista como algo além de discurso abstrato, mas como materialização concreta e material dada a sua materialidade enquanto signo. As definições de enunciado e discurso, portanto, também ganham relevo, visto que este será uma categoria de valor presente de forma variada em todos os signos e os enunciados o resultado concreto da unidade ou união de diversos signos (Silva, 2024, p. 38).

Em relação a isso, Chaui (1985), em *O que é ideologia*, menciona: “Temos, portanto, uma teoria geral para a explicação da realidade e de suas transformações que, na verdade, é a transposição involuntária para o plano das ideias de relações sociais muito determinadas” (Chaui, 1985, p. 10). Ao expressar uma ideia, assim, o indivíduo que a elabora imagina estar produzindo uma teoria neutra, quando, de fato, essa traz consigo uma bagagem ideológica social, política e histórica que influenciará, de alguma maneira, seu trabalho. Isso nos faz questionar, também, a pretensa neutralidade da escrita tradicional da História, aspecto que, em grande parte, já tem sido superado nas novas correntes historiográficas.

Essa característica da ideologia, que consiste em influenciar e nortear nossa sociedade e nossa visão de mundo, acaba por “encobrir”, de certa forma, a realidade existente, principalmente, do ponto de vista histórico-social, pois a ideologia consiste em “[...] tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas” (Chaui, 1985, p. 10-11).

A ideologia, portanto, pode ser entendida, também, como tudo aquilo que mascara a realidade, como “ocultamento da realidade social”, pois tende a “[...] esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política” (Chaui, 1985, p. 20). Assim, através dela, “[...] os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas” (Chaui, 1985, p. 21). A ideologia faz com que a dominação de uma classe

social sobre outras seja “encoberta”, de modo que a classe dominada não se sinta como tal, e nem compreenda o que realmente é, mas que tenha uma visão distorcida da realidade, concordando com sua dominação, pois as relações que mantém com as outras classes parecem normais, justas e, por isso, aceitáveis.

Sobre a relação entre ideologia e essa luta de classes, aludida na tese de Silva (2024) como não sendo a essência da ideologia para o Círculo de Bakhtin, Chaui (1985) faz referência ao pensamento de Marx e Engels, quando afirma que

> [...] é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe e uma das formas da luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados (Chaui, 1985, p. 86).

A dominação característica da luta de classes, apontada pela estudiosa brasileira – essencial para os povos antes colonizados que ainda vivem, atualmente, em sociedade estratificadas nas quais, como resultado do processo de colonização, as grandes massas populacionais seguem sendo exploradas pelas elites dominantes, constituindo a classe proletarizada das sociedades latino-americanas –, é proporcionada, sobretudo, através da alienação. Nesses contextos históricos, as condições sociais em que a classe dominada se encontra são justificadas por condições alheias, como por acaso, por algum fator natural ou por efeito do destino. Assim, elas nunca são apresentadas como a colonialidade, ou seja, as reminiscências defendidas e cultivadas pelas elites nos dias hodiernos para manter os seus privilégios desde os tempos coloniais. Ao se partir disso, é desconsiderado o real, isto é, o processo histórico que levou ambas as classes a se estabelecerem como dominante e dominada. Essa conjectura possibilita que a classe dominante “justifique” suas ações, como afirma Chaui (1985, p. 85), pois,

> [...] dessa maneira, não só os acontecimentos históricos são explicados de modo invertido, mas tal “explicação” ainda permite que a classe dominante justifique suas ações, fazendo-as aparecer como as “razões da história”. Atribui-se à história uma racionalidade que é apenas a legitimação dos dominantes.

Se compararmos, por exemplo, a forma como nos é apresentado o “descobrimento” do Brasil nos livros didáticos analisados por Souza (2024) e Pedro

(2024), vemos que o termo, em si, já traz uma carga ideológica, pois retrata uma visão eurocêntrica, que tenta afirmar que a História do Brasil só passou a existir com a chegada dos portugueses e outros povos europeus neste solo, desconsiderando que já existiam milhões de sujeitos habitando o Brasil quando Cabral aqui chegou, em 1500, além de evidências de que europeus já estiveram em solo brasileiro antes de Cabral. Não temos acesso à visão histórica do nativo que presenciou a chegada das embarcações e dos homens brancos em suas terras, que agora serviriam como Colônia de exploração para Portugal.

Souza (2024), na análise que faz do material de ensino de História direcionado aos alunos do Ensino Fundamental I – Coletânea *Crescer* (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar – que trata da temática do "descobrimento" do Brasil, comenta:

> As enunciações discursivas – ora atenuantes e ora mais incisivas – não apresentam as visões periféricas, privilegiadas pelas correntes da Nova História, materializadas no texto transmitido aos alunos. Apontamos como a escolha feita pelas autoras da perspectiva a partir da qual os acontecimentos destacados do passado são apresentados aos alunos ainda se centra nas ações efetivadas nesses eventos pelos sujeitos colonizadores. Assim, os habitantes originários seguem invisibilizados como agentes históricos, pois a sua possível experiência de contato e de enfrentamentos com os "viajantes", invasores e colonizadores, não consta em nenhuma carta, relatório ou crônica da época (Souza, 2024, p. 84).

Conforme nos afirma Souza (2024), na citação acima, temos, ainda, o cultivo secular de uma visão "heroica" de homens que saem de suas terras, enfrentando perigos no oceano e que, enfim, encontram terra e nativos que ali moram, os quais logo se mostram amigáveis e trocam relações pacíficas com os navegadores, mostrando-lhes suas riquezas e compartilhando com eles, amigavelmente, de sua terra, de seus produtos, de suas mulheres. Essas são as imagens do momento primeiro de enfrentamentos entre os habitantes originários do Brasil e os colonizadores portugueses que aqui chegaram em 1500, representações presentes tanto no documento histórico de Caminha quanto nos materiais didáticos analisados por Souza (2024) e Pedro (2024), e, também, na escrita literária tradicional, conforme menciona Santos (2023), exemplificando-a com a obra acrítica *Descobrindo o Brasil* (2000), de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano. A esta, podemos juntar várias outras, como, por exemplo, *Faz muito tempo* (1977), de Ruth

Rocha*; Caravelas no novo mundo* ([1984] 1990), de Antonio Augusto da Costa Faria; *A pequena carta*: uma fábula do descobrimento do Brasil (2001), de Marcelo Godói, etc.

Essa deturpação ideológica e utópica da História, corroborada pela escrita literária híbrida acrítica – tanto no universo do romance histórico para adultos, como é exemplo a obra *Caravela dos insensatos* (2006), de Paulo Novaes, já citada neste estudo, quanto na infantil e juvenil, pelos exemplos acima expostos – teria, pois, o propósito de estabelecer uma sobreposição de classes sociais, de povos e de culturas umas sobre outras (dominantes e dominados), em que os fatos relatados são aqueles que atendem ou que favorecem aquela parcela de sujeitos que, no contexto, consegue exercer o poder. No caso do exemplo da chegada dos portugueses ao litoral do Brasil, em 1500, essa parcela seria composta pelos navegadores, colonizadores portugueses que se dão conta do potencial da terra e de suas gentes para o propósito colonizador dessa primeira relação entre os diferentes povos. Corroborando isso, Chaui (1985, p. 118) esclarece:

> Porque a ideologia não tem história, mas fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante, compreende-se por que a história ideológica (aquela que aprendemos na escola e nos livros) seja sempre uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos. Não possuímos a história dos escravos, nem a dos servos, nem a dos trabalhadores vencidos – não só suas ações não são registradas pelo historiador, mas os dominantes também não permitem que restem vestígios (documentos, monumentos) dessa história. Por isso os dominados aparecem nos textos dos historiadores sempre a partir do modo como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores. 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.

Como se nota, a História a que temos acesso – produzida por meio da escrita da vertente tradicional, colonizadora e eurocêntrica, que privilegia a ação dos que aqui chegaram para tomar dos nativos as suas terras e a sua liberdade, perspectiva, muitas vezes, exposta, também, nos dos livros didáticos de ensino de História (Souza, 2024; Pedro, 2024) – é aquela que segue sendo exposta e repassada pela mídia ou pelas instituições sociais. Vejamos, na análise de Souza (2024), como isso

se filtra no material didático de ensino de História destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, inculcando neles, desde o primeiro momento de escolarização, a ideia da passividade dos povos autóctones frente aos colonizadores:

> Na abordagem ao material didático aqui posta em prática, lemos, de forma decolonial, que “assim que chegaram, estabeleceram contato com as populações indígenas que habitavam o território” (Hipólide; Gaspar, 2017, p. 16). A análise discursiva dessa enunciação deixa claro que a perspectiva adotada pelas autoras desde a qual o fato é apresentado aos alunos é a dos portugueses. Eles são, na redação das autoras do material didático, os sujeitos encarregados da efetivação das ações, os sujeitos históricos ativos. O sujeito actante, nesse discurso, é o português, claramente enunciado nos verbos “chegaram” e “estabeleceram”. As ações, pelo discurso produzido pelas autoras do material didático, partem, assim, da iniciativa dos portugueses, relegando os nativos à passividade (Souza, 2024, p. 123-124).

Sob essa perspectiva, os eventos são apresentados como uma sequência de acontecimentos totalmente reais (apesar de muitos detalhes desses fatos não poderem ser compreendidos logicamente como legítimos) e tidos como atos “heroicos” dos portugueses. Sob esse discurso, inculca-se a ideia da passividade dos nativos a partir do qual a sociedade cria e alimenta a imagem dos “grandes homens”, dos “grandes feitos” da História vinculada aos sujeitos colonizadores. Em todos esses casos, a História é contada, geralmente, visando ao interesse da classe dominante e, para isso, a ideologia assume seu papel de mascarar o real.

Pedro (2024), ao proceder à análise do material didático de ensino de História, de Boulos Júnior (2018), destinado aos alunos dos sétimos e oitavos anos, abordando a temática do “descobrimento” do Brasil, afirma que, embora não se tratar de um livro de História, mas, sim, de um material didático para o ensino de História, o autor não pode se eximir de sua responsabilidade de escolha da perspectiva, da visão, sob a qual o seu texto aborda o passado e o transmite a seu público leitor. Esse sujeito leitor, na condição de aluno da escola pública brasileira, nem sequer tem o direito de escolher se vai ou não o ler, haja visto que tais obras são consideradas “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” (Pedro, 2024, p. 103).

A partir dessas considerações, podemos entender que a ideologia, além do conjunto de valores éticos, morais e religiosos que norteiam nossa visão de mundo, é, também, de acordo com uma concepção marxista do termo, um instrumento de dominação, isto é, “tudo aquilo que mascara a realidade” (Chaui, 1985, p. 119). Essa “máscara” não deixa de aparecer, também, nos materiais de ensino e nas escritas ficcionais híbridas acríticas, como temos apontado aqui, ancorados nas teses de Santos (2023), Pedro (2024) e Souza (2024).

De posse desse conhecimento do significado e da função da ideologia, analisamos, nesta tese, também, alguns dos aspectos ideológicos contidos na *Carta* escrita por Pero Vaz de Caminha, onde encontramos muitos vestígios que tentam “mascarar a realidade”, alguns tão lógicos que claramente podem ser notados, outros já bem mais sutilmente enunciados. Essa prática de leitura também de um texto canônico, de teor documental, pode auxiliar-nos no intento da formação de um leitor literário decolonial, que reconhece a importância da possibilidade de manipulação da linguagem no Ensino Fundamental, pois é nessa realidade escolar que os jovens entram em contato com o passado de nossa sociedade. Isso ocorre, normalmente, por meio daquela visão exposta no material didático de ensino da História, como nos têm mostrado as análises desse material, realizadas por Souza (2024) e Pedro (2024).

Logo no início da *Carta*, escrevendo ao rei português, Pero Vaz comenta o “achamento” da nova terra, como podemos observar no fragmento destacado abaixo:

> E assim seguimos nosso caminho, por este mar, de longo, até que, terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, estando da dita Ilha obra de 660 ou 670 léguas, segundo os pilotos diziam, topamos alguns sinais de terra, os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam fura-buxos. Neste dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 07).

Retomando o que já foi dito anteriormente, essa ideia de “achamento” ou “descobrimento” é utópica, pois expressa uma visão eurocêntrica, já que considera a História dessas terras a partir da chegada dos portugueses, desconsiderando a construção da existência dos povos que aqui já existiam, bem como as evidências de que outros europeus já estiveram em solo brasileiro antes de Cabral. Vejamos como o escrivão expressa-se diante de seu soberano na enunciação da *Carta*: “Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e *me pareceu*” ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 05, grifos nossos). A subjetivação de um enunciado em primeira pessoa, no gênero epistolar, é, praticamente, inegável, mas Caminha busca convencer seu destinatário de que o relato é realístico, pois é resultado de todo o seu empenho escritural.

A leitura que faz Chaui (1985, p. 108) desse fragmento da *Carta* é esclarecedor, já que ela comenta que,

> [...] ao fazer tal declaração, ele tenta ser neutro em sua Carta. Neutralidade essa inexistente e impossibilitada, pois, a ideologia encontra-se atrelada em seu texto, e perceptivelmente visível, tentando encobrir o real e abrindo espaços para o ilusório. Essa substituição do real pelo imaginário é a grande tarefa da ideologia e por isso ela anestesia como o ópio.

Na sequência desse relato que faz o escrivão ao rei, podemos ler que os portugueses avistaram, primeiramente, dois habitantes originários da terra. O escrivão, como lhe cabia, efetua, assim, a descrição desses homens, destacando que

> [...] a feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 11).

Essa descrição traz à tona um estranhamento que os portugueses tiveram ao ver os indígenas, tanto pela diferença da cor de pele deles, como pela sua nudez,

pois os tripulantes traziam consigo uma visão eurocêntrica sobre a nudez que, de acordo com a moral cristã a qual eles professavam, era relacionada com a ideia de pecado, por isso o uso pejorativo do termo “vergonhas”. Ideias estas que, para os autóctones, não significava o mesmo: “[...] Não se percebe que, para os índios, não havia “nudez” e ela não tinha a mesma importância. [...] Assim se readota mais facilmente a perspectiva eurocêntrica, como se ela fosse própria do não-europeu” (Kothe, 1997, p. 216).

Pedro (2024) cita, em sua análise do material didático *História, sociedade & cidadania,* que, a respeito do encontro dos marinheiros portugueses com os nativos, Boulos Júnior (2018) utiliza-se da intertextualidade, ao citar um trecho da *Carta* de Pero Vaz de Caminha (1500) para descrevê-los, mas aponta que não há nenhuma menção, nesse material, a outra possível perspectiva de enunciar o encontro primeiro entre os povos originários de nossas terras e os recém-chegados navegantes portugueses. Isso demonstra que, nesse material, adota-se, igualmente, 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.

É questionável quando se lê que os portugueses estranharam tudo isso. Numa perspectiva lógica e real, é mais coerente imaginar a reação dos habitantes originários ao contemplarem essa chegada de estranhos em sua terra. Como pontua Kothe (1997, p. 216), “[...] o choque sofrido pelos índios, vendo não só os brancos barbudos, mas as caravelas, as armas, as roupas, esse não é levado em conta”.

Vejamos, no texto de Caminha, como ele descreve os habitantes nativos, expressando sua concepção, por ordem de aparecimento na *Carta*, frente àquilo que, de fato, a frota estava procurando: uma terra para dela tomar posse. Isso ocorre na seguinte sequência: “Eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. [...] tomou dois daqueles homens da terra, mancebos e de bons corpos [...]. Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa” ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 08).

Os excertos destacados tratam da descrição física dos nativos brasileiros, nos quais vemos a observação de Caminha referindo-se à cor em uma só palavra (pardos) e às vestimentas, a princípio, também em uma só palavra (nus). Contudo, a nudez precisou ser ressaltada, especificada, esclarecida, dando a impressão de que

ele ainda não pudesse acreditar que estivesse presenciando aquelas cenas e, principalmente, imaginando que o rei também não fosse acreditar. Apenas mencionar que todos andavam nus talvez não significasse o que Caminha quis expressar; foi preciso frisar e reiterar que nenhuma coisa lhes cobria as “vergonhas”.

Eis a oposição de visões de um em relação ao outro, e vice-versa. É possível que o autóctone visse o mesmo: a cor da pele bronzeada do sol do homem europeu, as roupas cobrindo quase todas as partes do corpo, sem enfatizar as “vergonhas”, como o europeu enfatizou. As descrições da nudez precisaram de reforço: “sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas”. A imagem construída do habitante nativo, nesses excertos, é a de pessoas despreocupadas com a nudez, pela inocência no sentido daquele que é “destituído de segunda intenção, de malícia”, certamente ligado à questão religiosa, mas, aqui, de uma “pessoa não conspurcada pelo pecado, pelo mal” (Houaiss, 2009, s.v. inocente).

Os trechos destacados tratam, também, da beleza física observada por Pero Vaz de Caminha nos autóctones. Inicialmente, refere-se a “bons corpos”; em seguida, a qualidade aparece em “bons rostos” e “bons narizes”, “bem-feitos”. Está clara a construção da imagem de um ser bonito, como se o escrivão esperasse encontrar ali pessoas feias, por serem diferentes. Um detalhe importante, que pode corroborar essa afirmação, é a retomada do assunto “cor da pele”: “A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados”. Isso acontece antes de se aludir (ou continuar mencionando) à aparência física. Assim, juntam-se a inocência da nudez à cor da pele e aos traços físicos, formando uma imagem de alguém digno de viver no jardim do Éden, alusão esta que aparece explícita já próximo ao fim da *Carta*, ao apresentar a comparação da inocência dessa gente com a de Adão, colocando-os em pé de igualdade.

O último excerto trata da questão linguística, que não permitiu entabular comunicação, porém se atribuiu o problema do não entendimento ao alto som que as ondas faziam ao quebrar na costa. A comunicação linguística, na ocasião e até o final da *Carta*, não é algo extremamente necessário, pois uma comunicação aconteceu de qualquer forma: por gestos, por escambo, por imitação, por uma certa rotina que se estabeleceu no tempo em que essa relação entre os povos foi

relatada. A aproximação entre as culturas se deu da forma mais primitiva, mas não deixou de acontecer.

Ainda sobre a admiração dos navegadores com a nudez indígena, podem ser citados os seguintes trechos da *Carta*:

> Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos, compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as muito bem olharmos, não tínhamos nenhuma vergonha. [...] Também andavam, entre eles, quatro ou cinco mulheres moças, nuas como eles, que não pareciam mal. Entre elas andava uma com uma coxa, do joelho até o quadril, e a nádega, toda tinta daquela tintura preta; e o resto, tudo da sua própria cor. Outra trazia ambos os joelhos, com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas e com tanta inocência descobertas, que nisso não havia nenhuma vergonha ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 27).

Verifica-se que o conceito de vergonha tende a favorecer a visão do português, quando diz que “não tínhamos nenhuma vergonha”. É até compreensível a reação deles ao se depararem com tantas mulheres nuas, cena que não fazia parte do seu cotidiano cultural e social. Todavia, seria muito mais coerente pensar que as nativas teriam maior razão para se envergonhar, ao notarem os homens estranhos recém-chegados olhando para elas.

Não era esse somente um olhar no sentido de “observar”, mas com segundas intenções, com interesse sexual. Tanto é que, a partir dessa ótica, pode-se entender o porquê da descrição da aparência das nativas, que teria como objetivo despertar o interesse português através da sensualidade das habitantes originárias, coisa bastante comum nesse tipo de relato, pois “[...] fazia parte dos momentos necessários a serem referidos pelo autor de uma carta de descoberta. Era por excelência, o tópico em que se configurava o exótico, aquilo que mais despertava a curiosidade dos homens europeus” (Kothe, 1997, p. 221). É, portanto, a partir dessa ótica de interesse sexual, que se pode explicar o ideal da beleza e da sensualidade corporal da mulher brasileira que perdura até os dias atuais.

Outro trecho a ser considerado é o que descreve certo costume dos nativos, como se pode observar no fragmento abaixo destacado:

> [...] Os cabelos seus são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que de sobrepente, de boa grandura e rapados até

> por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte para detrás, uma espécie de cabeleira de penas de ave amarelas, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena e pena, com uma confeição branda como cera (mas não o era), de maneira que a cabeleira ficava mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia míngua mais lavagem para a levantar ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 11-12).

Qual seria, pois, o objetivo, o propósito ideológico de descrever esses detalhes sobre a aparência física dos indígenas, senão o de mostrar à coroa portuguesa a feição daqueles que poderiam servir como mão-de-obra para lhes favorecer? Com isso, os indígenas tornar-se-iam objetos que podiam favorecer Portugal, servindo-lhe como "súditos" que cultivam seu produto. Kothe (1997) observa que, "sendo o rei o destinatário da Carta, e capaz de distribuir benesses a quem lhe trouxesse boas notícias, havia interesse em dizer que os novos 'súditos' tinham bons narizes, bons rostos, bons corpos" (Kothe, 1997, p. 217).

De maneira semelhante, temos a descrição sobre a alimentação, o cardápio que os nativos preparavam para com ele se alimentar. Tal aspecto é, também, relatado na *Carta*:

> Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 42).

Dessa menção, podemos entender, primeiro, que a intenção era a de justificar a força e o vigor dos indígenas obtidos por sua alimentação, tendo como objetivo lançar a ideia de que eles eram fortes, e se o eram, podiam servir como colonizados, podiam ser utilizados para mão-de-obra, beneficiando Portugal; segundo, descrever as características da terra, que era produtiva a ponto dos indígenas não necessitarem da agricultura, por isso comiam do que nascia por conta ou do que achavam nas árvores. Nota-se, novamente, o interesse ideológico contido nessas declarações.

Chegar a um lugar desconhecido, encontrar pessoas desconhecidas, bastante diferentes, comportamental e fisicamente, torna mais do que normal a

existência de um certo receio, um certo medo, ainda mais diante da imagem de pessoas armadas com arcos e flechas. Vejamos, no primeiro excerto: “Nas mãos traziam arcos com suas setas. Vinham todos rijos sobre o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram” ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 15).

A imagem criada por Caminha, no trecho acima, não chega a ser assustadora para os padrões fílmicos atuais, mas a figura do homem rijo, armado, indo em direção ao barco confronta com a imagem dos corajosos navegantes, fortes também pelo serviço pesado da nau. Certamente, se houvesse embate, haveria muitos mortos de ambos os lados, porém, um detalhe curioso chama a atenção: um gesto característico de uma cultura foi compreendido pela outra: “Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram” ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 15). Não cabe a nós debater a ideia da cultura europeia já ter estado aqui, mas, sabendo que a maioria dos gestos é cultural, como poderiam os índios ter entendido o propósito daquela movimentação de braço? Bem, o fato é que a descrição foi feita e a comunicação aconteceu.

Essa situação de mostra de enfrentamento repetiu-se, de acordo com os excertos listados a seguir:

> Ali vieram então muitos, mas não tantos como as outras vezes. Já muito poucos traziam arcos. Estiveram assim um pouco afastados de nós; e depois pouco a pouco misturaram-se conosco. Abraçavam-nos e folgavam. E alguns deles se esquivavam logo. [...] Neste dia os vimos mais de perto e mais à nossa vontade, por andarmos quase todos misturados. [...] Estavam na praia, quando chegamos, obra de sessenta ou setenta sem arcos e sem nada. [...] Andavam já mais mansos e seguros entre nós, do que nós andávamos entre eles ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 40).

Fica claro o susto inicial daquela tensão (rápida) que deu lugar à diminuição do número de indígenas que iam até o local onde os barcos estavam ancorados, dia a dia, e cada vez mais com menos arcos e setas. A princípio, não se aproximavam, mas, depois, já iam se misturando, chegando até a abraçar e a folgar. Mas esses momentos nem sempre duravam muito com todos; alguns logo se esquivavam. A construção do *ethos* do nativo, aqui, aponta para um comportamento bastante normal diante do desconhecido. Não é comum a imediata aproximação, numa ocasião como a descrita, o que torna o discurso ainda mais fidedigno.

Os habitantes nativos foram ficando cada vez mais à vontade, pois já andavam quase todos misturados. Essa declaração continua apontando para o fato de que não eram todos que se aproximavam ou ficavam à vontade, exatamente como acontece em qualquer sociedade (por menor que seja), afinal, como sabemos, tais grupos são formados por pessoas de temperamentos diferentes.

O fato é que o perigo imaginado pelo discurso de Caminha já não era mais iminente, fato este corroborado pelo excerto que menciona “sessenta ou setenta sem arco e sem nada”. Quando parecia que os portugueses já não temiam mais nada, demonstrado pelo texto de Caminha, lemos o último excerto, que diz: “Andavam já mais mansos e seguros entre nós, do que nós andávamos entre eles”. Ou seja, o *ethos* do nativo foi construído mostrando a facilidade com que se pode entrar em contato com eles, sem ser ameaçado, pois são dóceis, apesar de selvagens, são inocentes, apesar de armados, são puros, porém os portugueses ainda não estavam suficientemente seguros entre os indígenas, o que acaba contradizendo a própria descrição que vinha sendo feita, afinal o habitante nativo é dócil e inocente, ou não?

Outro aspecto a ser considerado, o qual é frequente no decorrer da *Carta*, são as descrições que contam como era a convivência, segundo Pero Vaz, entre os portugueses e os indígenas, como no trecho a seguir:

> Traziam alguns deles arcos e setas, que todos trocaram por carapuças ou por qualquer coisa que lhes davam. Comiam conosco do que lhes dávamos. Bebiam alguns deles vinho; outros o não podiam beber. Mas parece-me, que se lho avezarem, o beberão de boa vontade. Andavam todos tão dispostos, tão bem-feitos e galantes com suas tinturas, que pareciam bem. Acarretavam dessa lenha, quanta podiam, com mui boa vontade, e levavam-na aos batéis ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 40).

Temos, então, um mito de uma convivência pacífica, o qual tenta demonstrar as relações entre portugueses e nativos com grande naturalidade, como se eles trocassem presentes entre si (os índios davam dos produtos da terra, enquanto os portugueses daquilo que tinham trazido, produtos que os primeiros habitantes não conheciam), além dos relatos de que eles comiam e andavam juntos, como se tudo isso acontecesse da maneira mais espontânea, natural e amigável possível.

Na leitura que do documento faz Kothe (1997, p. 220), vemos que

> [...] o privilegiamento da Carta de Caminha, como documento do encontro entre portugueses e índios, tem como uma de suas funções ideológicas camuflar a existência de tais elementos negativos [inferioridade e barbárie]. Pela Carta, o encontro das duas culturas foi somente uma festa, um maravilhamento mútuo (Kothe, 1997, p. 220).

Logicamente, não dá para compreendermos que tudo aconteceu da maneira pacífica e amigável como descrito na *Carta*, mas que, com essas declarações, houve uma tentativa de camuflar o encontro entre os portugueses e os nativos do Brasil, para tentar encobrir, com isso, a barbárie da tomada das terras habitadas pelos povos originários, os quais foram os mais atingidos nessa experiência. Portanto, a partir dessas comparações, podemos fazer inferências à presença da ideologia na *Carta*.

No último parágrafo da missiva, Caminha apelou a Dom Manuel para que libertasse do cárcere o seu genro, casado com sua filha Isabel, preso por assalto e agressão. Eis o trecho final no qual o cronista faz o pedido:

> E pois que, Senhor, é certo que tanto neste cargo que levo como em outra qualquer coisa que de Vosso serviço for, Vossa Alteza há de ser de mim muito bem servida, a Ela peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro o que d'Ela receberei em muita mercê. Beijo as mãos de Vossa Alteza. Deste Porto Seguro, da vossa Ilha da Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro de maio de 1500 ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 50).

Essa dinâmica do favorecimento por serviços prestados nasceu já com a "Certidão" do Brasil que escreveu Caminha, em 1500. A ideologia do poder manifesta-se, assim, em todas as variantes nas menções e descrições que faz o escrivão ao longo do seu relato ao rei. Instrumentalizar-nos para essas leituras, também ressignificadas pela produção híbrida de História e ficção, no espaço da sala de aula é, seguramente, uma das vias mais eficientes à descolonização mental da América Latina.

A Literatura Brasileira contemporânea tem se voltado a esse passado colonial na produção de romances históricos críticos/desconstrucionistas e críticos mediadores, nos quais os enunciados colonialistas da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, são parodiados, ironizados, carnavalizados, impugnados de diversas maneiras. Na obra *Imagens escriturais de Cristóvão Colombo*: um

oceano entre nós – vozes das diferentes margens[54] (2021), Fleck faz um amplo estudo das representações do “descobrimento” da América na arte literária e menciona o caso da Literatura Brasileira frente aos registros oficiais do “descobrimento” dessas terras, tecendo comentários sobre a produção brasileira nesse âmbito. As especificidades desse estudo fazem parte de nosso interesse e serão, mais adiante, explicitadas.

Nesta tese, buscamos ampliar esse olhar crítico, apontado por Santos (2023), presente na ficção juvenil brasileira em relação ao passado que juntou os portugueses colonizadores e os habitantes originários de nossa terra. Demostramos, também, que esses registros históricos do passado colonial brasileiro têm sido ressignificados em produções que revelam criticidade frente aos registros oficializados e consagrados ao longo dos séculos, nas produções literárias que podem integrar o material de leitura levado à sala de aula dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Nosso empenho, nesse sentido, junta-se ao de vários outros pesquisadores vinculados ao 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 seus estudos, priorizam as expressões literárias voltadas a um público leitor muito jovem. Essas ações têm, assim, produzido possibilidades de se implementar, pela produção acadêmica, uma formação continuada aos professores do Ensino Fundamental frente à sua tarefa de mediar o processo de leitura em sala de aula e de promover a formação leitora inicial dos estudantes brasileiros. Com tal apoio, essa ação pode se converter em um meio de descolonizar as mentes, as identidades e os imaginários desses jovens em formação.

Vemos, assim, que todo o empenho que demonstrava exercitar o escrivão, ao mencionar “Tome Vossa Alteza, porém, minha ignorância por boa vontade, e creia bem por certo que, para aformosear nem afear, não porei aqui mais do que aquilo que vi e me pareceu” (Caminha, [1500] 2019, p. 05)”, não era unicamente para ser “os olhos do rei” frente ao novo que lhe era, escrituralmente, apresentado. Sob essa capa de presteza e humildade, acaba revelando-se a “intencionalidade” motivadora

[54] Essa obra de Fleck está disponível para acesso e leitura no link: https://www.editoranavegando.com/imagens-escriturais. Acesso em: 24 mai. 2022.

de toda a produção textual e suas opções: a soltura de seu genro preso na ilha de São Tomé, como revelam suas últimas palavras na *Carta*: “peço que, por me fazer singular mercê, mande vir da ilha de São Tomé a Jorge de Osório, meu genro o que d'Ela receberei em muita mercê” ([Caminha, 1500]; Rodrigues, 2019, p. 50).

Contudo, como vimos até o momento, a produção literária híbrida nem sempre buscou ressignificar o passado por meio de técnicas escriturais críticas, e nem o ensino da História nas escolas públicas brasileiras busca evidenciar as “intenções” particulares do escrivão, ao mencionar, nesses materiais, apenas os excertos da *Carta* que são convenientes à manutenção da heroicidade dos colonizadores. Grande parte da produção híbrida no âmbito literário – especialmente na fase inaugural do romance histórico e das narrativas híbridas infantis e juvenis brasileiras – buscou corroborar as versões já consignadas na escrita historiográfica tradicional, como veremos, com mais precisão, no tópico a seguir desenvolvido nesta tese. Nossa História – na concepção europeia, ideológica e discursiva do termo – nasceu das mãos da escrita documental portuguesa, como expomos pela abordagem que acima fizemos ao texto que se considera a “certidão” de nascimento de nossa Literatura e, também, de nossa História, uma narrativa que ignora, claro, tudo aquilo que os habitantes originários já haviam vivenciado e experienciado até aquele momento em que ambas as civilizações se encontraram. Uma visão que, segundo apontam os estudos de Souza (2023) e Pedro (2023), costuma, ainda, habitar os materiais didáticos de ensino de História quando o assunto é esse tópico do nosso passado, privilegiando-se, nessa esfera educacional, a perspectiva ativa dos colonizadores portugueses como agentes principais das ações efetuadas.

Nesse horizonte da trajetória, seja da História ou da Literatura – em relação às escritas híbridas de História e ficção –, rupturas muito mais profundas que aquelas ocorridas no romantismo, entre a modalidade clássica scottiana e a modalidade tradicional, estavam por ocorrer com as transformações geradas na narrativa da América Latina, impulsionadas pelo modernismo. Esse movimento histórico-cultural surgiu em terras hispano-americanas nas últimas décadas do século XIX, nas produções inovadoras do nicaraguense Rubén Darío, em parte, expostas em sua obra *Azul* (1888)[55]. Essas mudanças na escrita latino-americana

[55] Para um conhecimento mais amplo sobre a implementação do modernismo nas Letras hispano-americanas, nas últimas décadas do século XIX, pelas escritas poético-líricas do cubano José Martí e

desencadearam, na sequência, o processo da nova narrativa latino-americana, a partir de 1940, momento que abrigou a segunda fase da trajetória do romance histórico. Grandes transformações deram-se, também, como apontamos, pelas alterações propostas no âmbito da História, pela *Écolle de Annales*, no final da segunda década do século XX, que estabeleceram os princípios das prerrogativas da Nova História.

Como esses contextos histórico-literários influenciaram, também, as escritas híbridas infantis e juvenis no contexto brasileiro e sobre as importantes transformações em ambas as produções híbridas – adulta e infantil/juvenil –, discorremos na próxima seção deste estudo.

---

do nicaraguense Rubén Darío, sugerimos a leitura da tese da professora Ana Klock (2021), que aqui já mencionamos. Estudo disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5661. Acesso em: 12 jun. 2024.

3 NARRATIVAS HÍBRIDAS DE HISTÓRIA E FICÇÃO JUVENIS BRASILEIRAS: A (RE)DESCOBERTA DO BRASIL PELA LITERATURA PARA JOVENS LEITORES

Nesta seção de nossa tese, dedicamo-nos aos estudos sobre a Literatura híbrida destinada a jovens leitores em formação, revisitando conceitos importantes nessa área, considerando a sua inserção no espaço educacional da escola e sua potencialidade para formar leitores. Nela, buscamos, também, refletir sobre a relevância da temática escolhida para nosso estudo: a (re)descoberta do Brasil pela ficção infantil e juvenil, considerando as características próprias dessa escrita voltada aos leitores em formação, inseridos, ainda, no contexto do Ensino Fundamental.

Este é, igualmente, o espaço no qual nos dedicamos às análises literárias do *corpus* que elegemos, a partir da coleta que realizamos de obras literárias para jovens leitores cujas diegeses voltam-se à ficcionalização do evento da chegada da frota de Pedro Álvares Cabral às costas brasileiras, em 1500, dando início, assim, ao processo de colonização do nosso território pela coroa portuguesa.

Nossa leitura, como já enunciamos, busca evidenciar os traços de criticidade contidos nessas narrativas, os procedimentos formais e escriturais das obras, a fim de compará-las com as premissas do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017) para, assim, comprovar nossa tese de que, assim como na produção literária híbrida de História e ficção para o público adulto há, também, a presença de um discurso ficcional híbrido de História e ficção crítico sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil em obras literárias escritas para o público infantil e juvenil, em nossa Literatura nacional.

É, pois, o potencial da linguagem literária que pode levar à formação de um leitor literário decolonial, um sujeito ciente de seu passado colonial, das reminiscências dessa estrutura na conjuntura social hodierna, da manipulação da linguagem e do poder das palavras na geração de ideologias que – ao compreender processos de elaboração discursiva utilizados tanto na construção do relato histórico quanto no ficcional, pela manipulação dos signos linguísticos, dotados de um imenso poder representacional polissêmico –, futuramente, desempenhará os importantes papeis de um leitor crítico no contexto de sua comunidade.

Para estruturar essa nossa abordagem à produção híbrida infantil e juvenil, nesta seção de nosso estudo, organizamos a sua escrita em subseções. A primeira delas – “A visão tradicional sobre o “descobrimento” do Brasil no ensino de História e nas obras infantis e juvenis brasileiras – a manutenção do colonialismo” –, é o espaço no qual revisamos alguns conceitos que guiam à formação do leitor na escola e revelam a importância da inserção do texto literário nas práticas leitoras efetuadas no âmbito escolar, por sua natureza aberta, polissêmica e de fruição. Nesse contexto, expomos o quadro de obras que, na ficção infantil e juvenil brasileira, revisitam o passado colonial de nosso território.

Na sequência desta seção, em sua segunda subseção, denominada “A “descoberta” do Brasil na ficção infantil e juvenil brasileira: entre relatos apologéticos à colonização e as ressignificações da ficção híbrida”, focamo-nos no recorte temático histórico/literário que abriga as obras híbridas do universo literário adulto, infantil e juvenil brasileiro, destacando algumas obras do âmbito da Literatura Brasileira para leitores adultos – a fim de possibilitar aos docentes um conhecimento da abrangência dessa temática na Literatura híbrida de História e ficção do nosso país. Para proporcionar aos docentes uma visão mais geral das obras do âmbito infantil e juvenil da temática, procedemos a sintéticos comentários sobre um vasto conjunto das obras inseridas, no quadro demonstrativo de produções literárias sobre esse período do nosso passado. Buscamos, assim, nesta subseção, sintetizar aspectos relevantes da diegese de uma série desses relatos. Adotamos esse procedimento primeiro de abordagem à temática do “descobrimento” do Brasil na Literatura para auxiliar os docentes do Ensino Básico no momento de se defrontarem com essa listagem de obras híbridas infantis e juvenis que tratam de nossa temática e, assim, poderem proceder a uma pré-seleção dos textos mais adequados às turmas nas quais eles atuam.

Na terceira subseção – “O universo ficcional infantil e juvenil que (re)descobre o Brasil – as ressignificações do Brasil Colônia na arte literária” –, procedemos à análise das obras selecionadas como *corpus* deste estudo. Assim, primeiramente, abordamos as obras do âmbito infantil, e, em seguida, aquelas voltadas ao público juvenil, efetuando a nossa leitura comparativa delas frente à *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, e os pressupostos teóricos que as podem vincular ao romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017).

3.1 A VISÃO TRADICIONAL SOBRE O “DESCOBRIMENTO” DO BRASIL NO ENSINO DE HISTÓRIA E NAS OBRAS INFANTIS E JUVENIS BRASILEIRAS – A MANUTENÇÃO DO COLONIALISMO

Segundo Santos (2023), é necessário, para procedermos, como docentes do Ensino Fundamental, à mediação do processo de leitura de narrativas híbridas de História e ficção, compreender as relações estabelecidas entre a História e a Literatura, pois as mesmas se encontram imbricadas, especialmente, em escritas híbridas, dificultando a sua distinção ou classificação quando lidas por um leitor inexperiente nesses gêneros. Para Santos (2023), ambos os discursos são criados a partir da linguagem e de sua manipulação.

Segundo o autor, nessas construções de discursos, há sempre um locutor, que denota seu olhar, sua voz, suas impressões sobre determinado fato, acontecimento ou personagem, “sendo ele mesmo um ser atravessado por uma historicidade constitutiva de sua prática discursiva” (Santos, 2023, p. 38). Desse modo, entendemos, também, que, quando tratamos de livros didáticos, a História é carregada dessas visões e de toda uma historicidade já contada, recontada e arraigada culturalmente em nossas mentes. É nesse sentido que pensamos nas novas formas de abordagem dessas narrativas já conceituadas, muitas vezes, como a “versão oficial”, ou melhor dizendo, “oficializada” da História.

Em sua tese, Pedro (2024) aborda como a temática do “descobrimento” é apresentada aos alunos do Ensino Fundamental II, dentro do livro didático. A pesquisadora aponta-nos a importância que esses livros têm no sistema educacional brasileiro, pois são fonte primária à formação de conhecimentos junto a esses alunos e alcançam milhões de estudantes em todo nosso país. A autora destaca, em seus dados, que apesar desses materiais se classificarem como objetos que oportunizam a reflexão e a formação crítica do leitor educando, o que se constata é a mesma renarrativização da História já contada e recontada como a única, pura e certa. Isso sem proporcionar que os estudantes questionem ou ressignifiquem tais narrativas que, como já citado acima, são tidas como a “verdadeira” História.

Pedro (2024) analisa parte desses livros, especialmente, sobre a temática do “descobrimento”, e nos apresenta um panorama que nos instiga a refletir, e até mesmo afirmar, que é necessário abordarmos esse passado não apenas através dos livros didáticos, mas, também, por meio das obras infantis e juvenis híbridas de

ficção e História que buscam recriar, recontar os feitos passados com o intuito de revelar outras perspectivas negligenciadas pela historiografia tradicional, e raramente incluídas nesses materiais didáticos. Assim, a autora defende 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 (Pedro, 2024, p. 84).

Santos (2023, p. 65), por sua vez, afirma que não é difícil entender que os discursos literários e históricos "formam um composto de signos manipuláveis que se entrelaçam e que se desenvolvem a partir de uma tessitura narrativa multifacetada", e que é possível observarmos que, desde o "descobrimento" do Brasil (encontro primeiro devidamente registrado entre os portugueses e os autóctones de nossas terras) até nosso contexto de República atual, são professados e propagados a estudantes e a leitores, de modo geral, por meio de livros didáticos, documentos e registros históricos, discursos dotados de narrativas legitimadas e valorizadas como expressão de "fatualidade" sobre os acontecimentos que juntaram, desde então, essas diferentes culturas na formação da sociedade brasileira. O autor menciona que esse discurso não é apenas consumido, mas, também, replicado, nas escolas, nos livros didáticos e na Literatura, fortalecendo, assim, a voz do colonizador sobre o imposto silêncio do colonizado, revigorando a colonialidade do presente.

Para Santos (2023), faz-se necessária uma abordagem ao passado colonial brasileiro com outras obras, com outras leituras, com outras narrativas e diegeses que proporcionem ao leitor uma segunda opção, um segundo ponto de vista, uma outra ideia sobre os acontecimentos e sobre como eles se deram, a fim de expandir aquele conhecimento transmitido pelo livro didático. Para o autor, isso se torna possível com a proposta de leitura das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis, pois, apesar de termos um vasto início escritural acrítico, essa abordagem vem mudando e as pesquisas já apresentam uma ampla catalogação de obras que buscam descontruir ou ressignificar essas ideias antes pré-concebidas e

contadas apenas pela voz monolítica do colonizador, o que permite ao leitor uma nova possibilidade de reler, reinventar e até de se sentir inserido e participante da construção de sua História e a de sua nação.

Nesse contexto específico da produção de obras infantis e juvenis brasileiras, encontramos, até o momento, as seguintes narrativas, que relacionamos no **quadro 4**, abaixo exposto, cuja base primeira é a listagem exposta na tese de Santos (2023, p. 203-205):

Quadro 4 - Narrativas híbridas de História e ficção voltadas à temática do "descobrimento" e da colonização do Brasil na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Indicação de leitura	Grupo: Acrítico ou Crítico
O Degredado	Alves Borges	1953	Juvenil	Crítico
Faz muito tempo	Ruth Rocha	1977	Infantil	Acrítico
Viagem ao mundo desconhecido	Francisco Marins	1980	Juvenil	Crítico
Caravelas do Novo Mundo	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	Infantil	Acrítico
Terra do Descobrimento	Paula Saldanha	1986	Infantil/juvenil	Crítico
Terra à vista: descobrimento ou invasão?	Benedito Prezia	1992	Infantil	Crítico
Atrás do paraíso	Ivan Jaf	1995	Juvenil	Crítico
Não acredito em branco	Celso Antunes e Telma Guimarães Castro de Andrade	1996	Juvenil	Crítico
A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)	Toni Brandão	1999	Infantil	Acrítico
O vampiro que descobriu o Brasil	Ivan Jaf	1999	Juvenil	Crítico
Os fugitivos da esquadra de Cabral	Angelo Machado	1999	Juvenil	Crítico
Pedro Álvares Cabral, diário de bordo	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	Infantil	Crítico
Descobrindo o Brasil	Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano	2000	Infantil/juvenil	Acrítico
O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvarez Cabral	Luciana Sandroni	2000	Infantil/juvenil	Crítico
Pedro, o menino navegador	Lúcia Fidalgo	2000	Infantil	Crítico

Potyra: inimá paravuny	Anna Flora	2000	Infantil/juvenil	Crítico
Uma história do descobrimento do Brasil	Alberto Medeiros	2000	Infantil	Acrítico
A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil	Marcelo Dodói	2001	Infantil	Acrítico
Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral	Atílio Bari	2002	Infantil	Crítico
Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do Descobrimento	Maria José Silveira	2003	Infantil/juvenil	Crítico
Nuno descobre o Brasil	Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero	2004	Infantil	Acrítico
Na caravela virtual	Vera Carvalho Assumpção	2005	Infantil	Crítico
Leopoldina: a princesa do Brasil	Clóvis Bulcão	2006	Infantil/juvenil	Acrítico
Terra à vista: o encanto do descobrimento do Brasil	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	Infantil	Acrítico
Degredado em Santa Cruz	Sonia Sant'Anna	2009	Juvenil	Crítico
Mil e quinhentos: ano do desaparecimento	Alan de Oliveira	2012	Juvenil	Crítico
Os estrangeiros	Marconi Leal	2012	Juvenil	Crítico
A descoberta do Novo Mundo	Mary Del Priore	2013	Juvenil	Crítico
Pindorama de Sucupira	Nara Vidal	2014	Infantil	Crítico
Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	Infantil/juvenil	Crítico
O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo	Júlio Moredo	2020	Juvenil	Crítico
**As aventuras de Caramelo*: o descobrimento do Brasil	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	Infantil/juvenil	Acrítico

Fonte: Elaborado por Santos (2023), atualizada por Souza (2024), com a colaboração da equipe "Ressignificações do passado na América", atualizado pela autora com * em 2025.

De acordo com o exposto no **quadro 4**, até este momento, conseguimos listar e catalogar, em um trabalho cooperativo com a célula do Grupo de pesquisa do qual fazemos parte, 29 narrativas híbridas de História e ficção na Literatura Brasileira Infantil e Juvenil que se ocupam da temática do "descobrimento" do Brasil e das grandes navegações europeias do século XVI. O período dentro do qual essa

produção se fez vai do ano de 1953 até 2023, alcançando, já, sete décadas de uma busca de levar os jovens leitores a se inteirar, também, pela arte literária, de outras perspectivas sobre os fatos contados, em primeira mão, pelos escritos de Pero Vaz de Caminha ([1500] 2019) que aqui já abordamos. Esse conjunto de obras está compostos das renarrativizações literárias acríticas que servem para corroborar o discurso histórico tradicional hegemônico europeu – que, como atesta a listagem do **quadro 4**, seguem em voga em nossos dias – sob o qual tal episódio de nosso passado foi registrado nos anais da História, e de diegeses que buscam evidenciar outras perspectivas ressignificadoras desse passado.

Desse modo, destacamos a necessidade de que os alunos em formação leitora decolonial tenham acesso tanto às obras acríticas quanto às críticas, pois é do confrontamento desses dois discursos que eles poderão reconhecer a manipulação da linguagem na criação do discurso (Fleck, 2023). Em nossa tese, as tendências acrítica e crítica/mediadora, mencionadas por Santos (2023), serão exemplificadas por algumas obras brevemente comentadas, na sequência, e algumas sugestões de leitura que incluímos em nossa proposta de Oficina Literária Temática. As análises de nosso *corpus* correspondem à modalidade crítica dessas expressões, pois as utilizamos, também, como obras propulsoras de nossos módulos de Oficina Literária Temática.

Dessa maneira, neste estudo, damos ênfase às ressignificações desse período, pois nossa intenção é revelar “o (re)descobrimento do Brasil pela ficção infantil e juvenil brasileira”. Nossa atenção volta-se, nesta fase da análise do *corpus*, tanto à Literatura Infantil quanto à Juvenil, pois acreditamos que essa temática pode ser explorada pelos docentes seja no Ensino Fundamental dos anos iniciais – como demonstra a tese de Souza (2024) –, seja no dos anos finais, como aqui propomos. Vejamos, na sequência, como se expressam nossos escritores sobre essa temática quando a escrita está dirigida ao público específico de jovens leitores em formação.

3.2 A “DESCOBERTA” DO BRASIL NA FICÇÃO INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA: ENTRE RELATOS APOLOGÉTICOS À COLONIZAÇÃO E AS RESSIGNIFICAÇÕES DA FICÇÃO HÍBRIDA

De acordo com Santos (2023), Pedro (2024) e Souza (2024), a Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, bem como as narrativas híbridas para o público adulto, revelam-se uma possibilidade de aproximar, criticamente, os leitores infantis e juvenis das narrativas oficializadas, permitindo-lhes ressignificar seu passado ao preencher as lacunas deixadas pelo discurso historiográfico hegemônico. A inserção de tais textos nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio pode contribuir para que se formem futuros leitores literários rumo à descolonização, pela leitura dos projetos estéticos decoloniais. Quando essa mesma hibridação acontece em escritas ficcionais destinadas a leitores muitos jovens, em formação leitora inicial, estamos diante de narrativas híbridas de História e ficção do âmbito da Literatura Infantil e Juvenil, uma vez que,

> [...] nesse sentido, as narrativas híbridas de história e ficção podem contribuir efetivamente com a formação do leitor em construção, pois esse tipo de modalidade textual consegue entrelaçar e concatenar discursos históricos e fictícios e, ainda, despertar a reflexão sobre um fato ocorrido na trajetória histórica por meio de diversas perspectivas. Isso permite que o leitor possa ressignificar seu passado e tomar consciência de seu presente, ou seja: pensar criticamente sobre as versões do passado que chegam ao seu conhecimento e como estas interferiram na sua trajetória de vida (Santos, 2023, p. 21).

Segundo Santos (2023), o surgimento de tais obras pode ser melhor visualizado no quadro geral de listagem das mesmas (Santos, 2023) – **Apêndice D** –, que detalha, de maneira minuciosa, como a Literatura voltada ao público infantil e juvenil delineou-se ao longo das oito últimas décadas (1941-2021). Nosso **quadro 4**, antes exposto, é um recorte do quadro maior ao qual se refere o autor. Com isso, podemos estabelecer uma trajetória diacrônica dessas narrativas literárias e analisar como essa vertente vem se solidificando e se tornando bastante significativa na formação do leitor literário quando se busca, para ele, uma via de descolonização.

É nesse estudo de Santos (2023) que ele estabelece a catalogação e a classificação das obras em três momentos distintos desse panorama: **1-** da

instauração dessa vertente no âmbito infantil e juvenil brasileiro e sua transição da acriticidade inaugural, da década de 1940, ao âmbito das escritas críticas que se aproximam do romance histórico contemporâneo de mediação, nas décadas de 1950 e 1960; **2-** à implementação recorrente de escritas críticas/mediadoras, a partir da década de 1980; **3-** até ao que podemos considerar a fase de consolidação das escritas críticas/mediadoras, cuja produção tem se tornado volumosa e recorrente no século XXI, na Literatura para jovens leitores no Brasil, inclusive com obras críticas mediadoras com tendência à desconstrução.

Ao se isolar desse contexto maior da catalogação de Santos (2023) as obras consideradas aptas à leitura pelo público infantil, Souza (2024), em sua recém-defendida tese, aponta, igualmente, a existência dessas três fases, em um conjunto de 181 obras por ela reunidas – expostas em nosso **Apêndice E**. A primeira das fases, nesse contexto mais restrito, dá-se entre os anos de 1940 a 1977 – sendo a obra acrítica *A cidade do ouro*, de Belmonte, a sua narrativa inaugural –; a segunda fase da trajetória diacrônica das narrativas híbridas infantis vai de 1984 até 1999 – sendo a obra *Caravelas do Novo Mundo*, de Antonio Augusto da Costa Faria, o relato híbrido que instaura essa passagem – e a terceira fase vai de 2000 até 2006, com a obra acrítica *Descobrindo o Brasil*, de Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano, a escrita híbrida primeira desse mais atual momento da trajetória.

Sobre a trajetória das narrativas híbridas de História e ficção infantis brasileiras, segundo expressa Souza (2024, p. 206),

> [...] fica evidente, no **quadro 10**, que as publicações catalogadas se deram em décadas diferentes, porém, a temática que mais se destaca é aquela que se volta ao “descobrimento” do Brasil. Há, até o momento, poucos exemplares que versam sobre o período Imperial e alguns que retratam eventos do período republicano.

O processo de leitura de tais obras híbridas de História e ficção, em sua fase de formação, requer o auxílio de um mediador mais experiente para que o sujeito que busca dar sentido ao lido desenvolva estratégias e conhecimentos que o tornem apto a compreender que a versão do passado, arquitetada pelo autor e comandada por um narrador, provém da utilização de técnicas escriturais que manipulam os possíveis sentidos dos signos linguísticos. Isso, por sua vez, expressa a intencionalidade da escrita e revela a ideologia que dá suporte ao texto. Ao

diferenciar os usos conotativos e denotativos da linguagem em práticas de leitura orientadas pelo mediador mais experiente, o leitor em formação, em especial, no Ensino Fundamental, pode, assim, tornar-se um leitor literário decolonial conhecedor dessa manipulação possível da linguagem que também incide sobre as narrativas de seu passado colonial. Esta se manifesta na esfera das escritas híbridas em escritas tradicionais acríticas e outras críticas mediadoras ou com tendência à desconstrução. A formação de um leitor literário decolonial requer a abordagem a todas essas expressões híbridas e seu confrontamento, como pontuamos à continuação.

3.2.1 A Literatura Brasileira para adultos frente aos registros do “descobrimento” da América: do silêncio sobre Colombo à profusão da viagem de Cabral

A temática do “descobrimento” e da colonização da América apresenta, segundo Fleck (2021), um conjunto significativo de obras no âmbito da produção de romances históricos para adultos seja na Literatura Espanhola, na Hispano-americano, na Estadunidense e na Canadense. Nessas obras, a personagem principal é o marinheiro Cristóvão Colombo e o seu feito de haver chegado ao Caribe, em outubro de 1492, quando fazia a sua tentativa de chegar às Índias pela via Oeste. Diante do amplo cenário literário exposto pelo autor, sua conclusão em relação ao tratamento e à produção brasileira nesse âmbito é a seguinte:

> A personagem Colombo e o seu tratamento na arte literária de romancistas brasileiros podem ser considerados bastante periféricos, já que nenhum nome expressivo da literatura de nosso país tenha, até os dias de hoje, dedicado-se a ressignificar os eventos de 1492 numa obra de fôlego e de impacto que atue de forma crítica sobre as visões heroicizadas, cristalizadas do “descobridor” na escrita historiográfica e na laudatória ficcional (Fleck, 2021, p. 238).

Fica, assim, marcado o descompasso da Literatura Brasileira em relação à ampla produção crítica desconstrucionista da segunda fase do romance histórico e, também, da crítica mediadora da terceira fase que, no âmbito da Literatura Hispano-americana, é ampla e profícua em ressignificações sobre os eventos de 1492 e seu agente mais direto – Cristóvão Colombo –, de acordo com o que aponta o pesquisador.

Embora a obra trate, especificamente, das imagens ficcionais do "descobrimento" da América e de Cristóvão Colombo, Fleck (2021), nesse momento da construção de seu texto, não deixa de enunciar outro posicionamento da Literatura Brasileira no contexto das escritas romanescas críticas que buscam ressignificar o passado das nações latino-americanas. Dessa maneira, o pesquisador destaca que

> [...] esse não é, porém, o tratamento dispensado aos eventos do "descobrimento" do Brasil, em 1.500, protagonizado pela tripulação da esquadra de Pedro Álvares Cabral e as consequências desse fato em terras anexadas à coroa portuguesa à época. Nesse contexto, as ressignificações da literatura brasileira são expressivas e se juntam às intenções altamente críticas/desconstrucionistas do novo romance histórico latino-americano em produções que dessacralizam os eventos oficializados [...] (Fleck, 2021, p. 238).

Entre as obras híbridas de História e ficção brasileiras destinadas ao público adulto que se voltam a esse período de nosso passado e são expressivas das fases críticas da trajetória do romance histórico, o pesquisador destaca a seguinte lista:

- *O tetraneto del-rei* (1982), de Haroldo Maranhão;

- *Breviário das terras do Brasil*: uma aventura nos tempos da inquisição (1997), de Luiz Antonio de Assis Brasil;

- *O feitiço da ilha do pavão* (1997), de João Ubaldo Ribeiro;

- *Terra papagalli* (1997), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;

- *Meu querido canibal*[56] (2000), de Antônio Torres;

- *A Mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*[57] (2004), de Maria José Silveira;

- *O Fundador* (2011), de Aydano Roriz.

Dessa lista, Fleck (2021, p. 238) destaca as produções de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (1997) e de Antônio Torres (2000), como

[56] Esse romance de Antônio Torres (2000) integra o *corpus* de estudo da tese *Escritas antropofágicas na América latina*: releituras da história pela ficção, de Bernardo Gasparotto, defendida em 2017, no contexto da Pós-graduação em Letras – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR. Recomendamos a leitura desse estudo, disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3497. Acesso em: 16 out. 2021.

[57] A obra de Maria José Silveira (2004) é o corpus de estudo da dissertação *Entre mulheres, a história*: olhares literários sobre a colonização da América, de Patrícia de Oliveira, defendida em 2019, no contexto dos estudos do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização", vinculado à Pós-graduação em Letras – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR. Recomendamos a leitura desse estudo disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4690. Acesso em: 16 out. 2021.

representantes exemplares da segunda fase da trajetória do romance histórico: a crítica/desconstrucionista. Para Fleck (2021), o romance *Terra papagalli* (1997) é exemplar no que tange às características do novo romance histórico latino-americano; e *Meu querido canibal* (2000) é, talvez, o mais bem sucedido projeto de metaficção historiográfica plena no contexto da Literatura Brasileira.

Sobre *Terra papagalli* (1997), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, o autor comenta que esse romance

> [...] é um dos mais bem sucedidos projetos estéticos vinculados às ressignificações propostas pela modalidade do novo romance histórico latino-americano no Brasil. Nele, de forma irônica, paródica, carnavalizada, afastando-se das perspectivas historiográficas acerca do episódio e das figuras históricas, apresenta-se uma outra perspectiva do "descobrimento" do Brasil (Fleck, 2021, p. 239).

Essa "outra perspectiva" apontada por Fleck (2021) é decorrente do foco narrativo adotado pelos romancistas: a personagem principal do relato é Cosme Fernandes e sobre ela recai o foco narrativo. Segundo Fleck (2021, p. 239), Cosme Fernandes é "personagem de extração histórica que ficou conhecida como Bacharel Mestre de Cananéia. No ano de 1501, Cosme Fernandes foi expulso de Portugal e veio parar, como degredado, na Colônia brasileira [...]".

Sobre a metaficção historiográfica de Torres (2000), Fleck (2021, p. 240) destaca:

> A diegese tem como figura central o cacique Cunhambebe, autóctone, líder de uma das tribos Tupinambá (Tupiniquins, Aimorés e Temiminós). Cunhambebe foi um dos principais líderes da revolta, juntamente com Aimberê, que ficou conhecida como Confederação dos Tamoios, ocorrida entre os anos de 1554 e 1567 [...]. Na ficção, ganha destaque a atuação dos nativos, em especial, de Cunhambebe e Aimberê, outro líder Tupinambá, e de Araribóia, autóctone chefe da tribo dos Temiminós, apresentado como traidor da nação indígena. A desconstrução de "heróis" lusitanos incide também sobre a conhecida figura de José de Anchieta (Fleck, 2021, p. 241).

O acentuado tom de ironia na linguagem, os processos paródicos e de carnavalização e o constante emprego de recursos metaficcionais, que tornam o romance de Torres (2000) um modelo de ficção autorreferencial, garantem o tom crítico/desconstrucionista dessa obra. Essas produções elencadas por Fleck (2021)

dão-nos uma ideia do tratamento que a temática recebe dentro do contexto mais crítico das produções híbridas de História e ficção, ou seja, da segunda fase da trajetória do romance histórico. Contudo, nem todas as obras da referida lista integram essa modalidade do romance histórico, pois o autor comenta, ainda, que

> [...] as ressignificações críticas/mediadoras das produções mais atuais da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação dialogam também com os propósitos críticos dessas obras desconstrucionistas. Exemplo da terceira fase das escritas híbridas de história e ficção na literatura brasileira, mais voltada ao público adulto, são as obras *O Fundador* (2011), de Aydano Roriz, e *A Mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* (2004), de Maria José Silveira, embora essa obra não se limite a ressignificar apenas essa época ou episódio de nosso passado (Fleck, 2021, p. 241).

Os romances históricos contemporâneos de mediação, apontados na citação por Fleck (2021), são, por ordem cronológica, os últimos a serem produzidos dentro dessa temática, o que evidencia a atualidade de tal modalidade também no contexto brasileiro. Desse modo, sabemos que, na produção híbrida de História e ficção, dentro do recorte temático que estabelecemos para nossa tese, existem, na Literatura Brasileira, exemplares de narrativas que se encontram inseridas na modalidade dessas escritas para adultos que buscamos aproximar da produção híbrida de História e ficção para o público infantil e juvenil brasileiro.

Vejamos, à continuação, do que tratam, mais especificamente, algumas das produções infantis e juvenis sobre essa temática, elencadas em nosso **quadro 4**, em grande parte, já incluídas na listagem primeira de Santos (2023), cujo quadro encontra-se em nossos apêndices (**Apêndice D**).

3.2.2 Sínteses dos olhares literários à temática do “descobrimento” do Brasil na Ficção Híbrida Infantil e Juvenil Brasileira

Segundo nos esclarecem Santos (2023) e Souza (2024), ao traçarem a trajetória diacrônica das narrativas híbridas infantis e juvenis no Brasil e as dividirem nos três macro períodos de nossa História – Brasil Colônia, Brasil Império e Brasil República –, é, justamente, a temática do “descobrimento” que se destaca em releituras frente a todas as demais temáticas históricas recuperadas pela escrita

literária. Por isso, neste tópico, apresentamos algumas sínteses das obras literárias infantis e juvenis que tratam da temática do “descobrimento” do Brasil, listadas no **quadro 4**, anteriormente exposto.

Cremos que esse procedimento sintético de abordagem às obras pode ser válido para auxiliar os docentes a fazerem as escolhas adequadas das produções a serem lidas pelos jovens leitores em formação, no espaço da sala de aula. Assim, isso pode contribuir à ampliação dos conhecimentos literários e históricos dos estudantes nesse processo de formação, já que muitas dessas obras são, ainda, bastante desconhecidas do público em geral, inclusive dos docentes do Ensino Fundamental. Seguimos, assim, uma abordagem cronológica – considerando-se o ano de publicação – das obras listadas no **quadro 4** –, como um indicador para os docentes, a fim de auxiliá-los na tarefa de seleção adequada das textualidades a serem apresentadas aos jovens leitores em formação.

A narrativa *Viagem ao mundo desconhecido* (1980), de Francisco Marins, retoma a aventura de Fernão Magalhães (1480-1521), navegador português que liderou a primeira viagem de circum-navegação ao globo a serviço da Coroa de Castela que, na época das grandes navegações, realizou um grande sonho: alcançar a Ásia navegando pelo Ocidente, propósito iniciado por Cristóvão Colombo. De cunho histórico, a narrativa ficcional apresenta-se repleta de suspenses criados pelos perigos do oceano desconhecido, introduzindo um novo tipo de aventura, semelhante àquelas que, um dia, pela voz do tradutor, contribuíram para o processo inicial de formação dos leitores brasileiros: as aventuras marítimas. Nela, há uma transformação: as personagens-mirins sentam-se nos bancos escolares para ouvir, pela voz do “contador do conhecimento” – o professor Justino –, a história da História das grandes navegações.

Sobre a temática do “descobrimento” de nossas terras pelos portugueses, o autor Álvaro Cardoso Gomes apresenta-nos a obra *Brasil*: a descoberta (1999). Essa narrativa retrata a vida de Manuel José, um jovem que embarca, clandestinamente, na frota de Cabral, e narra as ameaças que essa personagem periférica sofreu, o medo vivido na travessia para o outro continente e a chegada nas novas terras. A obra apresenta ressignificações desse evento histórico ao aclarar ao leitor que, antes mesmo da saída de Portugal, o capitão já fora incumbido, pelo monarca português, de alterar a rota para o Oeste, a fim de tomar posse das

terras que já tinham sua existência conhecida. Essa elucidação ocorre pela personagem histórica Pedro Álvarez Cabral que, assim, afirma aos seus marinheiros.

> – Senhores, vamos em direção d'oeste, a ver se encontramos novas terras. [...] – Como é do vosso conhecimento, com o Tratado de Tordesilhas, ficou estipulado que todas as terras que porventura se encontrassem a 370 léguas de Cabo Verde seriam de propriedade de Portugal. Em sendo assim, Sua Majestade pediu-me reservadamente que alterasse a derrota, navegando em direção d'oeste, para que, quanto antes, tomássemos posse dessas terras (Gomes, 1999, p. 78).

Desse modo, o relato ficcional preenche as lacunas da História Tradicional, que não explica o motivo do óbvio desvio da rota dessa frota portuguesa com rumo a Calicute, na Índia, e que acaba chegando ao Sul da Bahia, em 1500. Para o leitor juvenil, essa informação representa respostas às questões que o passar do tempo foi cultivando na mente dos cidadãos brasileiros, acostumados a ouvirem a versão da *Carta* ([1500] 2019), de Caminha, sobre esse evento.

Em *O vampiro que descobriu o Brasil*[58] (1999), de Ivan Jaf, o português Antônio Brás, dono de uma tasca, embarca escondido na esquadra de Pedro Álvarez Cabral à procura de quem o transformou em um vampiro e, acidentalmente, torna-se testemunha da História brasileira. Por cinco séculos, o vampiro acompanha o crescimento de uma nação e relata os acontecimentos que envolveram diversas personagens importantes nesses quinhentos anos de História. O discurso ficcional torna-se crítico em relação a vários dos acontecimentos ressignificados no relato.

O autor Angelo Machado, na obra *Os fugitivos da esquadra de Cabral*[59] (1999), ficcionaliza os acontecimentos do "descobrimento" do Brasil, a partir do olhar

[58] Essa obra integra o corpo de análise da tese *Ressignificação do Brasil Império pela ficção infantil e juvenil brasileira*: as imagens de Dom Pedro I – Entre a tradição e a criticidade (2024 – em andamento), do professor Douglas Rafael Facchinello, também vinculado ao PPGL-Unioeste/Cascavel-PR e integrante do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história ficção – vias para a descolonização", na célula dos estudos que se voltam à Literatura Infantil e Juvenil brasileira híbrida de história e ficção. Aconselhamos os colegas professores do Ensino Fundamental a buscarem por esse texto assim que ele estiver disponível.

[59] Essa obra integra o corpo de análise da 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 (2023), do professor Vilson Pruzak dos Santos, também vinculado ao PPGL-Unioeste/Cascavel-PR, e integrante do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na

de dois grumetes que faziam parte da esquadra de Cabral quando do “achamento” do Brasil, em 1500. Ao apresentar essas personagens como as protagonistas da narrativa, o autor revela uma nova visão dessa experiência, dando nome e voz a personagens que são relatadas no discurso oficializado, porém como meros figurantes. Perspectivas críticas surgem do relato a partir do foco nas vivências dos grumetes com os habitantes originários das terras encontradas por Cabral.

Já a obra *A pequena carta*: uma fábula do descobrimento do Brasil (2001), é um relato que lembra o gênero fábula sobre o “descobrimento” do Brasil. Através da personagem Perinho, personagem puramente ficcional, filho de Pero Vaz de Caminha, o autor aproxima das crianças alguns dos aspectos simbólicos, históricos e mitológicos que moveram a nossa primeira reportagem – a *Carta* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha. A partir do texto histórico, Marcílio Godoi toma emprestado um pouco do seu registro poético e convida os pequenos leitores a inventar o nosso início oficializado na historiografia. Na diegese, vemos que Perinho é muito amigo de D. Joãozinho, filho do rei de Portugal, personagem de extração histórica. Os dois meninos combinam de se esconder nas caravelas do reino, comandadas por Pedro Álvares Cabral. Como a vida de um príncipe é cercada de muitos cuidados, D. Joãozinho não consegue se esconder nas embarcações e, desse modo, Perinho embarca sozinho, jurando escrever uma carta ao amigo, para contar tudo o que visse por lá. Diante disso, Santos (2023, p. 180) destaca:

> [...] na obra de Godoi (2001) é uma personagem infantil que faz essa descoberta e isso é muito importante, pois a *Carta* de Caminha é dirigida a um narratário adulto – o rei D. Manuel I – e com isso é utilizada uma linguagem mais formal – a redação ficcional supõe um narratário também infantil, havendo, assim uma adequação na linguagem. No entanto, esse mesmo episódio, presente no relato ficcional de Godoi (2001, p. 30), é enunciada por uma criança – Perinho – e dirigida a outra criança, o príncipe D. Joãozinho III. Assim, notamos a presença de uma linguagem mais próxima do público leitor infantil com o uso de palavras no diminutivo como, por exemplo, ‘reizinho’.

América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história ficção – vias para a descolonização”, na célula dos estudos que se voltam à Literatura Infantil e Juvenil Brasileira híbrida de história e ficção. Aconselhamos os colegas professores do Ensino Fundamental a buscarem por esse texto que se encontra disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 01 mar. 2024.

A obra literária infantil *Barriga e Minhoca*, *Marinheiros de Cabral*[60] (2002), de Atílio Bari, volta-se à expedição marítima de 1500 que resultou na chegada dos portugueses no Brasil. Nesse relato, narra-se como foi o caminho percorrido pelas personagens Barriga e Minhoca desde Portugal até o Brasil, suas aventuras, seus medos e a sua rotina diária a bordo de um navio. Atílio Bari, em sua obra infantil, aborda o "descobrimento" do Brasil, utilizando uma linguagem simples, descontraída e com um certo teor de comicidade, prendendo a atenção do leitor durante a leitura. O autor inicia a narrativa descrevendo como são as personagens de seu relato e como ocorreu a viagem dessas, em alto mar, a bordo da caravela comandada por Cabral. Destaca-se, no relato ficcional, a personagem de extração histórica Pedro Alvares Cabral, o comandante da embarcação.

Na narrativa híbrida de História e ficção juvenil *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos*: na época do Descobrimento[61] (2003), de Maria José Silveira, ocorre 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 exploradores franceses em suas investidas à costa brasileira para extração do pau-brasil. Nessa obra, o tema é o encontro de duas culturas e a perplexidade das crianças diante das diferenças entre elas.

Em sua obra *Na Caravela Virtual* (2005), Vera Carvalho Assumpção se baseia em fatos históricos que despertam a curiosidade do jovem leitor para a compreensão

---

[60] Essa obra integra o corpo de análise da tese *A literatura brasileira infantil híbrida de história e ficção*: ressignificações do passado e a na formação leitora no Ensino Fundamental I (2022 – em andamento), da professora Matilde Costa Fernandes de Sousa, também vinculada ao PPGL-Unioeste/Cascavel-PR e integrante do Grupo de Pesquisa "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história ficção – vias para a descolonização", na célula dos estudos que se voltam à Literatura Infantil e Juvenil Brasileira híbrida de história e ficção. Aconselhamos os colegas professores do Ensino Fundamental a buscarem por esse texto assim que ele estiver disponível. Recomendamos, do mesmo modo, a leitura de 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.10. n. 3, p. 132-152, set./dez.2021, artigo no qual os autores tratam dessa obra de Bari (2002). Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/13428. Acesso em: 22 jan. 2025.

[61] Recomendamos a leitura do artigo no qual a professora Matilde Costa Fernandes de Souza, junto à colega Rosângela M. Scopel da Silva, discute essa obra e outras da temática: SOUZA, Matilde Costa Fernandes de; 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 descobrimento (2003). *Revista Fermentum*. V.31, N. 91, p. 440-456. maio-agosto 2021. Disponível em: http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47410. Acesso em: 22 jan. 2025.

do passado para melhor apreender o presente, narrando o fato de que o protagonista, Pedro, precisa escolher um tema para fazer um trabalho para a escola, e decide narrar a história de Manuel Dias, seu antepassado, cujas peripécias a personagem tia Cloé lhe contava desde criança. Inesperadamente, durante uma pesquisa em uma *lan house*, Pedro e tia Cloé voltam ao passado e chegam à Portugal do século XVI, pouco antes do embarque da tripulação nas caravelas de um certo Cristóvão Jacques, navegante português que tem por função patrulhar as costas brasileiras, então recém-descobertas.

A obra *Nuno descobre o Brasil*, escrita por José Roberto Torero (2010), aborda a temática do "descobrimento" e da colonização do Brasil. Nela, acompanhamos as travessuras e os dissabores de Nuno, um garoto que vivia em Lisboa nos idos de 1500 e embarca em uma das esquadras que, sob o comando de Pedro Álvares Cabral, chegará ao Brasil. Na nova terra, que Nuno chama de "paraíso", ele descobre uma nova língua e novos costumes.

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 diegese em que os irmãos Bruno e Rafael Scalfi e um amigo francês 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.

Enquanto o dia não chega (2013), de Ana Maria Machado, conta as vivências de quatro 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 escravidão negra, a conversão dos indígenas para a fé cristã, o surgimento dos quilombos, além de enfatizar os costumes e tradições desses povos que formaram a cultura brasileira.

Ainda sobre a temática do "descobrimento", temos a obra *A carta paralela* (2017), de Sérgio Schaefer, que, por ser "paralela" à *Carta* ([1500] 2019), 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.

O relato de Júlio Moredo, *O apátrida*: a saga de um degredado no Novo Mundo (2020), passa-se na época dos grandes “descobrimentos”. Narrado pelo degredado Cosme Pessoa Fernandes, a obra explicita a intimidade dos salões onde foram gestadas as expedições ultramarinas desbravadoras e as primeiras ocupações em solo brasileiro onde viviam diversos povos indígenas. Ainda dentro desse vasto conjunto de obras híbridas infantis e juvenis brasileiras, destacamos, a seguir, as diegeses das obras selecionadas como nosso *corpus* de leituras híbridas, impulsionadoras de nossa Oficina Literária Temática.

3.3 O UNIVERSO FICCIONAL INFANTIL E JUVENIL QUE (RE)DESCOBRE O BRASIL – AS RESSIGNIFICAÇÕES DO BRASIL COLÔNIA NA ARTE LITERÁRIA

Dentro do amplo universo ficcional infantil e juvenil brasileiro – que já conta com um grande número de obras, como é possível observar no **quadro 4** –, optamos, à continuação da abordagem geral acima feita às obras listadas, por examinar, mais precisamente, duas obras críticas/mediadoras da literatura infantil e duas do âmbito juvenil. Sãos elas *O Sítio no Descobrimento*: *a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvarez Cabral* (2000), de Luciana Sandroni; e *Pindorama de Sucupira,* de Nara Vidal (2014), que se voltam a dois momentos históricos específicos: o “descobrimento” do Brasil pela frota portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral, em 1500, cujos registros oficializados foram feitos em forma de *Carta*, enviada ao rei de Portugal, Dom Manuel (1469-1521), redigida pelo escrivão, Pero Vaz de Caminha – conforme analisamos na seção dois desta tese –, e a sequência da colonização, com a ocupação das terras pelos portugueses.

Já as obras juvenis selecionadas são mais densas e desafiam os nossos jovens leitores em formação frente ao discurso colonialista exposto na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, sendo elas os relatos *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Anna; e *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore.

Esta nossa ação de análise de narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis insere-se num escopo maior de pesquisa, já que outros colegas da célula do Grupo de Pesquisa voltados à Literatura Infantil e Juvenil, que abriga este estudo, estão, igualmente, procedendo dessa forma ao se dedicarem, em seus estudos e

proposições de práticas de leitura, aos desvendamentos sobre a construção dos elementos da narrativa[62] nas obras, seus entrecruzamentos com o ensino de História e as peculiaridades do romance histórico contemporâneo de mediação nelas identificáveis. Assim, em um conjunto de teses e dissertações produzidas no âmbito de nosso Grupo de Pesquisa, todos os elementos da narrativa, os entrecruzamentos dos âmbitos literários adulto e infantil/juvenil, no que concerne às escritas híbridas de História e ficção, como, também, às técnicas escriturais mais relevantes empregadas nessas tessituras narrativas híbridas, serão, em breve, contemplados[63].

Nesta etapa da redação, procuramos comparar essas produções para jovens leitores àquelas críticas/mediadoras destinadas a leitores adultos, com o propósito de destacar o seu potencial como leituras que podem conduzir os estudantes do Ensino Fundamental a uma formação leitora literária decolonial ciente da manipulação da linguagem e, mais tarde, à criticidade necessária nessa caminhada formativa decolonial. Tal procedimento também auxilia, em nossa visão, no aperfeiçoamento leitor dos colegas professores do Ensino Fundamental, na primordial tarefa da mediação leitora em sala de aula. Vejamos, então, à continuação, como a Literatura Infantil Híbrida de História e Ficção procede à ressignificação do passado brasileiro.

---

[62] Na dissertação *Passos à formação do leitor literário na escola*: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I (2021), de Carla Cristiane Saldanha Fant, inserida no espaço de pesquisa do Grupo "Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização" – defendida no âmbito do Profletras da Unioeste/Cascavel-PR, a autora propõe as "Oficinas Literárias Temáticas" com base no tema gerador "O Mundo Encantado das Fadas". Após a sugestão desse projeto de leitura para crianças no início da alfabetização, a pesquisadora lança mão desse procedimento de expor uma "Unidade Didática" – "Noções sobre os elementos da narrativa – proposições de práticas de leitura para o 2º ano do Ensino Fundamental I" (Fant, 2021, p. 123-140). Esse complemento, presente nesse estudo, pode ser um valioso apoio ao trabalho de mediação leitora aos professores do Ensino Fundamental na hora de implementar as Oficinas Literárias Temáticas com seus alunos. O estudo de Fant (2021) está disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5418. Acesso em: 23 mar. 2022.

[63] Uma amostra significativa dos resultados desse exercício encontra-se publicado na obra *Narrativas Híbridas de História e Ficção Infantis e Juvenis Brasileiras*: LEITURAS. FLECK, Gilmei Francisco; CORBARI, Clarice Cristina [Orgs.] *Narrativas híbridas de história e ficção infantis e juvenis brasileiras*: leituras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. O conteúdo dessa obra, cuja leitura recomendamos, está disponível, gratuitamente, no link: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/12/EBOOK_Narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024. O Segundo Volume dessa Coleção, também organizado pelos professores Gilmei Francisco Fleck e Clarice Cristina Corbari já se encontra disponível no link: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/narrativas-hibridas-de-historia-e-ficcao-infantis-e-juvenis-brasileiras-leituras-vol-ii/. Acesso em: 04 jan. 2025.

3.3.1 *O Sítio no descobrimento*: a turma do Pica Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral, de Luciana Sandroni (2013): a aventura dos Degredados no Sítio do Pica-pau Amarelo

As obras que compõem o nosso *corpus* apresentam características que aprofundam a representação dos acontecimentos passados e trazem à tona diferentes perspectivas sobre o "descobrimento" e a colonização do Brasil, fazendo com que o leitor, mesmo o infantil, questione e reflita sobre outras formas possíveis além daquelas apresentadas nos livros didáticos, pelas quais poderiam ter sido relatados os acontecimentos transformados em discurso histórico de teor colonialista, como se evidencia na escrita do colonizador Pero Vaz de Caminha (1500).

Publicada em 2013, a obra *O Sítio no descobrimento*: a turma do Pica Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral*,* de Luciana Sandroni, ilustrada por Cris Alhadeff, possui 158 páginas e está dividida em 25 capítulos. Nela, encontramos as aventuras da Turma do Sítio do Pica Pau Amarelo vivendo as experiências do "descobrimento" do Brasil, em 1500.

Nessa narrativa híbrida de História e ficção, por um recuo no tempo, por uma irrecusável sugestão da boneca Emília, a Turma do Sítio chega à velha Portugal e ao novo Brasil, do ano da graça de 1500. A turma toda, inclusive as meio relutantes Dona Benta e tia Nastácia, com a ajuda do pó de pirlimpimpim de Emília, volta no tempo até o ano 1500 e embarcam na caravela de Pedro Álvares Cabral que, em sua aventura marítima, faz-nos navegar junto a eles pela História do Brasil.

Nessa obra, a personagem Pedrinho procura, em todos os livros, uma resposta sobre o "descobrimento" do Brasil e a personagem Narizinho decide, então, usar o pirlimpimpim. Assim, todas as personagens consagradas nas escritas de Monteiro Lobato – Emília, Narizinho, Pedrinho, Visconde, Tia Nastácia e Dona Benta, reconfiguradas por Sandroni (2013) – viajam no tempo até o ano de 1500 e embarcam na caravela de Pedro Álvares Cabral para "descobrir" e vivenciar a chegada dos portugueses ao Brasil.

No prefácio dessa narrativa híbrida de História e ficção, encontramos o convite da escritora e historiadora especialista em História do Brasil, Mary Del Priore, para embarcarmos em uma bela viagem com uma turma bem conhecida: a Turma do Sítio do Pica Pau Amarelo. Ela nos adianta que, nessa viagem, iremos para

longe, para séculos atrás e para uma “trepidante aventura” (Sandroni, 2013, p. 7). Chama-nos a atenção, ainda, para o fato de que aquele leitor que aceitar o convite irá entrar no túnel do tempo e desembarcar numa “outra história”. Uma “história de verdade” (Sandroni, 2013, p. 7), a História do Brasil.

Ainda no prefácio, Mary Del Priore alerta-nos que o embarque às caravelas acontece na cidade de Lisboa, em Portugal, no ano de 1500, e que, aos poucos, dentro dessas naus com “imponentes velas quadradas” (Sandroni, 2013, p. 7), vão chegando as outras personagens históricas, “de carne e osso” (Sandroni, 2013, p. 7) que, como estudamos nas escolas, após atravessarem o chamado “Mar Tenebroso”, em 22 de abril de 1500, chegaram às praias da Bahia.

Em toda a diegese, somos convidados a participar dos acontecimentos e das vidas das figuras históricas daqueles tempos e daqueles lugares, bem como das estripulias armadas por Emília e sua Turma, navegando nas caravelas, perturbando navegantes e marujos – e o próprio Cabral –, e, também, alguns outros importantes personagens, menos mencionados na História oficializada, geralmente, apresentadas a nós pelas obras literárias “extra oficiais”, como: Dom Manuel, Pero Vaz de Caminha, Vasco de Ataíde, Afonso Ribeiro e mestre João.

Nessa obra, a autora, Luciana Sandroni, convida-nos para que nos juntemos à Emília, à Turma do Sítio do Pica Pau Amarelo e às personagens de extração histórica ligadas à temática do “descobrimento”, como: Pedro Álvares Cabral, o rei Dom Manuel, Pero Vaz de Caminha, Vasco Ataíde, entre outros, em 1500. Ela nos leva a embarcar em uma viagem de volta ao passado da História de Portugal e do Brasil nos seus primeiros tempos. Na narrativa, as personagens vivem experiências e situações que retratam os acontecimentos do passado, em um cenário que foi o dos primeiros tempos da História da colonização brasileira, proporcionando-nos uma leitura que, se mediada por um docente que seja já um leitor decolonial, pode conduzir a uma visão mais crítica – associada às impertinências da personagem Emília – e verossímil – se fixada no olhar das demais personagens da Turma do Sítio. Somos expostos a cenas da época na qual se ambientam as ações e no próprio percurso das protagonistas. Vejamos como o relato híbrido introduz-nos nesse cenário:

> Durante a viagem, conheceram Pedro Álvares Cabral, comandante do navio, moço jovem e ambicioso que não queria vir ao Brasil, mas

> ir para as Índias. Ele tinha só 32 anos e seguiu o conselho de Vasco da Gama, outro grande navegador português: que aproveitasse as correntes marinhas rumo a Oeste. O escrivão Pero Vaz de Caminha enviou notícias da terra onde aportaram ao rei de Portugal. Foi ele quem contou sobre a presença de homens desconhecidos, com os corpos pintados de tinta vermelha e arcos nas mãos. Os índios! Foram assim chamados pois todos achavam que tinham chegado às Índias. E mestre João, outro escrivão, deu pouca atenção às novas terras. Afinal elas não tinham Palácio cheio de ouro e pedras preciosas! Grande decepção. Ele desejava ir embora, logo... O pessoal estava mais interessado nas riquezas e especiarias do Oriente do que nas praias selvagens e branquinhas da Terra de Vera Cruz – como chamaram o Brasil (Sandroni, 2013, p. 08).

A enunciação desse relato não se dá em primeira pessoa como na obra de Sant'Anna (2009) que, adiante, também abordamos. Nessa obra de Sandroni (2013), assim como em *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), escrita pela própria Mary Del Priore, as autoras abordam a temática do "descobrimento", mas o narrador enuncia os acontecimentos do nível extradiegético, numa voz heterodiegética, que apresenta e dá voz às personagens durante o desenrolar da diegese, mas não participa deles. Vejamos:

> O dia começou agitado no Sítio do Pica Pau Amarelo. Pedrinho ia chegar para as férias e Narizinho não se aguentava de tanta ansiedade para receber o primo. Dona Benta mandou o cavalo pangaré à estação de trem do Arraial dos Tucanos. Tia Nastácia foi logo preparar os quitutes preferidos de Pedrinho (Sandroni, 2013, p. 11).

No início da obra, logo após o prefácio, o narrador já nos apresenta um cenário convidativo para uma nova aventura com a Turma do Sítio, que aguarda ansiosa a vinda de Pedrinho para as férias. No entanto, após alguns minutos de sua chegada, Pedrinho se mostra um pouco ausente e pensativo: "Pedrinho pegou uma vareta e começou a desenhar uma caravela na Terra. Parecia distante, navegando em outros mares" (Sandroni, 2013, p. 15), o que, para Emília, se torna um mistério a ser desvendado. A boneca, conhecedora da inclinação de Pedrinho para as aventuras e as viagens, convida-o para retomar algumas antigas atividades, como: voltar ao Reino das Águas Claras, procurar o Saci, visitar a Lua novamente ou ir à Grécia, porém, sem sucesso: "– Pedrinho, e se a gente fosse para a Grécia encontrar o Hércules? A mesma reação de desânimo, para o espanto da menina, da boneca e do sabugo: – A Grécia? Seria legal..." (Sandroni, 2013, p. 16).

Em seguida, Emília deduz que Pedrinho foi dominado pelos alienígenas, pois jamais recusaria uma viagem para a Grécia, e segue com suas conclusões: “– É batata! Esse aí não é o Pedrinho nem aqui nem na China. Tá na cara que alienígenas dominaram o coitado” (Sandroni, 2013, p. 16), mas Pedrinho logo esclarece:

> Narizinho deu um pinote e foi logo ralhando com o possível extraterrestre: – ET, saia do corpo do meu primo! Xô xô xô! – gritava ela, como se extraterrestre se enxotasse que nem galinha. Pedrinho, que estava em outra estratosfera, levou um baita susto com aquela gritaria toda.
> – Calma, Narizinho, que ET?! Do que você está falando?!
> – Não tente nos enganar. Você não é o Pedrinho! O Pedrinho nunca iria se recusar a ir à Grécia – gritou Emília.
> – Mas é claro que eu sou o Pedrinho! Que história é essa? Eu disse que seria legal ir à Grécia (Sandroni, 2013, p. 16-17).

E, então, nesse ponto da diegese, o narrador aponta-nos o motivo pelo qual Pedrinho está tão preocupado, e porque ele não consegue se interessar pelas sugestões da Turma do Sítio: “– Que besteira, Emília. É que eu não vou ter muito tempo para brincar com vocês. Vou estudar nas férias sobre o Descobrimento do Brasil – disse Pedrinho, bem mais entusiasmado. A menina quase caiu para trás: estudar nas férias?! Que ideia de jerico!” (Sandroni, 2013, p. 17).

Já nesse início de conversa entre as personagens, encontramos um argumento de Emília que nos sugere que, apesar de se parecer com uma escrita acrítica, sua leitura nos permite revisitar a temática do “descobrimento”, e juntamente com outras obras, pode nos proporcionar novos parâmetros para a possível construção e desenvolvimento de um pensamento diferente do que, outrora, foi-nos apresentado pelos livros didáticos ou pela História oficializada acerca do assunto. A fala da boneca Emília já nos mostra um exemplo e a busca do narrador por uma construção semântica que nos sugere não uma “descoberta” não planejada: “– O Brasil não foi descoberto, foi invadido! Os índios já viviam aqui há um tempão, seu extraterrestre de uma figa!” (Sandroni, 2013, p. 17).

Apesar desse relato tão impactante de Emília, ao longo da diegese, podemos verificar que os ânimos se acalmam e a autora trabalha de forma argumentativa ao revés do que já nos foi contado sobre o “descobrimento”. Tal discurso deixa-nos com a sensação de que essa pode, sem dúvida alguma, ser uma obra que, se abordada

de forma diferenciada, com um olhar decolonial, fornece mais elementos para trazer à tona a História que não nos foi contada sobre nosso “achamento”, ou seja, a História por trás da História oficializada. Observemos o seguinte excerto:

> – Tá bom, Emília, você tem razão. Não foi descobrimento, mas um encontro de povos que formou a nação. Na minha escola a gente até vai escrever um livro sobre o assunto, e eu vou ser um dos escritores! Por isso tenho que estudar muito. Bom... é isso – disse Pedrinho, sem notar o espanto de todos. – Agora vou dormir, que amanhã bem cedinho começo a estudar na biblioteca da vovó. Boa noite... (Sandroni, 2013, p. 17).

Ainda inconformada, Emília, sempre muito à frente de seu tempo, expõe sua indignação, o que também pode fazer o leitor mais inquieto refletir sobre o assunto:

> – “Encontro de povos”?! Ele quer dizer um atropelamento de povos, isso sim! Exterminaram os índios do Brasil e esse marciano diz que foi um encontro de povos?! E agora Narizinho? Você acredita em mim, hein, sabichona? É claro que esse é um impostor, e um impostor muito burro, nem sabe disfarçar. Imagina se o Pedrinho iria estudar nas férias.
> – Por isso mesmo, talvez não seja um impostor – disse o Visconde. – Talvez ele esteja entusiasmado com o assunto. O Pedrinho sempre gostou de História (Sandroni, 2013, p. 18).

No segundo capítulo, acompanhamos a narrativa e encontramos um Pedrinho debruçado sobre os livros de História, estudando sobre o “descobrimento”, e a Turma do Sítio preocupada porque o menino que “só estuda” e, praticamente, não brinca nas férias. Exatamente nesse trecho, encontramos tia Nastácia e dona Benta conversando sobre o assunto. Vejamos, no trecho a seguir, o diálogo das duas personagens:

> – É, sinhá... Eu vi a Narizinho chamando ele para ir pescar no ribeirão, mas o danado nem deu bola. Disse que tinha coisa muito mais importante pra fazer.
> – Será que foi a Antonica que mandou ele estudar nas férias? Eu acho isso uma solene besteira. Férias são para se divertir, passear. E se possível esquecer todas as bobagens que se aprendeu na escola – disse Dona Benta dando uma boa risada (Sandroni, 2013, p. 19).

Nesse mesmo capítulo, na sequência, vemos toda a Turma do Sítio reunida para o jantar: “No jantar, Emília e Narizinho contaram como a pescaria tinha sido

divertida" (Sandroni, 2013, p. 20), enquanto Pedrinho ainda se sentia preocupado com sua pesquisa: "Pedrinho franzia a testa, como se estivesse com o maior dos problemas" (Sandroni, 2013, p. 20), e Narizinho falando sobre a História do "descobrimento" do jeito que lhe foi ensinada: "– Pare com isso, Emília. Pedrinho não é ET coisa nenhuma. É que o coitado ainda não conseguiu decorar que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil no dia 22 de abril de 1500" (Sandroni, 2013, p. 20).

Pedrinho, então, replica com a seguinte fala, que nos mostra uma possibilidade de questionar a História que nos é, oficialmente, contada desde o "achamento" do Brasil. Vejamos:

> Nessa hora Pedrinho riu:
> – Ah, quem me dera fosse assim. Decorar uma data ia ser moleza, mas a verdade é que essa história de Descobrimento do Brasil não é tão simples como eu imaginava. Cada um diz uma coisa. Uns dizem que o Brasil foi descoberto por acaso por Cabral. Outros falam que, muito antes de Cabral, alguns navegadores já tinham vindo aqui: um tal de Duarte Pacheco em 1498[64] e um espanhol chamado Pinzón em janeiro de 1500. Se nem os historiadores sabem quem descobriu o Brasil, como é que eu vou ter certeza de alguma coisa? – desabafou Pedrinho (Sandroni, 2013, p. 20).

A esse ponto, Emília, mais uma vez, intromete-se e nos dá a opção, enquanto leitores, de também nos perguntarmos sobre esse passado e sobre a nossa História: "– Os historiadores não sabem de nada! – gritou Emília. – O Brasil foi invadido, os índios já estavam aqui há muito tempo, não é mesmo, Dona Benta?" (Sandroni, 2013, p. 20). Por sua vez, vemos Dona Benta relatar:

> – Bem... o que acontece é que várias tribos indígenas viviam aqui há muito tempo e foram subjugadas pelos portugueses. Por isso sabemos tão pouco sobre a história do homem no Brasil antes dos europeus chegarem, por que fomos colonizados e ficamos com a visão de Portugal, de dizer que o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral no dia 22 de abril de 1500 (Sandroni, 2013, p. 21).

E, assim, segue-se um diálogo, ao nosso ver, muito bem estruturado, que leva o possível leitor a buscar novas construções de sentido para sua já conhecida História do "descobrimento" do Brasil. Observemos o seguinte fragmento:

---

[64] Sobre essas informações da personagem, aconselhamos nossos leitores a consultarem a obra *O Descobrimento do Brasil* (1998), de Max Justo Guedes.

> – Mas e essa história de outros navegadores terem vindo antes?
> – Bem... essa questão é muito polêmica. Há Historiadores que acreditam na intencionalidade, quer dizer, que Dom Manuel, rei de Portugal, sabia da existência destas terras e mandou que Cabral viesse aqui fincar a cruz e a bandeira portuguesa antes de ir para as Índias. Outros estudiosos preferem a teoria da casualidade, isto é, foi por um acaso que a expedição de Cabral chegou aqui. Por mais que os historiadores se debrucem nos documentos, nas cartas da época, não se pode afirmar quem está certo ou não. A única certeza é que Portugal e Espanha já tinham conhecimento da existência destas terras, isto é, das Américas. Por isso mesmo fizeram o famoso Tratado de Tordesilhas, que dividiu o mundo novo entre os portugueses e os espanhóis com a benção do papa (Sandroni, 2013, p. 21).

No trecho acima, de forma crítica, o narrador aponta-nos duas possíveis compreensões para o mesmo fato, o que desestabiliza um conhecimento secularmente incutido nas mentes, nas identidades e no imaginário do povo brasileiro. Dessa forma, o leitor pode pensar sobre a temática abordada e "perceber" que a mesma História pode ser contada a partir de outro viés, o que, aos nossos olhos, é muito importante para o desenvolvimento da criticidade do leitor decolonial.

Ainda nesse capítulo, podemos encontrar mais pontos que, se bem observados pelo leitor, dão-nos ferramentas para inferir novos sentidos à mesma História. Isso se evidencia no trecho destacado a seguir:

> – Mas quem disse que o mundo era deles? Que gente metida!
> – É que nessa época Portugal e Espanha eram as duas maiores potências, e o papa, para que não houvesse mais conflito, dividiu o mundo entre os dois.
> – Mas como eles sabiam da existência do Brasil?
> – Bem, quando Colombo voltou da América dizendo que tinha chegado à Índia pelo Oeste, o rei Dom João II, sabendo que isso era impossível, logo notou que se tratava das terras de que eles já suspeitavam a existência. Além disso, vários Navegantes, como Vasco da Gama e Duarte Pacheco, escreveram ao rei contando ter visto sinais de terra. Outros até chegaram aqui, como os espanhóis Vicente Pinzón e Diego de Lepe, mas o que os historiadores dizem é que, oficialmente, o Brasil só apareceu para o mundo quando Cabral chegou aqui, a mando do rei Dom Manuel, numa grande expedição (Sandroni, 2013, p. 22-23).

Ao se narrar, nessa narrativa híbrida de História e ficção, situações que nos permitem "ler" a História a partir de outros fatos, nossos estudos encontram elementos suficientes para classificar essa obra como crítica/mediadora. Essa

crítica, ou seja, esse outro olhar para o já estabelecido como passado brasileiro, instaura-se na visão e nas enunciações em discurso direto da personagem Emília, pois, em relação às demais personagens, e mesmo à atuação do narrador, quase em sua totalidade, vai-se descrevendo os acontecimentos, com um olhar fixado para a História oficializada do "descobrimento". Observemos isso no fragmento a seguir, em que temos a fala do Visconde:

> Visconde tomou a palavra e continuou com as explicações:
> – Bem... – e complementando a Dona Benta – a expedição de Cabral era muito importante mesmo, e tinha dois objetivos: fincar a bandeira portuguesa nas novas terras para o rei anunciar ao mundo a descoberta e depois seguir para as Índias para impressionar o Samorim de Calicute, com sua frota e muitos presentes, e conquistar o monopólio do comércio de especiarias (Sandroni, 2013, p. 22).

Em outro excerto, exposto abaixo, podemos, também, observar como o discurso oficializado dialoga com outras perspectivas aventadas na ficção pelas interrogações da personagem Emília:

> – Quer dizer que descobrir o Brasil não importava nada?
> – Não é que não importasse, mas o descobrimento da América e do Brasil aconteceu porque os portugueses e os espanhóis saíram em busca do caminho marítimo para as Índias. Eles não tinham consciência do tamanho do Brasil e das suas riquezas. Naquela época eram as especiarias, o que interessava – explicou Dona Benta (Sandroni, 2013, p. 23).

Podemos observar que é na voz e pela intrepidez da boneca de pano Emília que o narrador nos traz apontamentos mais reflexivos e críticos: "– Cabral chegou aqui, mandou rezar duas missas, deixou uns *engradados,* deu uns espelhinhos, bateu o ponto e se mandou pras Índias atrás de pimenta!" (Sandroni, 2013, p. 23). Esse confronto que a obra oferece entre as versões oficializadas ou historicamente aventadas – geralmente corroboradas pelas demais personagens da Turma do Sítio – dá à obra o seu grau de potencialidade para a formação leitora literária decolonial.

A seguir, nesse diálogo, a narrativa ficcional híbrida segue oferecendo ao leitor algumas relevantes informações que já nos contam os historiadores de forma oficializada sobre como o Brasil foi "descoberto". Observe como o narrador instrui, historicamente, a personagem Emília, por meio do sábio personagem Visconde:

> – Não eram engradados nem engraçados. Foram os degredados que ficaram aqui – explicou o Visconde. – Eles eram presos ou condenados à morte lá em Portugal que vinham nessas expedições com a tarefa de viver aqui, conhecer a língua e os hábitos dos índios e saber se havia ouro ou especiarias. O que ficou mais conhecido foi Afonso Ribeiro (Sandroni, 2013, p. 23).

Como está expresso na *Carta* de Caminha (1500), nesta expedição: “E mandou com eles, para lá ficar, um mancebo degredado, criado de dom João Telo, de nome Afonso Ribeiro, para lá andar com eles e saber de seu viver e maneiras” ([Caminha (1500)] Rodrigues, 2019, p. 19).

Essas informações são necessárias ao leitor literário decolonial em formação, pois são fundamentos de certas ações históricas como, por exemplo, a introdução, em nosso território, da ação colonizadora dos degredados. Dessa maneira, a leitura crítica/mediadora também amplia o próprio conhecimento histórico dos leitores em formação. Além disso, notamos, pelo fragmento a seguir, que é dado ênfase ao documento oficial do “descobrimento” do Brasil, ou seja, à *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha: “– A senhora poderia ler pra gente a carta de Pero Vaz de Caminha! – sugeriu Pedrinho” (Sandroni, 2013, p. 23). E a cena descrita segue, como podemos notar no excerto a seguir destacado: “– Ótimo, eu tenho uma edição preciosíssima, uma versão do Rubem Braga, com ilustrações lindas do Carybé. A Carta do Caminha é belíssima e muitos a consideram a certidão do batismo do Brasil” (Sandroni, 2013, p. 23).

É nesse momento da leitura da narrativa híbrida de Sandroni (2013) – em que as personagens vão ler a *Carta* de Caminha – que julgamos importante o docente aproveitar para uma atividade de inflexão, propondo à turma também a leitura desse documento, de preferência, de forma intertextualizada, como sugerimos em nossa Oficina Literária Temática, mais adiante. Nesse ponto da leitura da obra, devemos entrar com a dupla leitura da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha – aquela feita pelas personagens na ficção e a nossa, junto aos alunos para, com eles, analisar o teor dessa escrita. Sugerimos, assim, destacar um fragmento da *Carta* que sirva de modelo de leitura crítica – com destaque à ideologia colonialista que ressaltamos em nossa análise e que não aparece nessa obra de Sandroni. Desse modo, podemos destacar, junto a nossos alunos, determinado excerto da *Carta de Achamento* (1500), no qual se revela a ideologia da colonização – em nenhum momento destacado na voz das personagens Dona Benta e Visconde de

Sabugosa na obra de Sandroni (2013) –, na qual essas vozes, muitas vezes, aderem ao discurso oficializado.

No terceiro capítulo da obra, a personagem Emília tem a ideia de participar do "descobrimento" do Brasil junto com toda a Turma do Sítio. Nesse momento da narrativa híbrida, com a ideia inovadora da boneca e com a possibilidade da proposição de uma leitura mais decolonial e crítica sobre a História, a arte literária possibilita ao leitor literário em formação uma proposta lúdica:

> – Tive uma ideia maravilhosa!
> – Desembucha, Emília! – Gritou Narizinho, morrendo de curiosidade.
> – Vamos descobrir o Brasil!
> As crianças e o Visconde não entenderam nada.
> – Como é que é, Emília? O Brasil já foi descoberto há quinhentos anos!
> – Não, vocês não estão entendendo. Vamos descobrir o Brasil junto com Cabral! Vamos para Portugal de 1500! Ficar aqui ouvindo as explicações de Dona Benta é muito bom, mas melhor ainda é participar da História ao vivo e em cores! (Sandroni, 2013, p. 25).

Ao ouvir essa proposta da personagem Emília, temos algumas reações das demais personagens que já cogitam as dificuldades dessa jornada, como podemos ler no fragmento a seguir destacado:

> – Não sei, não, Emília. Como vamos chegar lá? Não sei se temos tanto pó de pirlimpimpim. E mesmo que nós consigamos realizar essa façanha, como entraríamos na caravela do Cabral? O rei Dom Manuel nunca permitiria que desconhecidos participassem de uma expedição tão importante. Acho que seria uma imprudência nossa entrar na História. E não se esqueçam de que nada do passado pode ser alterado (Sandroni, 2013, p. 26).

A enunciação acima, sobre o fato de que nada do passado pode ser alterado, remete-nos à ideia de que se não podemos mudar o passado, nosso presente também já está determinado, pronto e acabado. Porém, é possível e plausível que o leitor decolonial contemple a possibilidade de inferir que, embora nada do passado possa ser mudado, reavaliar a sua leitura pode trazer mudanças para o presente, como ocorre com a História da colonização.

No quarto capítulo, intitulado como "Preparativos", deparamo-nos com a Turma do Sítio preparando-se para a viagem no tempo e para o encontro com as mais diversas personagens que fizeram parte da História do "descobrimento", como,

por exemplo, quando o narrador aponta que “Pedrinho também juntava tudo o que poderia ajudar na expedição: binóculo, bússola, mapas. Sonhava que Cabral o fizesse capitão de uma caravela” (Sandroni, 2013, p. 30).

Ainda nesse capítulo, acompanhando a tessitura narrativa, vemos Dona Benta mencionar que fará a leitura da *Carta* de Pero Vaz de Caminho, o que, nesse momento, ainda não ocorre, pois a mesma justifica que, antes dessa leitura, é necessário, primeiramente, contar a “História de Portugal”, que segundo ela, é “fascinante” (Sandroni, 2013, p. 32).

Aqui, acreditamos ser necessário chamar a atenção para o fato de que, mais uma vez, há uma ênfase dada à voz monolítica do colonizador que nos foi passada, ensinada ao longo de toda nossa vida escolar e que, mesmo nos dias atuais, ainda encontramos nos bancos escolares e nos livros didáticos. Mais uma vez, entendemos que, assim como em outros momentos, a obra que traz à tona aspectos relevantes e decoloniais para o leitor em formação, acaba, em momentos como esses, por engrandecer e exaltar a História oficializada e tida como “inalterada”, “certa” e “verdadeira”. Isso não propõe ao leitor, ainda mais se estiver em estágios iniciais de formação, uma segunda leitura ou opção de pensamento crítico. Daí advém a necessidade do professor ser, igualmente, um leitor decolonial para identificar o teor dessas intervenções e agir com uma contraproposta de leitura junto aos jovens leitores em formação, que podem não identificar o projeto de confrontação submerso na narrativa híbrida. Vejamos como a exaltação do passado se constrói na voz da “sábia” personagem Dona Benta:

> – Ora, imaginem, meus filhos: um país mínimo, com uma agricultura pobre, que vivia da pesca e se tornou uma verdadeira potência. Um povo corajoso que se lançou ao mar à procura de especiarias e riquezas e se transformou no centro do mundo em 1500. Isso não é formidável? (Sandroni, 2013, p. 32-33).

Essas enunciações laudatórias da personagem Dona Benta, considerada sábia e instruída, culta e exímia leitora, precisam, no nosso momento de leitura, ser confrontadas com as informações de Souza (2024)[65], que deixa claro, em sua tese,

[65] Reproduzimos, aqui, a nota de rodapé n. 65, da tese de Souza (2024, p. 255), na qual se lê: “Fundada por franceses em Jerusalém, em 1119, com o nome de Ordem dos Templários, acabou transferindo-se para Portugal, em 1307, época em que o rei da França desencadeou contra ela uma

que esse “país mínimo” chegou a se tornar o centro da navegação europeia na passagem do século XV para o XVI graças aos benefícios milenares recebidos dos antigos sanguinários membros da Ordem dos Templários. Estes, expulsos e condenados na França, foram acolhidos e rebatizados pelo rei do Portugal como a “Ordem de Cristo”, à qual pertencia, à época das grandes navegações, o próprio Pedro Álvares Cabral. Muitas outras informações decoloniais podem e devem ser confrontadas com essa posição da personagem Dona Benta para revelar que o olhar crítico e atento da boneca Emília é, nesse contexto, o mais ajustado de toda a narrativa, pois ela não se conforma e não aceita aquilo que a História incutiu como “verdade” em todos os sujeitos colonizados.

Como veremos ao longo da leitura dessa obra, são as falas da boneca Emília que nos trazem reflexões mais críticas acerca da temática abordada, expondo algumas ponderações que, se mais aprofundadas pelo professor mediador, podem suscitar ainda mais questionamentos sobre o assunto. Isso ocorre, por exemplo, quando a personagem reage frente às informações sobre as intervenções dos portugueses no território do Brasil:

> – Melhor para o Brasil! – Gritou Emília. – Se esse *elefante* Dom Henrique tivesse ficado quieto, os portugueses não teriam sangrado os mares, não iriam sangrar os índios e a gente estaria tomando banho de rio, passeando pelas matas e pescando. Todo mundo peladão, feliz da vida, sem se preocupar com violência, trânsito, poluição, desemprego, crise econômica (Sandroni, 2013, p. 33-34).

Aqui, fica evidente o dialogismo da obra, o enfrentamento de uma visão decolonial – assumida pela visão e voz de Emília – com outra colonialista – impregnada em muitas das enunciações das personagens Dona Benta e Visconde de Sabugosa, tidas como sábias e cultas. Temos, nessa cena, o encontro de duas vozes diferentes: a voz de uma personagem adulta e respaldada pela autoridade do “conhecimento” e da posição social – Dona Benta –, que conta e fortalece, e nos

---

das mais sanguinárias perseguições da História, tendo assassinado e degolado, brutalmente, centenas de cavaleiros no dia 13 de outubro de 1307. Depois de ter acabado totalmente com a Ordem dos Templários na França, os sobreviventes teriam fugido e tiveram a acolhida do rei português, Dom Diniz. O rei D. Diniz (1261-1325) decidiu garantir a permanência da Ordem em terras portuguesas: sugeriu uma doação formal dos seus bens à Coroa, mas nomeou um administrador templário para cuidar deles. Fonte: https://www.sociedademilitar.com.br/2023/04/o-capitao-cavaleiro-da-ordem-de-cristo-e-o-misterio-do-monte-pascoal-nvd.html. Acesso em: 18 out. 2023”.

parece até que “justifica”, o discurso já oficializado; e a voz de uma boneca que tenta, desde seu suposto lugar de subordinação, lutar contra o sistema e contra o discurso monopolizado ao longo do tempo.

Esse dialogismo, discursivamente construído na obra, aproxima essa narrativa híbrida de História e ficção infantil das premissas do romance histórico contemporâneo de mediação (Fleck, 2017), um discurso romanesco que não preza pela desconstrução das imagens sacralizadas e dos discursos instituídos, em primeira instância, mas pela evidência de outras possíveis visões sobre o passado.

Vejamos, no fragmento destacado a seguir, como esse enfrentamento ocorre na sequência das ações e como o relato lida com essa dialogia:

> – Engano seu, Emília; os índios também guerreavam entre si, e além disso, se os portugueses não tivessem chegado aqui, certamente os espanhóis, os holandeses ou os franceses teriam colonizado o Brasil e certamente aconteceria a mesma coisa: muitos índios seriam mortos (Sandroni, 2013, p. 34).

Ao que a boneca responde: “– Ah é? Pois vocês vão ver. Quando eu chegar lá no descobrimento vou fazer a cabeça dos índios pra não deixarem nenhum branco azedo entrar e...” (Sandroni, 2013, p. 34). Então, a personagem é totalmente repreendida por Narizinho: “– Emília! Cala a boca!” (Sandroni, 2013, p. 34). Vemos, nessa cena, a realidade da luta decolonial contra as reminiscências do colonialismo na atualidade, ainda marcada pela ideologia colonial. Persistentes como a personagem Emília, os descolonizadores de nossa atual sociedade, mesmo se calando em certas situações de atritos como essa do relato híbrido, para não criarem o caos, seguem perseverantes em sua decisão de descolonizar mentes, identidades e imaginários.

Seguido a esse fragmento do texto, encontramos Narizinho respondendo à avó com a seguinte afirmação: “– Não é nada, não, vovó. É que a Emília odeia injustiça. Quando ela ouve essas histórias de branco matando índio ela fica assim: não diz coisa com coisa, de tão danada” (Sandroni, 2013, p. 35). Mesmo com essas falas de Emília, ao final da obra, a autora vai solucionando essas desavenças na obra como um todo.

Conforme vamos tendo contato com a diegese, encontramos, ainda, uma pergunta da personagem Visconde de Sabugosa feita diretamente à Dona Benta

que também poderia levar o leitor a uma leitura mais profunda e questionadora, se adequadamente mediada. Vejamos isso: “[...] é verdade que cada tripulante tinha direito a mais de um litro de vinho por dia?” (Sandroni, 2013, p. 35); e que é respondida da seguinte forma: “[...] eles bebiam muito vinho para poder aguentar o rojão de tantos dias no mar” (Sandroni, 2013, p. 35).

Esses enfrentamentos expostos no relato não deixam claro a um leitor em formação uma posição definida e clara de defesa da colonialidade ou de um posicionamento decolonial. A mediação do professor, nesse contexto, torna-se vital para que um processo de leitura literária decolonial possa, de fato, ser acionada diante dessa obra, cuja discursividade exige intervenções informativas, questionamentos e problematizações a respeito de determinadas falas das personagens, certos posicionamentos adotados por eles que tendem à exaltação, ou mesmo, ao conformismo histórico.

É no quinto capítulo da diegese que a viagem realmente começa, com toda a Turma do Sítio indo para Portugal, como podemos observar no trecho abaixo exposto:

> Nesse exato momento, Pedrinho deu o pirlimpimpim para Tia Nastácia e todos, ao mesmo tempo, levaram as pitadas ao nariz e – *fiunnn.* Veio uma tonteira danada e súbito Dona Benta, Tia Nastácia, Pedrinho, Narizinho, Visconde e Emília não estavam mais no Sítio, mas sim viajando pelo tempo e pelo espaço a caminho da Lisboa de 1500 (Sandroni, 2013, p. 40).

Instaura-se, assim, na diegese, uma ruptura temporal, pois as personagens deixam o presente da narrativa – a vida cotidiana no Sítio do Picapau Amarelo –, localizado na contemporaneidade do século XX, e passam a atuar em séculos passados. Nesse ponto, pensando sobre a questão da construção do tempo da narrativa, há, aqui, uma ruptura de tempo, explicada pela magia da Literatura, mas que precisa ser evidenciada aos docentes como a intervenção do fantástico na Literatura, aqui assegurada pelo pacto de leitura em relação ao pó de pilimpimpim.

No sexto capítulo, intitulado “A chegada a Lisboa e o encontro com Cabral”, encontramos a Turma do Sítio já em Lisboa, como podemos ler no fragmento abaixo:

> Quando o efeito da viagem foi passando, o cenário da Lisboa de 1500 foi se apresentando: montes, castelos, igrejas, muralhas, casas baixinhas e espremidas, ruas estreitas e lá embaixo... o Rio Tejo, ponto de partida de todas as expedições (Sandroni, 2013, p. 41).
> [...]
> – Estamos em Lisboa. Em março de 1500, vovó. Pelo menos é o que esperamos – disse Narizinho.
> – Eu não acredito que vocês fizeram isso! Mas que despropósito! Era só o que me faltava! Vamos voltar imediatamente!
> – Mas, vovó, a gente só vai ali descobrir o Brasil com Cabral (Sandroni, 2013, p. 42).

A diegese segue relatando que, embora ainda cheia de ressalvas e achando tudo isso uma grande maluquice, Dona Benta acaba concordando com os argumentos dos netos de quão interessante seria vivenciar a “descoberta” do Brasil de perto. Ainda, enquanto as personagens estão conversando, de longe, eles avistam um homem vindo na direção em que estão, e ao se esconderem em cima de uma árvore e atrás de umas grandes pedras, descobrem tratar-se de Pedro Álvares Cabral: “As crianças, Visconde e Emília se entreolharam, espantadas. Emília quase arrebentou os olhos de retrós, de tão arregalados: era Pedro Álvares Cabral em pessoa, ali, se lamuriando. – Narizinho! Pedrinho! É o Cabral ali embaixo!” (Sandroni, 2013, p. 46).

A figura de Cabral, nesse ponto da obra, é retratada como um homem cheio de dúvidas sobre seu valor e que questiona qual seria o real motivo de ter sido designado pelo Rei de Portugal para tal viagem:

> O homem alto veio andando, sentou-se exatamente debaixo da árvore e começou a se lamentar:
> – Ai, meu Deus! O que devo eu fazer? Partir nessa expedição ou não? Dai-me um sinal! Será que fui escolhido só porque sou rico? Será que conseguirei realizar o que Sua Majestade, el-rei, ordena-me? A verdade é que, eu, Pedro Álvares Cabral, estou com medo, isso sim! (Sandroni, 2013, p. 46).

Ainda nesse capítulo, Cabral apresenta, em suas falas, não apenas dúvidas, mas, também, medo e uma certa resistência para realizar tal intento, pois, conforme vemos a seguir, ele não vê a expedição como algo tão imponente:

> – Mas por que eu fui o escolhido? Será que me escolheram só por que sou um fidalgo? Mas o pior é que fui escolhido só porque sou casado com a mulher mais rica de Lisboa, Dona Isabel de Castro! El-rei deveria chamar meu amigo Vasco da Gama, que é melhor

> navegador que eu e descobriu o caminho marítimo para as Índias. El-rei até mandou-me levar as instruções do Gama na expedição. Ora, pois, se é para levar as orientações do Vasco da Gama, porque ele mesmo não vai? Será que el-rei chamou-me só porque sou um nobre? (Sandroni, 2013, p. 48).

Nesse ponto da obra, a Turma do Sítio começa a conversar com Pedro Álvares Cabral de onde estão, ou seja, em cima da árvore, mas como eles não podem aparecer, as vozes das personagens surgem como vozes vindas dos deuses para Cabral. Chama-nos atenção, e, portanto, ressaltamos que, nesse trecho, durante o diálogo traçado, Pedrinho diz a Cabral que ele descobrirá uma terra muito boa e Cabral se questiona como eles sabem, ou seja, fica explícito que, para Cabral, a descoberta, ou a existência da tal terra, não é novidade, e ainda afirma ser assunto de extrema confidencialidade, vejamos:

> – Você vai descobrir uma terra maravilhosa, antes de ir para as Índias. Uma terra muito grande, com muitas riquezas!
> Pedro Álvares Cabral levou outro susto. Aquele era um assunto altamente confidencial:
> – Mas vocês, deuses, estão a saber de tudo mesmo, hein? De fato, o rei ordenou-me que achasse lá umas terras antes de ir às Índias. Mas o mais importante, nessa expedição, é impressionar o Samorim de Calicute (Sandroni, 2013, p. 50).

Mesmo que o excerto apontado traga certos aspectos relevantes para que o leitor possa construir questionamentos e possíveis reflexões que o remetam a uma possível leitura decolonial e ampla do passado, logo em seguida, observamos que isso só será possível diante de uma mediação ou de uma leitura mais crítica da obra. Como ocorre ao longo de toda a tessitura da obra, o narrador, na sequência, apresenta falas que corroboram o discurso oficializado, como, por exemplo, em: “– Bem que a vovó disse que eles só querem saber das Índias e nem sonham com o Brasil – resmungou Narizinho” (Sandroni, 2013, p. 50).

A diegese segue e, finalmente, a Turma do Sítio encontra-se e se apresenta a Pedro Álvares Cabral. A essa altura do texto, vemos, mais uma vez, a voz monolítica do colonizador sendo ratificada durante as apresentações:

> Pedrinho, Narizinho e Emília decidiram descer para se apresentarem e mais uma vez o *grande comandante* tomou um susto quando viu aquelas crianças com roupas esquisitas e aquela boneca de pano andando e se movimentando como uma pessoa.

> – Senhor Pedro Álvares Cabral, é uma honra conhecer o *homem que descobriu o Brasil* – disse Pedrinho emocionado (Sandroni, 2013, p. 51- grifos nossos).

Durante as apresentações, Cabral surpreende-se com as personagens e desmaia. Enquanto todos estão preocupados, tentando reanimá-lo, é possível também notar as falas que corroboram a História oficializada sobre o "descobrimento" do Brasil, como vemos no trecho:

> Cabral não suportou tamanho choque: um sabugo falante e agora uma boneca tagarela! Era demais para ele. O pobre comandante caiu estatelado no chão; nisso Dona Benta e Tia Nastácia saíram finalmente de seus esconderijos e foram ajudá-lo.
> – Viu o que você fez, Emília? Matou o Cabral do coração! *E agora quem vai descobrir o Brasil?* (Sandroni, 2013, p. 52 - grifo nosso).

Durante o diálogo que segue às apresentações, podemos notar que o narrador até constrói alguns diálogos que nos fornecem possibilidades para uma releitura da "velha história", mas, ao nosso ver, isso só é possível frente a essa obra, com a mediação leitora voltada para esse sentido, pois, ao longo da leitura, vemos que, a cada nova possibilidade, a autora, talvez de forma inconsciente ou não, reafirma, na voz da personagem Dona Benta, a História que nos é, normalmente, ensinada. Para isso, observemos o fragmento a seguir:

> – Como vai, senhor Cabral, eu sou Dona Benta Encerrabodes de Oliveira. Nós somos do Sítio do Picapau Amarelo. Um lugar muito longe daqui. Viemos em missão de paz. Queremos ajudá-lo, se o senhor e o rei Dom Manuel permitirem, a chegar numa nova terra.
> – Mas como Vossas Excelências sabem desse assunto? Isso é absolutamente confidencial!
> – Bom, a verdade é que... nós somos do futuro, e os meus netos queriam conhecer um pouco mais sobre a História do Brasil, e é claro que eu também me empolguei com essa possibilidade...
> Cabral não entendia nada: futuro? História do Brasil? Quem eram aquelas pessoas, afinal?
> – Vocês são espiões genoveses? Vieram descobrir o segredo do caminho marítimo para as Índias, não é isso? (Sandroni, 2013, p. 53).

Após todas as apresentações e diversas confusões no diálogo entre Cabral e a Turma do Sítio, o capítulo se encerra com as personagens sendo convidadas para fazer parte da viagem de Cabral até as Índias. Nesse trecho da obra, podemos

observar, mais uma vez, a Turma dando indícios a Cabral de que o que realmente eles desejam é chegar ao Brasil, enquanto Cabral reafirma que o que realmente importa e o que eles almejam de fato é chegar às Índias:

> Bom, por mim vocês são os meus convidados de honra! Vossas Excelências querem fazer parte da minha expedição para as Índias? – Perguntou o capitão entusiasmado.
> A turma ficou meio sem graça:
> – Bem, senhor Cabral, na verdade nós queremos ir até a metade do caminho. Só queremos participar da chegada dos portugueses nessa terra distante que o senhor tem que encontrar para o rei.
> – Ah, sim, essa terra que vocês estão a chamar de Brasil – disse Cabral, achando aquilo muito estranho. – Mas, desculpe-me a intromissão, por que vocês querem tanto conhecer essa terra? As especiarias e o ouro estão nas Índias! Todos querem ir é para as Índias! (Sandroni, 2013, p. 58).

Outro excerto que nos chama a atenção encontra-se no último parágrafo desse capítulo da diegese, pois, nesse enunciado específico, o narrador afirma que a personagem Cabral também deseja passar pelo Brasil, o que nos daria a chance de, mais uma vez, mediar a leitura e trazer à tona a possibilidade de questionar sobre a ciência ou não ciência dos portugueses sobre a existência dessa nova terra sugerida pela Turma do Sítio. Entretanto, sem uma mediação relevante, essa informação pode ser invalidada pelo trecho anterior em que a própria Turma conta a Cabral sobre esse "novo mundo": ‘‘No caminho para o castelo, Dona Benta tratou de apresentar cada um do Sítio para Cabral, que nem se lembrava mais de suas lamúrias e agora só pensava em pôr os pés em sua caravela e partir em direção às Índias, com uma paradinha no Brasil, é claro" (Sandroni, 2013, p. 58).

O sétimo capítulo, intitulado "O encontro com el rei Dom Manuel, o venturoso", trata da chegada de Cabral e da Turma do Sítio no castelo do rei de Portugal e o encontro entre eles, que é marcado por vários acontecimentos que narram o quanto o rei ficou assustado ao se deparar com uma boneca falante e um visconde feito de sabugo de milho, e, também, com todas as aventuras por eles vividas. Nesse capítulo, chamam-nos a atenção algumas falas do rei sobre a expedição. Isso nos faz refletir sobre os interesses de Portugal e alguns aspectos da realidade social daquela época e, novamente, defrontamo-nos com uma fala que indica a possível ciência da existência dessa nova terra que seria "encontrada". Tal

evidência se explicita no diálogo do rei com Cabral, como se observa no trecho a seguir destacado:

> E, voltando-se para Dona Benta e Tia Nastácia: – Seria uma honra para a Coroa Portuguesa se as senhoras fossem na expedição de Cabral para a Índia conhecer o Samorim.
> Cabral explicou:
> – Dona Benta e seus netos só desejam ir até a nova terra que o senhor me mandou achar e vieram pedir vossa permissão – disse Pedro Álvares (Sandroni, 2013, p. 66-67).

Outra fala que nos chama a atenção é a da cena quando a personagem rei Dom Manuel afirma que muitas pessoas que estão indo na expedição não decidiram isso por motivação e vontade própria, como a História nos conta sobre o envio dos degredados, observe: “Dom Manuel não compreendeu: para quem agarrava homens a laço no meio da rua, mandando condenados à morte para uma terra distante, era estranho encontrar pessoas que, ao contrário, ansiavam por conhecê-la” (Sandroni, 2013, p. 67).

No oitavo capítulo, encontramos todos na praia do Restelo, e podemos acompanhar, por meio da narrativa híbrida de Sandroni (2013), como se iniciou o dia em que se daria início à expedição de Cabral:

> No dia 8 de março, Portugal acordou em festa. Era um domingo ensolarado e a primavera já despontava, aquecendo os corações. O povo saiu para as ruas, veio gente até de fora de Lisboa. Todos gritavam e festejavam o início da grande expedição. Parecia até uma final de Copa do Mundo, de tanta gente nas ruas, que ria à toa só de pensar nas especiarias e no ouro das Índias que Cabral iria trazer (Sandroni, 2013, p. 68).

No excerto acima, podemos notar que a autora opta pela ação de um narrador que relata os acontecimentos como “uma grande festa”, como, em grande parte das vezes, a História nos é contada, ou seja, como se o “descobrimento” dessa nova terra fosse algo totalmente não planejado e como se tudo não passasse apenas do interesse de Portugal pelas especiarias das Índias. Vejamos como, na *Carta* (1500), de Caminha, esse fato é mencionado

> Todavia tome Vossa Alteza minha ignorância por boa vontade, a qual bem certo creia que, para aformosentar nem afear, aqui não há de pôr mais do que aquilo que vi e me pareceu.

> Da marinhagem e das singraduras do caminho não darei aqui conta a Vossa Alteza – porque o não saberei fazer – e os pilotos devem ter este cuidado.
> E portanto, Senhor, do que hei de falar começo:
> E digo quê:
> A partida de Belém foi – como Vossa Alteza sabe, segunda-feira 9 de março. E sábado, 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grande Canária ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 5).

Em passagens como essas do relato de Sandroni (2013), que inspiram a um tom laudatório das versões oficializadas do passado, que o docente precisa chamar a atenção dos leitores em formação de que o exercício do poder, já naquela época, mantinha a população em geral absolutamente ignorante da realidade dos fatos sobre os "descobrimentos". Pode-se, aqui, em um processo de formação de leitor literário decolonial, trazer, como exemplo, a manutenção secreta da *Carta* de Caminha pelos reis de Portugal por mais de 300 anos. Para isso, basta informar aos alunos sobre a trajetória da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, com a informações sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, cujo teor, ao invés de ser compartilhado com o povo ao ser entregue ao rei, foi ocultado pelo monarca português, secretamente, na Torre do Tombo. Essa *Carta* lá permaneceu desconhecida da população até a família real portuguesa fugir de Portugal, por conta das invasões napoleônicas na Europa, mais de trezentos anos depois.

Foi então que uma cópia dessa *Carta* de Achamento (1500) veio parar nos documentos transportados ao Brasil, e aqui achada em 1817. Seu conteúdo, a partir disso, foi dado ao conhecimento da população por uma publicação feita no Rio de Janeiro, em 1817. Ou seja, é verossímil a leitura da autora de que a população portuguesa do início do século XVI ignorasse qualquer outro propósito que não fosse aquele oficialmente divulgado pelo poder e comemorasse o futuro esperançoso que se anunciava à época. Nossa questão, em termos de formação de leitores literários decoloniais, não é a de saber se a autora está ou não consciente dessa ambiguidade no posicionamento colonialista ou decolonial que seu relato evoca, mas, como leitores decoloniais, apontar a nossos alunos em formação leitora as vias outras de ler esse momento de nosso passado.

Ainda nesse capítulo da obra, acompanhamos a missa que foi rezada em Portugal pela expedição. Nessa cena, vemos a personagem Dona Benta

emocionada, chorando ao expressar sua preocupação por saber que muitas dessas pessoas não voltariam a Portugal. Vejamos o excerto que relata essa cena:

> Dona Benta não se aguentou e chorou, emocionada.
> – Vovó, não é pra ficar desse jeito. É um dia de festa, de alegria!
> – É claro, minha filha, mas que dói no coração saber que nem todas as caravelas vão retornar a Lisboa. Quase todos os marinheiros e capitães da expedição não irão mais pôr os pés em terra firme de novo, não vão mais ver seus familiares...
> – Mas, vovó, nós estamos levando limão, laranja, vitamina C. Ninguém vai morrer de escorbuto.
> - Sim, mas haverá vários naufrágios e ataques dos árabes na Índia. As únicas caravelas que voltarão são as de Cabral... (Sandroni, 2013, p. 71).

São nos excertos acima, e no apresentado por nós logo a seguir, que podemos encontrar mais alguns detalhes que narram o início da expedição de Cabral e a presença de fatos históricos oficializados sobre aquele dia:

> Na Praia do Restelo, a multidão delirava: o som vibrante dos tambores se misturava ao choro e desespero das mães e esposas que temiam nunca mais ver seus filhos e maridos. Alçaram-se as velas, e as cruzes vermelhas imensas das caravelas despontaram, para delírio da multidão. Estava tudo pronto para a partida, só faltava o vento, que não dava o ar de sua graça. Só no dia 9 de março pela manhã os ventos sopraram e as treze embarcações – nove naus, três caravelas e uma naveta de mantimentos – desceram imponentes o Rio Tejo em direção ao oceano, dando início à grande aventura do Descobrimento do Brasil (Sandroni, 2013, p. 71-72).

Na escrita histórica, consignada na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, esse contexto é expresso da seguinte maneira:

> A partida de Belém foi como Vossa Alteza sabe, segunda-feira 9 de março. E sábado, 14 do dito mês, entre as 8 e 9 horas, nos achamos entre as Canárias, mais perto da Grande Canária. E ali andamos todo aquele dia em calma, à vista delas, obra de três a quatro léguas. E domingo, 22 do dito mês, às dez horas mais ou menos, houvemos vista das ilhas de Cabo Verde, a saber da ilha de São Nicolau, segundo o dito de Pero Escolar, piloto ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019. p. 10).

Essa renarrativização acrítica que compõe o relato híbrido de Sandroni (2013), em um processo de leitura literária decolonial, pode servir como fonte de informação histórica para os leitores em formação. O docente pode explorar, nele,

aspectos da Geografia, da Sociologia e da organização política da época para informar seus leitores em formação sobre a localização geográfica do Tejo, da constituição das famílias dos marinheiros comuns daquela época, que dependiam desse árduo trabalho para se manter na então estratificada sociedade portuguesa em comparação aos representantes da nobreza e do clero, entre outros aspectos. No entanto, devem ser, devidamente, instruídos para ler com olhares outros esses trechos da obra.

O nono capítulo é intitulado “O início da viagem”. Como podemos prever, nele, narra-se o princípio da expedição de 1500 comandada por Cabral. Esse é o momento do relato em que, finalmente, a viagem começa. Encontramos a tripulação já embarcada, despedindo-se dos que em terra ficaram, e entre uma conversa e outra das personagens, podemos observar, na fala de Dona Benta, traços que, além de corroborar a História já oficializada, também engrandecem e supervalorizam os grandes feitos dos navegantes portugueses:

> – Crianças, estamos vivendo um fato histórico fantástico. Esses navegantes são como astronautas: devem sentir a mesma emoção dos primeiros homens que puseram os pés na Lua. Fico tão emocionada que até dá vontade de declamar um verso de *Os lusíadas*, de Camões.
> – *Os lusíadas* contam a aventura de Vasco da Gama descobrindo o caminho para as Índias e narrando a história de Portugal para o Samorim (Sandroni, 2013, p. 74).

No excerto acima citado, encontramos também a alusão sobre a obra Os *Lusíadas,* o que, para nós, é de extrema valia, quando o professor mediador intertextualiza essas obras e as traz também para o âmbito de conhecimento dos alunos, pois, uma vez citada, o professor tem a possibilidade de não apenas passar pela citação, mas explorá-la por meio de outras formas que possibilitem a ampliação de horizonte e de perspectivas do leitor.

Diante desse discurso exaltador e laudatório da empresa portuguesa que implementou o colonialismo em nossas terras, mais uma vez, é a enunciação da boneca Emília e alguns comentários da personagem Pedrinho, que vêm logo após contextualizando e trazendo algumas falas, que, se bem explorados e mediados por um professor mediador, despertam questionamentos relevantes que podem proporcionar ao leitor uma releitura crítica dos fatos do passado brasileiro:

> Para variar, Emília encrencou:
> – Ah, mas esses portugueses só falam das Índias! Só pensam no Samurai! Não dá pra pensar um minuto no Brasil?
> – Emília, parece que você ainda não entendeu. Portugal só vai dar bola pro Brasil quando descobrir o pau-brasil e, muito depois, o ouro – disse Pedrinho.
> – Bando de interesseiros, isso sim!
> (Sandroni, 2013, p. 75).

É a impertinência, o não conformismo e a posição crítica da personagem Emília que salva a obra de ser uma ladainha laudatória ao "descobrimento" do Brasil pelos portugueses. Caso se veja isso como uma estratégia discursiva da autora, pode-se explorar essa via e imaginar, junto aos alunos, outras interferências possíveis dessa personagem ao longo do relato, e com eles, exercitar essas escritas como forma de produção de um discurso rumo à decolonialidade. Entretanto, isso, como bem entendemos, é um processo de leitura que precisa ser estimulado e incentivado pelo mediador, já que o relato, por si só, não atinge esse nível de descolonização.

No décimo capítulo, intitulado "O encontro com Pero Vaz de Caminha", é o momento em que a Turma, finalmente, conhece a personagem escrivão. Nesse encontro, por meio dos diálogos, podemos constatar a relevância dada não somente à pessoa de Pero Vaz de Caminha, como, também, à sua *Carta*, que, mais uma vez, nos é apresentada como um documento valioso, raro e considerado uma espécie de "certidão de nascimento do Brasil", como se pode depreender da leitura do trecho destacado a seguir:

> Mais tarde, Cabral foi ver como passavam Dona Benta e seus netos, e também queria lhes apresentar uma das pessoas mais importantes da expedição.
> – Oh, senhora Dona Benta, gostaria muito de apresentar-vos meu amigo, o escrivão Pero Vaz de caminha.
> – Eu e meus netos temos muita honra em conhecê-lo, senhor Caminha. O senhor não imagina a minha felicidade de apertar vossa mão! Crianças, este senhor escreveu uma espécie de carta de nascimento do Brasil, o mais belo e importante testemunho da chegada dos portugueses ao nosso país!
> – [...] a carta do Caminha é mais que um documento histórico, é uma verdadeira obra de arte! (Sandroni, 2013, p. 78-79).

Ainda nesse capítulo, encontramos a personagem Dona Benta contando a Caminha que sua carta ficará muito famosa e que a mesma ficará “perdida” durante 300 anos e somente então será publicada:

> Dona Benta se empolgou novamente:
> – Bem, é que a vossa carta será muito famosa, senhor Caminha. Depois de ficar perdida durante trezentos anos, ela será publicada em 1817 e se tornará uma fonte preciosíssima para sabermos como foram os primeiros dias dos portugueses no Brasil. O senhor será extremamente observador. Falará de tudo nos mínimos detalhes e num português belíssimo. No futuro a carta será um documento muito raro que ficará guardado na torre do tombo (Sandroni, 2013, p. 80).

Conforme temos ciência, esta “verdade absoluta” e oficializada, retratada no excerto acima, atualmente, pode e deve ser contestada por um leitor mais crítico, pois temos elementos para questionar se, realmente, ela estava “perdida” ou ficou resguardada do conhecimento geral dos portugueses, pelo tempo que os sujeitos que exerciam o poder acharam conveniente. Esse é outro momento em que o docente, em um projeto de formação de leitura literária decolonial, frente a essa obra, precisa recorrer a conhecimentos extratextuais, tanto da área da História quanto da própria Literatura.

Ponderamos, aqui, que a configuração primeira da personagem Dona Benta – a vovó das personagens Narizinho e Pedrinho, dona do Sítio do Picapau Amarelo –, feita por Monteiro Lobato, nas primeiras décadas de nossa República, apresentam-na como uma sábia professora aposentada. Ela é retratada por Lobato como uma senhora de uma vasta cultura, justa e um conhecimento esplêndido. Dona Benta, na configuração lobatiana, é uma leitora assídua e dona de uma invejável biblioteca. Essa sua imagem pode ser que fosse verossímil à época de Lobato, mas uma reconfiguração dessa personagem, elaborada em pleno século XXI, que a coloca como uma exaltadora da empresa colonialista portuguesa no Brasil, uma voz laudatória de todas as personagens históricas envolvidas com o “descobrimento” do Brasil e de suas ações, soa-nos, no mínimo, ingênua, descolada ou, ardilosamente, intencional.

É também nesse capítulo que, de forma suscinta, comenta-se sobre uma carta de Cabral que será “perdida”, mais precisamente queimada em um terremoto

que haverá em Lisboa em 1755, sobre a carta do astrônomo João Faras[66], e ainda, sobre uma carta que foi escrita por um Piloto Anônimo[67] da expedição.

Já no capítulo seguinte, o décimo primeiro, o relato dá conta da Turma do Sítio que se põe à procura do mestre João, do Piloto Anônimo e, também, apresenta-nos um pequeno olhar sobre os primeiros dias de viagem das embarcações e de seus tripulantes. Tudo isso se dá em um tom ameno e por meio de uma linguagem que evidencia as diferenças que se revelavam entre os tripulantes das embarcações, como constatamos em: ‘‘As caravelas seguiam o seu caminho. Os ventos e o tempo estavam muito favoráveis nos primeiros dias da viagem. O dia a dia das naus era pesado para os marinheiros que trabalhavam muito, comiam pouco e não tinham nenhuma diversão” (Sandroni, 2013, p. 84).

O encontro com mestre João acontece, mas a diegese nos traz poucas informações sobre ele. A personagem de extração histórica é-nos apresentada como alguém que possui bastante conhecimento em diversa áreas, mas os diálogos

---

[66] A *Carta do Mestre João* é o documento escrito pelo espanhol João Faras ou João Emeneslau, entre 28 de abril e 1 de maio de 1500, durante a viagem de Cabral ao Brasil, em um misto de espanhol e português quinhentista, dando ciência ao rei de Portugal D. Manuel I acerca do "descobrimento". A carta é famosa por fazer uma das primeiras descrições identificando a constelação Cruzeiro do Sul. Nela, o autor revela a existência de um antigo mapa-múndi pertencente a Pero Vaz Bisagudo, em que já constaria o sítio desta terra. Como a de Caminha, a carta do Mestre João ficou conhecida somente no século XIX. Descoberta pelo historiador Francisco Adolfo de Varnhagen, a carta foi publicada, pela primeira vez, na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, Rio de Janeiro, 1843, tomo V nº 19. A carta situa geograficamente a "ilha de Vera Cruz", revelando ser a ilha já conhecida: *"(…)Quanto, Senhor, ao sítio desta terra, mande Vossa Alteza trazer um mapa-múndi que tem Pero Vaz Bisagudo e por aí poderá ver Vossa Alteza o sítio desta terra; mas aquele mapa-múndi não certifica se esta terra é habitada ou não; é mapa é antigo e ali achará Vossa Alteza escrita também a mina.[…]"*. Disponível em: http://www.culturatura.com.br/dochist/Carta%20de%20Mestre%20Jo%C3%A3o%20Faras.pdf. Acessado em: 28 fev. 25.

[67] A Relação do Piloto Anônimo, um dos três documentos conhecidos escritos por participante da armada que descobriu o Brasil, é o único publicado ainda em vida de Pedro Álvares Cabral, que morreu em torno de 1520. A versão apresentada por Paulo Roberto Pereira, no livro *Os três únicos testemunhos do descobrimento do Brasil*, baseia-se nas várias edições por ele consultadas: Fracanzano da Montalboddo, Giovanni Battista Ramusio, Sebastião Francisco de Mendo Trigoso de Aragão Morato, William Brooks Greenlee, Antônio Álvaro Dória, T. Marcondes de Sousa e José Manuel Garcia. A Relação do Piloto Anônimo, apesar de se limitar, na parte referente ao Brasil, a informações sem os detalhes que encontramos na carta de Caminha, é um precioso documento. Pode-se observar que seus comentários em quase tudo confirmam o texto caminiano. Nota-se que o Piloto Anônimo procura realçar não só a riqueza geográfica da terra com seu bom ar, mas também a aparência física dos seus habitantes, em especial, das mulheres, pelos cabelos compridos e a beleza do corpo. Ressalta ainda a confraternização entre os portugueses e os índios, que se divertiam, negociavam e se auxiliavam neste primeiro contato verdadeiramente paradisíaco entre o europeu e o nativo da terra recém-descoberta, destacando a caridade com que os silvícolas trataram os degredados na partida das naus. Disponível em: http://www.culturatura.com.br/dochist/Rela%C3%A7%C3%A3o%20do%20Piloto%20Annimo.pdf. Acesso em: 28 nov. 24.

seguintes não são muito longos e o capítulo se encerra apenas nos informando que o astrônomo parecia vaidoso e ensimesmado, de acordo com o trecho destacado abaixo:

> – Pedrinho, descobri mais informações sobre O Mestre João – disse o sabugo, sem dar bola para os desaforos da boneca e já se recompondo.
> – Bom, a figura dele é meio misteriosa. Ele é médico e cirurgião do rei, também é físico, astrônomo, astrólogo... É muito respeitado e foi com seus estudos que se fizeram as primeiras observações astronômicas no Brasil. A sua carta para o rei Dom Manuel vai ser um dos três únicos depoimentos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil (Sandroni, 2013, p. 87).

Os capítulos seguintes, mais especificamente, do décimo segundo ao décimo quinto, não trazem muitos fatos históricos, mas narram as aventuras da Turma do Sítio durante a expedição. Nessa parte da trama, conta-se, de forma sucinta, o desaparecimento da nau de Vasco de Ataíde, com seus 150 tripulantes, mas não nos traz pormenores, além daqueles já conhecidos pelos livros de História, conforme o fragmento abaixo demonstra:

> Ia tudo às mil maravilhas até que, depois de passarem pelas Ilhas Canárias no dia 14 de março de 1500 e chegarem à Ilha de São Nicolau, uma tragédia se abateu sobre a expedição.
> – No dia 23 de março, a nau de Vasco de Ataíde se perdeu da frota – "sem que houvesse tempo forte ou contrário para poder ser", como diz a carta de Caminha, ou melhor, como ela dirá ainda (Sandroni, 2013, p. 91).

A notícia do desaparecimento da nau comandada por Vasco de Ataíde é registrada na *Carta* de Caminha ao rei Dom Manuel do seguinte modo:

> Na noite seguinte à segunda-feira amanheceu, se perdeu da frota Vasco de Ataíde com a sua nau, sem haver tempo forte ou contrário para poder ser!
> Fez o capitão suas diligências para o achar, em umas e outras partes. Mas... não apareceu mais ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 6).

É no décimo sexto capítulo que a diegese retoma, novamente, fatos conhecidos desse passado e nos mostra as personagens Emília, cansada de tanto navegar, e Visconde Sabugosa, lendo seu livro de História, na seguinte cena:

> A boneca foi na carreira procurar o sabugo, que para variar estava lendo o tal livro:
> – Eu estava justamente lendo sobre isso. Veja, aqui tem um trecho da carta do Caminha que diz que no dia 21 de abril a frota topou com os primeiros sinais de terra. E hoje, se não me engano, é dia 21 de... (Sandroni, 2013, p. 109).

Caminha retrata esses sinais de terra, em sua missiva ao rei, da seguinte maneira:

> E assim seguimos nosso caminho, por este mar de longo, até que terça-feira das Oitavas de Páscoa, que foram 21 dias de abril, topamos alguns sinais de terra, estando da dita Ilha – segundo os pilotos diziam, obra de 660 ou 670 léguas – os quais eram muita quantidade de ervas compridas, a que os mareantes chamam botelho, e assim mesmo outras a que dão o nome de rabo-de-asno. E quarta-feira seguinte, pela manhã, topamos aves a que chamam furabuchos ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019. p. 10).

A partir do excerto acima, a diegese vai nos conduzindo aos fatos já conhecidos sobre a chegada dos portugueses ao Brasil, contando-nos sobre os primeiros sinais de terra vistos pela tripulação e como os mesmos começam a ser notados pelos integrantes da frota, conforme se revela no excerto à continuação exposto:

> – Visconde, a gente não tá vendo terra nenhuma!
> – São sinais de terra, Pedrinho! São plantas no mar e aves no céu. A terra é só amanhã.
> Foi só o Visconde falar que de repente um marinheiro gritou: “Botelhos! Botelhos!” (Sandroni, 2013, p. 110).

Após os trechos acima citados, a diegese relata que, somente no dia seguinte é que o fato realmente se concretiza, conforme a História já apontou. Assim,

> [...] no dia seguinte, bem cedo, gaivotas foram vistas, e aí não houve dúvida: o Brasil estava próximo. [...] As crianças voltaram para o cesto da gávea porque, segundo o Visconde, o Monte Pascoal iria aparecer a qualquer momento. Mas foi um marinheiro que, no final da tarde, avistou o monte e gritou: “Terra à vista!” (Sandroni, 2013, p. 111).

Após a “descoberta”, a diegese apenas cita Frei Henrique “fazendo suas orações” (Sandroni, 2013, p. 112), Cabral nomeando o Monte Pascoal e a terra como Ilha de Vera Cruz; e Emília, mais uma vez, em uma tentativa, frustrada por Dona Benta, de esclarecer que o nome seria outro e que a terra encontrada não é apenas uma ilha, segundo se destaca no fragmento a seguir exposto:

> Emília danou:
> – Mas, Cabral, isso não é uma ilha, é continente! Esquece esse negócio de Vera Cruz e Santa Cruz. O que vai pegar é Brasil mesmo.
> – É, eu ouvi vocês se referirem à nova terra como Brasil, o tempo todo, mas quando a vi, veio-me à mente esse nome: Ilha de Vera Cruz.
> – Mas não é. É Brasil! – insistia a boneca. O pau-brasil é uma árvore que tem muito aqui, e aí...
> – Emília, vamos respeitar um pouquinho a História! – disse Dona Benta, cortando as asas da Marquesa.
> – Tá bom, tá bom. Mas fique sabendo que esses nomes não servem pra nada. Só enchem a paciência das crianças nas provas (Sandroni, 2013, p. 112).

Novamente, podemos constatar que é a voz da personagem Emília a que protesta frente às “verdades” estabelecidas no discurso oficializado do “descobrimento” do Brasil. Fica-nos, outra vez, uma questão diante dessa enunciação: será isso uma adequação à caracterização primeira da personagem, feita por Lobato, como inconformada e contestadora, ou é uma consciente estratégia da autora para dotar seu relato híbrido de um certo tom de criticidade? Por outro lado, já temos várias evidências em relação à reconfiguração das personagens lobatianas na obra de Sandroni (2013). Por exemplo, Dona Benta está moldada para ser, em muitos momentos do relato, enunciadora exaltadora e laudatória da visão colonialista, que tem remanescido na sociedade brasileira por séculos; e o sábio Visconde segue essa mesma tendência, opondo-se, frontalmente, à configuração inaugural das personagens feita por Monteiro Lobato.

No décimo sétimo capítulo, a diegese retrata o primeiro encontro entre os marinheiros e os nativos, com troca de alguns presentes e quase nenhuma comunicação verbal por causa da língua deles. Retomemos esse momento na escrita histórica de Caminha:

> Então lançamos fora os batéis e esquifes. E logo vieram todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor. E ali falaram. E o

> Capitão mandou em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou a ir-se para lá, acudiram pela praia homens aos dois e aos três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte. Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa. Somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio. E outro lhe deu um ramal grande de continhas brancas, miúdas que querem parecer de aljôfar, as quais peças creio que o Capitão manda a Vossa Alteza. E com isto se volveu às naus por ser tarde e não poder haver deles mais fala, por causa do mar ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019. p. 18).

Neste ponto da tessitura narrativa, a autora não se desliga muito do que já nos fora narrado na *Carta de Achamento* (1500), de Caminha. Portanto, seguimos apenas uma narrativa reconstruída com novas personagens: a Turma do Sítio que, nesta trama, faz parte da História do “descobrimento”, como lemos no fragmento destacado abaixo:

> Quando finalmente o barco atracou, os índios vieram para perto com seus arcos e flechas nas mãos. Pedrinho fez sinal para eles abaixarem os arcos e os índios concordaram. O marinheiro, que nunca vira um índio, ficou boquiaberto com aqueles homens totalmente nus. Por sua vez, os índios acharam aquele pessoal bem esquisito: tão brancos e tão cheios de panos por cima, e o maior cheio de pelos no rosto. Pedrinho tentou fazer um contato dando seu bodoque de presente. Narizinho ofereceu uma fita de cabelo. O marujo deu seu gorro vermelho. Eles retribuíram com um arco e uma flecha, um cocar e um colar de conchas (Sandroni, 2013, p. 116).

Assim, Sandroni (2013) insere as famosas personagens lobatianas nos escambos primeiros realizados entre colonizadores portugueses e os habitantes nativos brasileiros, dando a eles o protagonismo que, historicamente, foi exercido pelos atônitos marinheiros que nada entendiam do que manifestavam os autóctones. Caminha não deixou de mencionar, em sua missiva ao rei Dom Manuel, esse momento dos primeiros contatos com os habitantes originários de nossas terras, como podemos apreciar no trecho abaixo exposto de sua *Carta de Achamento* (1500):

> E então se começaram de chegar muitos; e entravam pela beira do mar para os batéis, até que mais não podiam. E traziam cabaças d'água, e tomavam alguns barris que nós levávamos e enchiam-nos de água e traziam-nos aos batéis. Não que eles de todo chegassem a bordo do batel. Mas junto a ele, lançavam-nos da mão. E nós tomávamo-los. E pediam que lhes dessem alguma coisa. Levava Nicolau Coelho cascavéis e manilhas. E a uns dava um cascavel, e a outros uma manilha, de maneira que com aquela encarna quase que nos queriam dar a mão. Davam-nos daqueles arcos e setas em troca de sombreiros e carapuças de linho, e de qualquer coisa que a gente lhes queria dar ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019. p. 20).

No capítulo seguinte, o décimo oitavo, narra-se a visita dos índios à nau-capitânia. Nesse episódio, assim como nos demais que veremos, podemos contemplar a presença dos mesmos elementos que estão consignados na *Carta* de Caminha, seguindo-se a cronologia das ações que nos apresenta o escrivão, ou seja, a mesma narrativa dos eventos passados sendo reproduzida no relato ficcional, sem maiores reflexões.

> Logo, já de noite, levou-os à Capitania, onde foram recebidos com muito prazer e festa. O Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, aos pés uma alcatifa por estrado; e bem vestido, com um colar de ouro, mui grande, ao pescoço. E Sancho de Tovar, e Simão de Miranda, e Nicolau Coelho, e Aires Corrêa, e nós outros que aqui na nau com ele íamos, sentados no chão, nessa alcatifa. Acenderam-se tochas. E eles entraram. Mas nem sinal de cortesia fizeram, nem de falar ao Capitão; nem a alguém. Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como se os houvesse ali. Mostraram-lhes um carneiro; não fizeram caso dele. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019. p. 17).

Temos, assim, uma sequência renarrativizada dos acontecimentos que chamaram a atenção do escrivão, que os relatou ao rei, à época, e que a ficção hodierna reproduz, com o acréscimo das personagens da Turma do Sítio, como podemos ler no fragmento abaixo:

> No dia seguinte, a frota partiu para um novo pouso, um porto seguro, onde pudesse se reabastecer de água e lenha. No final do dia, Afonso Lopes, outro piloto da nau capitânia, saiu de barco para sondar o porto em que a esquadra tinha se instalado e na volta trouxe para a bordo dois índios que encontrara pescando. Eles foram

> recebidos com muita festa pelos marinheiros e com toda a pompa e circunstância por Cabral, que ficou sentado como um rei, com um colar de ouro no pescoço. Os capitães e Caminha ficaram sentados no tapete que servia de estrado. O pessoal do sítio ficou do lado junto com os marinheiros. Quando os índios entraram na nau, olharam tudo com muito espanto, e ao verem o colar de ouro de Cabral começaram a apontar para a Terra (Sandroni, 2013, p. 118).

Essa linearidade cronológica do relato híbrido infantil ajusta-se às características do romance histórico contemporâneo de mediação que, segundo Fleck (2017), prima pela linearidade dos fatos recontados para, assim, adequar-se melhor a um leitor ainda em formação. Sobre os habitantes originários, sua natureza e suas formas, o contexto da ficção híbrida também não muda, seguindo-se o que já temos descrito na *Carta*. Em geral, apenas se reproduz o discurso que já conhecemos, inclusive sobre a "inocência" dos nativos, relacionada aos hábitos e costumes do vestir-se, como se vê no excerto a seguir destacado:

> – Veja, Dona Benta, como são limpos e andam nus... sem nenhuma cobertura.
> – É verdade. [...] – Eles andam nus com tanta inocência! É como se estivessem mostrando-nos só o rosto. E veja que bons rostos e bons narizes, muito bem-feitos (Sandroni, 2013, p. 119).

Observações de Caminha sobre a nudez dos autóctones, cuidadosa e insistentemente reiterados na escrita de Caminha ao rei Dom Manual, são transferidos, na ficção híbrida infantil hodierna, para a voz da personagem Dona Benta. Contudo, vejamos, uma vez mais, como o escrivão reportou isso ao seu monarca:

> A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019. p. 16).

O relato, na sequência, chama-nos a atenção para uma possível reflexão de Dona Benta sobre os nativos. Essa enunciação, abaixo exposta, se bem mediada, também pode nos proporcionar uma releitura crítica de todo o contexto desse primeiro contato e do desfecho dessa história nos dias atuais. Observemos essa fala da personagem no trecho destacado: "– Tupi or not tupi? Eis a questão", senhor

Caminha. Eu não tenho nenhum problema em andar vestida e falar em português, mas, olhando para esses índios, fico triste por não termos conservado quase nada da cultura deles" (Sandroni, 2013, p. 120).

Como já dissemos anteriormente, assim como com a obra *Os lusíadas,* nesse mesmo sentido, o professor pode, com o fragmento acima, ampliar, expandir e contextualizar as obras por meio da intertextualidade, pois, como podemos observar, identificar os diálogos do texto com outras textualidades nos possibilita uma outra via de expansão do conhecimento do leitor, já que, por meio dela, o professor tem a oportunidade de incentivar e mediar a expansão do conhecimento dos alunos, propondo pesquisas, trazendo o texto clássico para a sala de aula, como Shakespeare e Camões, por exemplo. Essa presença de intertextualidades é outro elemento do relato híbrido infantil que se aproxima das características do romance histórico de mediação, de acordo com as características apontadas por Fleck (2017).

É nesse capítulo, também, que aparece, pela primeira vez, a personagem de extração histórica Afonso Ribeiro, o degredado, cuja figura e ações serão ficcionalizados por outras narrativas híbridas de História e ficção, tanto do âmbito infantil e juvenil quanto na escrita do romance histórico para o público adulto. Porém, aqui, ele é apenas citado como um homem que veio para ficar no Brasil, sem qualquer menção ao motivo disso:

> Cabral tentou apaziguar os ânimos da boneca:
> – Marquesa, a senhora não quer ir para terra, com a menina Narizinho e o menino Pedrinho, conhecer outros índios? Vocês poderão ir com Caminha e Afonso Ribeiro, um mancebo que está indo para lá ficar. [...] Era a oportunidade de ver Pero Vaz de Caminha fazendo seu primeiro contato com a terra e de conhecer Afonso Ribeiro um dos homens que iriam ficar no Brasil para viver entre os índios (Sandroni, 2013, p. 122).

No décimo nono capítulo, intitulado "O encontro de Afonso Ribeiro com os índios e de Caminha com as índias", a diegese nos aponta para uma configuração da personagem Caminha que registra, em sua *Carta,* tudo que está vivendo, tentando, ao máximo, não perder nenhum detalhe de vista. Também encontramos, nessa parte da narrativa híbrida, as personagens de extração histórica Bartolomeu Dias, Nicolau Coelho e Afonso Ribeiro, agora sim, revelado como um condenado ao degredo pela corte portuguesa:

> Foram então para a terra Bartolomeu Dias, Nicolau Coelho, Caminha, Afonso Ribeiro, os dois índios, as crianças, Visconde e Emília. Na barca, Caminha, sempre atento, como um bom repórter, anotava tudo o que via:
> – Vejam que bela baía, tão grande e tão segura. Creio que podem abrigar-se aqui mais de duzentos navios e naus!
> As crianças e Emília mostravam-se mais interessadas no degredado, que parecia não querer conversa com ninguém, de tão infeliz que estava (Sandroni, 2013, p. 123).

Já na escrita histórica de Caminha, esse encontro é informado ao rei Dom Manuel do seguinte modo:

> E daqui mandou o Capitão que Nicolau Coelho e Bartolomeu Dias fossem em terra e levassem aqueles dois homens, e os deixassem ir com seu arco e setas, aos quais mandou dar a cada um uma camisa nova e uma carapuça vermelha e um rosário de contas brancas de osso, que foram levando nos braços, e um cascavel e uma campainha. E mandou com eles, para lá ficar, um mancebo degredado, criado de dom João Telo, de nome Afonso Ribeiro, para lá andar com eles e saber de seu viver e maneiras. E a mim mandou que fosse com Nicolau Coelho. Fomos assim de frecha direitos à praia. Ali acudiram logo perto de duzentos homens, todos nus, com arcos e setas nas mãos. Aqueles que nós levamos acenaram-lhes que se afastassem e depusessem os arcos. E eles os depuseram. Mas não se afastaram muito. E mal tinham pousado seus arcos quando saíram os que nós levávamos, e o mancebo degredado com eles (Rodrigues, 2019. p. 22).

No vigésimo capítulo, intitulado “A primeira missa e o primeiro banho”, temos o relato da primeira missa rezada no Brasil, que ocorreu no primeiro domingo após o domingo de Páscoa. A diegese narra a missa assim como na *Carta* de Caminha, sem nenhuma diferença relevante. O que nos proporciona uma segunda visão do quadro até então apresentado é o comportamento de Emília:

> Todos os marinheiros e capitães ouviram a missa com muito prazer e devoção, menos, é claro, Emília, que desde cedo torceu o nariz para aquela história e recusou-se a participar.
> – Eu estou por aqui dessa papagaiada de Descobrimento, ou melhor, dessa “invasão” dos portugueses! Ficam enganando os índios com essas bugigangas; vão deixar de presente os *engradados* e agora querem empurrar uma missa pros pobres coitados, que não sabem uma isca do que seja pecado! Os índios é que deveriam rezar a missa, de tão inocentes que são, e não esse frei não sei das quantas! (Sandroni, 2013, p. 129).

Mais uma vez, como ao longo de toda a diegese, agora é Visconde de Sabugosa quem vai dizer à Emília que os índios não são tão puros ou inocentes como aparentam, e para isso, utiliza-se da História oficializada como argumento:

> – Calma, Emília. Os índios não são tão inocentes assim. As tribos guerreavam entre si, muitos povos foram dizimados. Mas, olha, o Caminha diz na carta dele que, depois de terminada a missa, os índios tocaram os instrumentos, dançaram e pularam. Quer dizer, também vão realizar algum tipo de cerimônia da cultura deles (Sandroni, 2013, p. 129).

É nesse capítulo também que Sandroni (2013) constrói uma narrativa nova, a partir de uma ideia da boneca Emília:

> De repente, Emília teve um estalo:
> – É isso, Visconde!
> – É isso o quê, Emília?
> – A cultura indígena! Os índios vão dar um banho de cultura indígena nesses lusos! E vão começar com... o primeiro banho!
> – Mas, Emília, os portugueses, durante esses dez dias que permaneceram aqui, não tomaram banho nenhum! A História não conta nada disso!
> – A História, como sempre, está toda errada, Visconde. Vamos fazer como nas minhas memórias: a gente participa do que houve e do que deveria haver! (Sandroni, 2013, p. 130).

A História oficializada não nos apresenta o primeiro banho dos portugueses nas águas brasileiras em um momento pacífico entre eles e os nativos, o que é um ponto interessante e divertido na diegese, que nos mostra um cenário que não foi descrito na *Carta*, mas que poderia ter acontecido. Ou, pelo menos, dá-nos a possibilidade de concebermos, enquanto leitores, que, se na *Carta* não houve a narrativa desse banho, pode ter havido mais acontecimentos que também não foram registrados. Isso nos possibilita novas interpretações e possíveis ressignificações de toda a História não contada, não narrada e, supostamente, não descrita na *Carta* de Caminha e em nenhum outro lugar da História. Na ficção, a turma inteira é banhada pelos habitantes originários, como podemos ler no fragmento a seguir destacado:

> Cabral, Caminha, Nicolau Coelho, Bartolomeu e Diogo Dias se entreolharam apavorados com a possibilidade de cair naquela água fria. Mas os índios não queriam conversa nem faziam distinção de quem era marinheiro ou quem era Capitão, e todos foram puxados para dentro do rio, até Dona Benta e tia Nastácia. No começo Cabral

> e os outros capitães ficaram bem contrariados, mas depois os índios brincavam tanto, davam tanta risada e a água estava tão boa que no final também pareciam crianças nadando no rio [...]. Emília tinha finalmente conseguido mudar os rumos da História: depois do banho, os portugueses se divertiram pulando e dançando com os tupiniquins. E depois todos foram pescar e almoçaram juntos, fazendo muita farra (Sandroni, 2013, p.132- 134).

No vigésimo segundo capítulo, intitulado “Emília “ajuda” Caminha a escrever a carta para el-rei Dom Manuel”, a diegese nos apresenta o relato de alguns dias passados na nova terra e as personagens de extração histórica Mestre João e Caminha redigindo suas cartas ao rei de Portugal, Dom Manuel. Durante a leitura, encontramos Caminha recebendo sugestões de Narizinho e da boneca Emília sobre o que colocar na *Carta*. Vemos o escrivão, no trecho abaixo exposto, decidindo sobre o que relatar ou não, o que, segundo ele, era importante ou não:

> – É... eu falarei dos índios... eles serão fundamentais na minha carta... Muito obrigado pela sugestão, Marquesa – respondeu Caminha, tentando escrever a primeira linha.
> – Claro, Eu escreverei sobre a natureza... a natureza será fundamental... Obrigado, menina Narizinho.
> – A primeira missa, é claro. Falarei dela, mas do primeiro banho... tenho cá minhas dúvidas (Sandroni, 2013, p. 137).

No restante do relato, Sandroni (2013) segue a linearidade dos eventos, como estão expostos na *Carta*, sem qualquer alteração significativa de sua parte. Nesse ponto da diegese, Caminha inicia e encerra sua *Carta,* assim como a conhecemos desde que nos foi apresentada, em fragmentos, na escola: – “Beijo as mãos de Vossa Alteza. Deste Porto Seguro, da vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro de maio de 1500” (Sandroni, 2013, p. 140).

Os capítulos finais da diegese relatam o momento da despedida da Turma do Sítio do Picapau Amarelo com Caminha, Afonso Ribeiro e os nativos. De acordo com a narrativa, a Turma volta para a sua rotina e vida no Sítio, enquanto Cabral, Caminha e sua expedição seguem a viagem até as Índias. O narrador descreve essa cena do seguinte modo:

> As caravelas estavam içando as velas e partindo. Uma delas, a de Gaspar Lemos, voltava para Lisboa para contar a notícia do achamento da nova terra. Ela levava as cartas dos capitães, presentes dos índios, toras de pau-brasil, alguns papagaios e um

> tupiniquim. O resto das caravelas seguia para as Índias a fim de cumprir a grande missão de impressionar o Samorim de Calicute (Sandroni, 2013, p. 148).

É somente nesse capítulo que aparecem os grumetes na diegese, mas eles são apenas citados, e é dito o motivo pelo qual eles decidem ficar no Brasil, junto com Afonso Ribeiro. A obra, no entanto, não explora essas personagens, observe:

> Todos acenavam para as naus, emocionados. Afonso Ribeiro e outros degredados não aguentaram e caíram aos prantos, mas o pessoal do Sítio e os índios os consolaram. Ao contrário dos degredados, uns cinco grumetes pulavam de alegria. Eles tinham abandonado a expedição por não aguentarem o trabalho quase escravo das caravelas (Sandroni, 2013, p. 148).

A obra termina com Cabral viajando no tempo para, junto com Emília, Dona Benta, tia Nastácia, Narizinho, Visconde e Pedrinho, viver outras aventuras, agora, em terra firme, chegando ao Sítio do Picapau Amarelo. Esse é um aspecto no qual o relato volta à sua origem imaginativa, fantasiosa e criativa.

Ao longo de toda a obra de Sandroni (2013), podemos observar que a diegese mantém-se fiel aos relatos que a História oficializada nos traz, apenas com determinados comportamentos críticos da personagem Emília que, por sua natureza primeira, é controvertida, inconformada, questionadora. É de sua enunciação que advém o teor crítico do relato híbrido, cujo posicionamento se confronta com o de todos os demais personagens configurados na diegese.

Quando algo é exposto sobre a época de 1500, para a qual viajam no tempo as personagens lobatianas, ou as situações vividas por essas personagens, nada é, realmente, muito aprofundado ou questionado. Em nossa análise, temos a impressão de que a autora mais descreve e insere as personagens da Turma do Sítio em uma renarrativização do passado histórico brasileiro do que qualquer outra perspectiva revisionista ou decolonial. O relato, crítico mediador, se dá tão somente pelas enunciações de uma personagem que insere, na generalidade exaltadora do passado, a sua impetuosidade, o seu inconformismo e a sua liberdade de expressão. Para que essa obra seja um projeto estético decolonial, muito precisa ser feito pelo mediador de leitura, para que tais momentos de inflexão na obra sejam potencializados, explorados e expandidos pela coautoria dos leitores em formação.

Sem a presença da personagem Emília, ao nosso ver, a obra seria acrítica, justamente por conter esse caráter descritivo, exaltador das personalidades históricas, em um discurso que narra as ações e os acontecimentos sem questioná-los ou nos dar tais possibilidades para buscar novos sentidos para eles.

Na voz da personagem Dona Benta, esse olhar monolítico, único e tido como oficial e verdadeiro fica ainda mais perceptível, pois, ao longo de toda a diegese, encontramos uma personagem que não questiona, mas apenas relata e engrandece os grandes feitos e a coragem dos heróis e bravos navegantes portugueses. Uma Dona Benta que conta, reforça positivamente tais acontecimentos e que mostra que não podemos mudar o que está feito, sob pena, inclusive, de correr o risco de se mudar toda a História e o futuro da terra "descoberta". Assim, a personagem se pronuncia desse modo:

> – Nós combinamos que não íamos nos meter na História. Estamos aqui para ver como tudo aconteceu e não para mudar o rumo das coisas. [...] Dona Benta não sabia o que dizer. Como explicar para o capitão que ela não estava ali para mudar o passado, mas somente como observadora dos fatos? (Sandroni, 2013, p. 93).

Já comentamos que consideramos essa reconfiguração da personagem lobatiana na obra Sandroni (2014) muito contraditória à essência que lhe atribuiu Monteiro Lobato, como uma senhora justa, culta, assídua leitora. Com a personagem Emília, a narrativa exaltadora e heroificadora enunciada pelas outras personagens, de algum modo, relativiza-se.

Pelas intempestivas enunciações da personagem Boneca Emília, essa voz única do colonizador é passível de questionamento, inclusive em relação aos fatos contados e à forma como eles são descritos. Isso nos dá a chance, como mediadores de um processo de formação leitora literária decolonial, de ressignificar muito daquilo que aprendemos sobre a História do nosso país. Porém, ao longo de toda a diegese de Sandroni (2013), acreditamos que possa ser visto, e em nenhum momento de forma velada, o quanto essas perguntas e críticas da boneca de pano são contidas pelas demais personagens. Uma leitura metafórica dessa situacionalidade, de fato, pode nos revelar um reflexo da atual colonialidade que vivenciamos: época histórica na qual os subjugados, os oprimidos, os desvalidos remanescentes do colonialismo de séculos lutam pelos seus direitos, pelo espaço de

enunciação de suas vozes, pela inserção de suas vivências, mas ainda são duramente criticados, mitigados e reprimidos pelas esferas do poder, do ser e do existir, mantendo ativas, assim, muitas das premissas do colonialismo.

Dessa forma, acreditamos que a obra, sozinha, não nos possibilita uma reflexão assertiva, crítica e descolonizadora diante do contexto estudado, se não houver uma proposta mediadora decolonialista. Para que o leitor ressignifique suas visões acerca da temática por meio da leitura dessa obra de Sandroni (2013), será necessário que ele tenha contato com outras leituras que, de preferência, apresentem a História sob outra ótica, sob outra perspectiva, como a da personagem Pindorama, que integra o conjunto de personagens da obra que é a nossa próxima proposta de análise.

3.3.2 *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal: uma visão outra da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500

Pindorama de Sucupira, escrita por Nara Vidal (2014) e ilustrada por Bruna Assis Brasil, é um livro composto por 16 páginas e classificado, pela editora, como uma obra para o público infantil. Nele, encontramos o relato da experiência de vida de uma menina nativa que, juntamente com sua família, parentes e amigos, recebem visitantes inesperados e não convidados em sua casa, e os fatos ocorridos após essa visita. A diegese relata a experiência vivida pela protagonista, a menina Sucupira – uma habitante nativa das terras brasileiras à época de 1500 – que, juntamente com sua família, apresenta-se aos leitores como testemunha ocular do marcante fato histórico, que foi o “descobrimento” do Brasil, em 1500, pelos colonizadores portugueses.

Sucupira é o nome dado a uma árvore nativa do Brasil que testemunhou a chegada dos portugueses e, também, é o nome da protagonista dessa outra História do “descobrimento” que a narrativa híbrida de História ficção de Vidal (2014) nos apresenta nesse relato. Configurada como uma menina perspicaz, a pequena Sucupira narra, por sua visão, arquitetada pelas mãos da autora Nara Vidal (2014), com riqueza de detalhes, as emoções sutis, os olhares surpresos, a ingenuidade e a confiança dos nativos brasileiros nos desconhecidos que, certo dia, apareceram nas suas terras. Reações que poderiam ter sido vivenciadas, naqueles tempos remotos,

de fato, por uma nativinha tupiniquim de Pindorama, atual Brasil, são apresentadas por meio da voz enunciadora dessa habitante de Pindorama.

A obra, em seu início, já nos chama a atenção para o fato de que a diegese se desenvolve por uma enunciação em primeira pessoa, ou seja, a sequência de ações que integra a diegese aqui contada não nos é ofertada por meio de um narrador observador, mas, sim, da própria perspectiva da personagem protagonista que relata em nível intradiegético e em uma voz autodiegética, segundo Genette (1995). Logo em suas primeiras palavras, a voz enunciadora afirma que foi ela quem descobriu Cabral e não o contrário, como a História oficializada nos relata. Ela ainda afirma que agora, por ela, essa História do "descobrimento" será contada "direito": "Fui eu quem descobri Pedro Álvares Cabral. Exatamente. Ele estava perdido no mar. Deixa eu contar esta história direito" (Vidal, 2014, p. 02). Já nesse princípio, o leitor sente a "sinceridade" na voz da criança que enuncia.

O fato da nativa Pindorama afirmar que nos contará a "história direito" faz-nos, enquanto leitores, questionar se a História que conhecemos então não é, de fato, a única que devíamos conhecer. Afinal, a personagem nos proporcionará a mesma sequência de ações e ocorrências que marcaram esse evento histórico, porém, agora, elucidada sob outro viés, outro prisma, ou seja, ela nos convida a conhecermos a História que ela viu e viveu. Essa pode, inclusive, ser diferente daquela contada pelos portugueses quando aqui chegaram, ou aquela que nos apresentam nos livros didáticos de ensino de História, na escola.

A personagem Pindorama inicia seu relato contando ao seu narratário que tudo aconteceu em um dia comum de sua vida, em que brincava, como sempre fazia com suas amigas, quando, ao longe, avistou um grande barco que se aproximava da praia. Observemos que, no excerto abaixo, há a presença do pronome "eu", marcando a fala autodiegética e trazendo a perspectiva subjetivizada, pessoal, de toda a experiência vivida pela nativa Pindorama. Assim, o leitor já se dá conta de que ela, somente ela, é quem narra "sua história" e aquilo que com ela aconteceu, como fica evidente no trecho destacado: "Numa bela tarde de outono, eu, a indiazinha Sucupira, brincava de pique esconde com as minhas amigas na beira da praia, quando avistamos um barco enorme chegando às margens" (Vidal, 2014, p. 03).

Vemos, nessa enunciação, que o foco, a perspectiva do relato, dá-se com um olhar da terra para o mar e não, como está registrado na historiografia, pela *Carta de achamento* (1500), de Caminha, do mar para a terra, também adotada pelos livros didáticos de ensino de História na escola (Souza, 2024), como podemos constatar no trecho:

> Neste mesmo dia, a horas de véspera, houvemos vista de terra! A saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz! ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 07)

Pindorama segue seu relato, contando que as coisas não eram, exatamente, como os portugueses pensavam que fossem. Que ela sabia, inclusive, que havia barcos, e que o que chamou a sua atenção e lhe causou estranheza foi o tamanho dele, pois o barco era muito grande:

> Eu já estava careca de ver barcos, inclusive construía canoas com meu pai. Mas aquele barco era muito grande, então fui correndo chamar minha mãe para ver o estranho objeto que se aproximava. Minha mãe ficou assustada e logo chamou meu pai. Ele ficou abismado com o tamanho do barco e logo pensou em fazer um daqueles, assim que terminasse de fazer a nova rede para pescar os deliciosos peixes da praia (Vidal, 2014, p. 4).

Para Pindorama, de acordo com os acontecimentos presenciados, o problema não era o fato de ser um grande barco, mas, sim, o caso de que eles não estavam esperando visitas. Aquela era a casa deles, ou seja: quem veio visitá-los sem sequer avisar, ou pior, sem ser convidado? A personagem exterioriza, por meio de sua fala, que tal situação é muito “chata”:

> Chegaram, então, os amigos do papai e da mamãe e todos os meus amigos. Ficamos lá na praia, que era nossa casa esperando a tal visita se apresentar. Afinal quem quer que estivesse naquele barco grande não era convidado da nossa tribo. Imagine alguém chegando à sua casa sem ser convidado? Que chato! (Vidal, 2014, p. 04).

De acordo com a personagem, além de aparecer visita sem qualquer tipo de aviso, enquanto estavam na beira da praia, eles notaram que não era apenas um

convidado, ou um barco. Assim, Sucupira relata-nos, conforme já nos é conhecido, o fato de que, em sua casa, está chegando não apenas um barco, mas sim, vários barcos: “foi aí que, para surpresa de todos, começamos a perceber que não era um barco enorme. Eram vários! Eram naus!” (Vidal, 2014, p. 04).

Na quinta página da obra, encontramos apenas uma ilustração, em que aparecem as personagens Sucupira e seus pais, vendo a chegada dos portugueses em terra firme. Pela imagem, podemos inferir que os pais da nativinha estão preocupados, assustados até, enquanto ela sorri, curiosa, em sua inocência, sem entender muito bem tudo que estava acontecendo. Na mesma gravura, vemos três homens brancos, sendo um deles, Pedro Álvares Cabral.

Uma das primeiras impressões que Pindorama de Sucupira registra é o fato daquelas pessoas serem muito diferentes, com pelos no rosto e com muitas roupas. Ela, inclusive, aponta que são roupas demais para um lugar tão quente como aquele. A pequena nativa esclarece que, por isso, ela e todos de sua tribo andavam praticamente sem roupas, pois era justamente pelo motivo do calor que todos preferiam andar assim. O informe feito pelo escrivão ao rei detalha essa característica dos povos originários da seguinte maneira: “Ali acudiram logo perto de duzentos homens, todos nus, com arcos e setas nas mãos” ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 18).

Vejamos a sequência desse relato, mas na voz da personagem Pindorama, da narrativa híbrida infantil:

> Pois bem, continuando a história. Depois de ancorarem o tal barco enorme, começaram a sair de lá vários homens, muito, mas muito estranhos. Eu e minhas amigas rimos muito porque os homens tinham cabelo no rosto. Depois ficamos sabendo que o nome daquilo era barba. Além disso achamos muito diferente as roupas que vestiam. Era roupa demais. Eu e todos da minha tribo andávamos praticamente sem roupas. Claro! Com o calor que fazia vestir tecido sobre a pele era muito desconfortável (Vidal, 2014, p. 06).

Enquanto isso, na *Carta* de Caminha, encontramos o seguinte excerto que nos possibilita comparar com essa visão do nativo e a do português:

> Dos que ali andavam, muitos quase a maior parte traziam aqueles bicos de osso nos beiços. E alguns, que andavam sem eles, traziam os beiços furados e nos buracos traziam uns espelhos de pau, que pareciam espelhos de borracha. E alguns

> deles traziam três daqueles bicos, a saber um no meio, e os dois nos cabos. E andavam lá outros, quartejados de cores, a saber metade deles da sua própria cor, e metade de tintura preta, um tanto azulada (Rodrigues, 2019, p. 21)

Apesar da curiosidade sobre quem eram aquelas pessoas e de onde vieram, podemos observar, na fala da pequena nativa, que, como ela já havia dito no início da diegese, aquelas pessoas não eram convidadas, ou seja, eram estranhas. Eles não se conheciam e não haviam sido avisados sobre tal visita, o que, para a personagem, é algo chato e descabido, tornando essas pessoas intrusas, como ela mesmo cita no excerto abaixo, retirado da obra. Além de intrusas, Sucupira relata que, depois de devidamente apresentadas, ela nota o quanto os nomes são diferentes dos que eles conheciam, como podemos conceber do trecho abaixo: “Os intrusos se apresentaram à nossa turma. Tinham nomes muito esquisitos como Pedro, Bartolomeu, Nuno, Gaspar e Manuel. Nomes muito diferentes daqueles com os quais estávamos acostumados, como Sucupira, Iracema, Abaçao, Aboré, Coaraci e Ubajara” (Vidal, 2014, p. 07).

O relato de Sucupira revela, a todo tempo, que, durante o contato com os estranhos e invasores, tudo lhe causa estranheza, pois eles eram muito diferentes: “Os tais homens de roupa não sabiam muita coisa” (Vidal, 2014, p. 08); no jeito de falar, “para começar, só conseguiam se comunicar através de gestos e não sabiam nada da nossa língua” (Vidal, 2014, p. 08); no jeito de se vestir, no jeito de ser, e que pareciam não saber muita coisa, pois tinham dificuldade, inclusive, para se comunicar com eles. Já Caminha (1500) expressa sua visão sobre os nativos da seguinte maneira:

> Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E, portanto, Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim! ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 28).

A jovem nativa relata, inclusive, que além do estranhamento, aquilo tudo lhes causava risos, pois eles não conheciam nada!

> Ficaram espantados com a árvore que nós usávamos para pintar o corpo. Não sei por que, mas a nossa bela Ibirapitanga foi depois chamada de pau-brasil. Eu e meus amigos nos divertimos muito com o comportamento diferente dos tais homens. Eles não conheciam nada! Ficaram surpresos com a nossa deliciosa mandioca. Certamente, de onde quer que vinham, nunca tinham comido mandioca! Mas se não comiam o que comíamos, o que será que comiam?! Que gente estranha! (Vidal, 2014, p. 08).

Enquanto isso, na *Carta* de Caminha (1500), encontramos o relato dos portugueses recebendo os nativos em suas naus e oferecendo comida e bebida a eles, que também demonstram estranhamento com a cultura e os gostos daquela gente:

> Mostraram-lhes um carneiro; não fizeram caso dele. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados. Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora. Trouxeram-lhes vinho em uma taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram dele nada, nem quiseram mais. Trouxeram-lhes água em uma albarrada, provaram cada um o seu bochecho, mas não beberam; apenas lavaram as bocas e lançaram-na fora ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 23).

Para a nativinha Sucupira, o comportamento dos colonizadores a faz pensar até sobre a fauna e a flora da terra em que eles viviam, pois, eles demonstravam bastante curiosidade quanto aos animais e pássaros que aqui encontraram. Era como se eles nunca tivessem visto tais coisas que, para ela, era tão comum e característica da terra em que nascera e crescera: “Eu andava sempre com um tucano no meu ombro. Alguns dos homens olhavam o passarinho com tamanha curiosidade e me fizeram pensar que, dessa terra distante e exótica de onde vieram, nem tucano havia!” (Vidal, 2014, p. 9).

O fato deles não usarem adornos, não pintarem os corpos, não possuírem colares ou algo assim, também a deixava bastante perplexa. Afinal, de onde vinham aquelas pessoas tão diferentes, tão exóticas e sem nenhuma pintura? Apenas com

pelos pelo corpo? Vejamos como a narradora/personagem expressa essa sua constatação:

> Uma coisa que me chamou muito a atenção foi a falta de adornos nos homens. Tinham chapéus, mas nenhum furo no rosto, nenhuma pintura colorida. Imagine viver sem nenhuma pintura no corpo! Incrível! Assim acho que fomos mostrando novidades aos tais homens barbudos e, cá entre nós, bastante mal cheirosos! (Vidal, 2014, p. 09).

Os portugueses, por sua vez, também estavam curiosos a despeito de tudo que viam, conforme nos conta Caminha:

> Ali veríeis galantes, pintados de preto e vermelho, e quartejados, assim pelos corpos como pelas pernas, que, certo, assim pareciam bem. Também andavam entre eles quatro ou cinco mulheres, novas, que assim nuas, não pareciam mal. Entre elas andava uma, com uma coxa, do joelho até o quadril e a nádega, toda tingida daquela tintura preta; e todo o resto da sua cor natural. Outra trazia ambos os joelhos com as curvas assim tintas, e também os colos dos pés; e suas vergonhas tão nuas, e com tanta inocência assim descobertas, que não havia nisso desvergonha nenhuma ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 23).

A forma com que Sucupira nos conta sobre os rituais religiosos dos portugueses e sua adoração por “dois pedaços de pau pregados em forma de cruz” (Vidal, 2014, p. 10) também nos faz pensar sobre os costumes e rituais que possuíam antes dos colonizadores chegarem a essa terra e como eles foram catequizados, sem ao menos ter direito a manter suas crenças:

> Outra coisa bem estranha que os tais homens que invadiram a nossa praia faziam era o apego que tinham a dois pedaços de pau pregados em forma de cruz. Era, para os homens invasores, um objeto de respeito e admiração. Mas, para minha tribo, eram apenas dois pedaços de pau. Depois fomos saber que acreditavam, assim como nós, em espiritualidade. Mas em nosso ritual espiritual a Tupã, nós dançávamos, cantávamos (Vidal, 2014, p. 10).

De acordo com a perspectiva da jovem nativa, podemos compreender que aqueles “homens estranhos falavam por muito, muito tempo e não dançavam durante os cultos” (Vidal, 2014, p. 11) e que, algum tempo depois, seu povo entendeu “que o culto deles se chamava “missa”” (Vidal, 2014, p. 11).

Em outra perspectiva, temos o relato de uma missa, de acordo com Caminha:

> Ali disse missa o padre frei Henrique, a qual foi cantada e oficiada por esses já ditos. Ali estiveram conosco, a ela, perto de cinqüenta ou sessenta deles, assentados todos de joelho assim como nós. E quando se veio ao Evangelho, que nos erguemos todos em pé, com as mãos levantadas, eles se levantaram conosco, e alçaram as mãos, estando assim até se chegar ao fim; e então tornaram-se a assentar, como nós. E quando levantaram a Deus, que nos pusemos de joelhos, eles se puseram assim como nós estávamos, com as mãos levantadas, e em tal maneira sossegados que certifico a Vossa Alteza que nos fez muita devoção. Estiveram assim conosco até acabada a comunhão; e depois da comunhão, comungaram esses religiosos e sacerdotes; e o Capitão com alguns de nós outros. E alguns deles, por o Sol ser grande, levantaram-se enquanto estávamos comungando, e outros estiveram e ficaram ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 28).

Sucupira relata que, “com o passar dos anos” (Vidal, 2014, p. 11), o povo dela, ou seja, sua tribo, “praticamente acabou” (Vidal, 2014, p. 11), e que, ao longo desse tempo, eles descobriram que “os tais homens vinham de uma terra muito distante chamada Portugal e que traziam tesouros nos seus navios” (Vidal, 2014, p. 11). O que ela conta, em seguida, é que, além de tesouros, os colonizadores “trouxeram armas sofisticadas” (Vidal, 2014, p. 11) e que eles não precisavam “de mais que um arco e flecha” para se manterem (Vidal, 2014, p. 11).

Ao longo de todo a diegese, a nativa Sucupira vai nos trazendo as suas perspectivas, o seu ponto de vista, o jeito como ela viu as coisas acontecerem. Quando lemos o seu relato, logo nos damos conta de que não é exatamente o que encontramos na *Carta* de Caminha. Ela também relata que, apesar das coisas que aconteceram e do fato de seu povo ter sido praticamente acabado, “nem tudo o que os tais portugueses trouxeram foi ruim” (Vidal, 2014, p. 12). Ela comenta, por exemplo, sobre o modo como eles os ensinaram a “criar galinhas, porcos e nos alimentar de forma mais variada” (Vidal, 2014, p. 12). Também afirma que eles

> [...] trouxeram histórias que eles diziam, por medo de esquecê-las e por querer passá-las adiante, eram registradas, eram escritas. Vimos então, pela primeira vez, os livros! Talvez a maior herança dos portugueses para nós, indígenas, tenha sido a língua portuguesa. Deram a nós a oportunidade de aprender a língua comum hoje no Brasil, tão rica e bonita (Vidal, 2014, p. 12).

Com os relatos de Sucupira, podemos, também, pensar na forma como a língua tupi foi, praticamente, exterminada pelos colonizadores. Essa prática de colonização transformou o nosso povo tão plural, em um país monolíngue. Vejamos, no excerto abaixo destacado, como se posiciona a narradora sobre a questão linguística da colonização:

> Se eu pudesse reinventar o passado para refazer o presente, nós, brasileiros, falaríamos uma língua indígena e o português. Infelizmente, a minha língua praticamente acabou. Quase ninguém mais fala o tupi. Ganhar a língua portuguesa foi, sem dúvida, uma alegria, mas perder o tupi foi, sem dúvida, uma pena (Vidal, 2014, p. 12).

Na *Carta* de Caminha, temos o relato segundo a visão do colonizador, afirmando que se os nativos aprendessem a língua, se tornariam cristãos facilmente e estariam de acordo com os desejos do rei:

> E segundo o que a mim e a todos pareceu, esta gente, não lhes carece outra coisa para ser toda cristã, do que entenderem-nos, porque assim tomavam aquilo que nos viam fazer como nós mesmos; por onde pareceu a todos que nenhuma idolatria nem adoração têm. E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados e convertidos ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar; porque já então terão mais conhecimentos de nossa fé, pelos dois degredados que aqui entre eles ficam, os quais hoje também comungaram ([Caminha, 1500] Rodrigues, 2019, p. 32).

Sucupira encerra sua narrativa afirmando que, hoje, eles são vistos como um povo atrasado, sem cultura, retratado na História como quem teve sua “casa”, sua terra “descoberta”, mas não é esta a visão que ela carrega de si e de sua gente. Sucupira apresenta, em seu discurso, a representação de um povo que sobreviveu à invasão, ao descaso e ao roubo de sua identidade, mas que tinha tudo que precisava para viver nessas terras, para se manter e viver em liberdade, observe:

> Hoje nós cobrimos o corpo, não mais de tinta, mas de roupas, mesmo no calor. Muitos livros de história falam de nós como povo atrasado. Mas a verdade é que vivíamos felizes, autossuficientes, plantando e caçando o que precisávamos. Felicidade para nós era ser simples, como éramos. Mas ser simples é muito complicado! (Vidal, 2014, p. 14).

Essa narrativa híbrida de História e ficção convida-nos a refletir, a repensar essa “velha História” que nos é, há tanto tempo, contada e recontada, sem que eles, os próprios habitantes originários de nossas terras, tenham voz para contar, por meio de seu olhar, tudo que viveram e tudo que lhes aconteceu. A doce Sucupira de Pindorama convida-nos a revisar nossa História, a revisitar nosso passado por meio de suas lentes, de seus olhos e, se possível for, que possamos ressignificá-lo e repassá-lo às futuras gerações, como comenta a narradora: “Pense nisso! Jajo Topata./ Sucupira. Indiazinha Tupiniquim de Pindorama./ Sim, Pindorama, e não Brasil!/ Pense nisso!” (Vidal, 2014, p. 15).

Dentro de todo esse já vasto campo de produção literária infantil 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 volta-se, na sequência, às produções literárias juvenis. Nelas, estabelecemos as possíveis relações com as características do romance histórico contemporâneo de mediação produzido para o público adulto. Apontamos, também, como essas obras podem ampliar o horizonte de informações comumente postas nos livros didáticos de ensino de História.

Assim, à continuação deste texto, dedicamo-nos à temática do “descobrimento” no 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 das narrativas híbridas de História e ficção produzidas para o público juvenil – o teor crítico dessas produções destinadas a jovens leitores em formação que selecionamos frente à História hegemônica que, *a priori*, registrou esses fatos do passado na *Carta de achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha.

Para isso, selecionamos as obras *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant’Anna, classificada como obra crítica com tendência à desconstrução, conforme estudos apontados por Santos (2023, p. 130) e Bernd (2024, p. 87); e *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore, considerada crítica mediadora (Santos, 2023, p. 131; Pedro, 2024). Essas leituras se agregam, assim, ao discurso crítico daquelas já feitas acima, pertencentes ao âmbito infantil da Literatura Brasileira, na

qual abordamos as obras *O Sítio no Descobrimento*: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvarez Cabral (2013), de Luciana Sandroni, e *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal.

3.3.3 *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna: uma visão da margem – a experiência da "descoberta" por outros olhares

Após nos termos dedicado à análise das obras infantis de nosso *corpus,* destinadas a jovens leitores do Ensino Fundamental I – no âmbito que consideramos, por questões didático-metodológicas de ensino de leitura, de Literatura Infantil –, revisitando conceitos importantes nessa área, considerando a sua inserção no espaço educacional da escola e sua potencialidade para formar leitores literários decoloniais desde as primeiras experiência de leitura na escola, detemo-nos, a seguir, às ressignificações da (Re)"descoberta" do Brasil na ficção juvenil brasileira. Vejamos, nela, seus novos protagonistas e suas muitas aventuras ao longo do período dos primeiros contatos entre nativos e portugueses e, na sequência, na colonização do Brasil, iniciada nesse ano de 1500, mas implementada, de fato, algumas décadas depois.

Voltamo-nos, na prática de leitura comparativa, às singularidades da modalidade do gênero híbrido romance histórico contemporâneo de mediação, com suporte nos pressupostos de Fleck (2017), para evidenciar aspectos formais da obra de Sant'Anna (2009) que com esse gênero possa dialogar. Efetuamos, assim, entrecruzamentos de leituras com o intuito de analisar se a diegese de Sant'Anna (2009) contesta a versão oficial difundida ou se ratifica os eventos do passado acerca da História oficializada do Brasil.

Em especial, nossa leitura volta-se a identificar como uma narrativa híbrida de História e ficção, do universo literário juvenil brasileiro, que se aproxima das características de um romance histórico contemporâneo de mediação, apresenta aspectos de criticidade que podem auxiliar o jovem leitor em formação a traçar um rumo à descolonização da sua mente, sua identidade e seu imaginário impregnados da retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017). Essa retórica foi aqui instituída pelo colonialismo, mas se mantém vigente pelo sistema político, social e

cultural no qual estamos inseridos, pois ela, durante séculos, ocupou-se de moldar a nossa maneira de pensar sobre o passado colonial.

Por meio da abordagem à obra *Degredado em Santa Cruz* (2009), um relato que mescla episódios relacionados nos Anais da História – como apontamos ao longo de nossa abordagem à obra –, com as possibilidades inventivas da ficção, nosso estudo, nesta parte do texto, reflete sobre o processo de leitura de narrativas híbridas de História e ficção no contexto escolar, como vias profícuas à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário dos jovens leitores em formação. Isso é passível de ocorrer pela aproximação dessas obras híbridas juvenis com as peculiaridades da terceira fase da trajetória do romance histórico: a crítica/mediadora, cuja modalidade constituinte é a surgida mais recentemente no âmbito do gênero híbrido de história e ficção, proposto por Fleck (2017): o romance histórico contemporâneo de mediação. Nossa leitura também deixa clara a filiação dessa obra à modalidade mais recente das narrativas híbridas de História e ficção juvenis, destacada por Santos (2023), como a modalidade crítica/mediadora com tendências à desconstrução.

A narrativa híbrida de História e ficção juvenil brasileira *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna, possui quatorze capítulos e está dividida em quatro partes. A amálgama de discursos presentes na tessitura da obra revela-se ao leitor por meio da voz enunciadora do discurso centrada na sua principal personagem, um degredado que, realmente, existiu e é mencionado na *Carta de achamento* ([1500] 2019), escrita por Caminha. Isso constitui a personagem protagonista do relato, como apontamos acima, em uma personagem que podemos classificar, segundo Fleck (2017) e Klock (2021), como sendo de extração histórica, se considerarmos os estudos de Trouche (2006), que denomina o conjunto de obras que traçam inter-relações entre a História e a Literatura de narrativas de extração histórica.

O "descobrimento" do Brasil, contado por outro narrador a bordo da esquadra de Cabral, é a essência da diegese de *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna. Em linhas gerais, a diegese desse relato trata do referido evento histórico contado por Afonso Ribeiro – personagem central –, um condenado à morte em Portugal que teve sua pena comutada para o degredo (exílio) nas Índias, e que, com a "descoberta" do Brasil, foi deixado por lá, no então chamado "Novo Mundo"

ou “Vera Cruz”. Nessa narrativa híbrida de História e ficção, o condenado que acompanha a frota de Cabral descreve o que aconteceu nos dois anos seguintes a esse fato. Isso lhe é possível por ter sido deixado na terra junto a outro degredado e dois grumetes, o que lhe possibilita apontar quem eram as pessoas que habitavam o lugar e como elas viviam.

A primeira das características do romance histórico contemporâneo de mediação – “uma releitura crítica verossímil do passado” (Fleck, 2017, p. 109) – já se prefigura no início do relato dessa obra juvenil, uma vez que tais fatos – a permanência de degredados e grumetes nas terras abordadas pela frota de Cabral, em 1500 –, estão, devidamente, registrados na *Carta de achamento* ([1500], 2019), de Pero Vaz de Caminha, como podemos ler no fragmento dela destacado a seguir, no qual o escrivão informa ao rei sobre esse fato:

> Creio, Senhor, que com estes dois degredados ficam mais dois grumetes, que esta noite se saíram desta nau no esquife, fugidos para terra. Não vieram mais. E cremos que ficarão aqui, porque de manhã, prazendo a Deus, fazemos daqui nossa partida (Caminha, [1500] Rodrigues, 2019, p. 48).

Esse relato ficcional de um degredado que esteve a bordo da frota de Cabral, em 1500, escrito por Sonia Sant’Anna, é uma das produções híbridas de História e ficção da Literatura Juvenil Brasileira que aborda a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil sob outros olhares: aqueles com tendência à desconstrução de imagens e discursos consagrados. O relato é exposto pela voz e visão de um narrador autodiegético: a personagem Afonso Ribeiro, um português que, segundo relata essa voz, após ser injustamente acusado de assassinar um homem, sofre a pena do degredo, tornando-se instrumento útil ao poder colonizador em terras desconhecidas.

Segundo enuncia o narrador: “Meu nome é Afonso Ribeiro, e sou português. Durante bom tempo trabalhei como criado do fidalgo João de Telo, o que não é um mau emprego para um homem do povo” (Sant’Anna, 2009, p. 8). Assim, na frota de Cabral, na qual ele foi enviado ao degredo, Afonso Ribeiro, junto a outro degredado, acaba sendo deixado no Brasil pelo comandante Pedro Álvares Cabral, em 1500. Ficam na terra, também, dois grumetes – personagens de extração histórica que fogem dos navios para nas terras brasileiras permanecerem. Eles são os

protagonistas de outra obra ficcional: *Os fugitivos da esquadra de Cabral* (1999), de Angelo Machado, obra lida na tese de Santos (2023).

A autora vale-se da relação entre Literatura e História para a tessitura de sua obra, amalgamando, nela, dados registrados sobre o passado colonial do Brasil com os elementos próprios das escritas fictícias. Conforme aponta Santos (2023, p. 261), "[...] esse registro impreciso e vago sobre esses integrantes da frota de Cabral habilita-nos a considerar que esses – embora não sejam de forma alguma pormenorizados no relato do documento – podem ser considerados personagens de extração histórica".

O relato ficcional é, dessa maneira, exposto pela voz da personagem Afonso Ribeiro, um dos degredados deixados por Cabral na costa brasileira, em 1500, para ser exemplo de cristão entre os habitantes originários, facilitando a futura catequização, e para aprender a língua dos nativos, a fim de, mais tarde, servir de intérprete aos colonizadores, como fica claro no registro de Pero Vaz de Caminha:

> [...] E bem creio que, se Vossa Alteza aqui mandar quem entre eles mais devagar ande, que todos serão tornados ao desejo de Vossa Alteza. E por isso, se alguém vier, não deixe logo de vir clérigo para os batizar, porque já então terão mais conhecimento de nossa fé, pelos dois degredados, que aqui entre eles ficam, os quais, ambos, hoje também comungaram ([Caminha1500] Rodrigues, 2019, p. 47).

Afonso Ribeiro – essa personagem de extração histórica – é um português que, após ter sido injustamente acusado de assassinar um homem, tem sua pena de morte comutada para o degredo na África ou na Índia e acaba, como vemos no documento, sendo deixado no Brasil pela frota de Pedro Álvares Cabral, em 1500. A voz enunciadora deixa claro a seu narratário que a sua condição de degradado é decorrência de uma injustiça, conforme expressa o protagonista ao mencionar:

> Mas fui injustamente acusado de assassinar um homem. De nada adiantou jurar que não fora eu o autor do crime. Lá se foram meu colchão de palha e as grossas sopas da casa de João de Telo, e me vi jogado num cárcere, dormindo sobre a pedra nua e úmida e tendo que me contentar com uma tigela de caldo ralo e uma fatia de pão por dia (Sant'Anna, 2009, p. 07).

É por meio da perspectiva do degredado Afonso Ribeiro que temos, então, a narrativa híbrida de História e ficção de Sant'Anna (2009). A opção da autora por

essa personagem como protagonista do relato, a quem irá atribuir, também, a função de voz enunciadora do discurso – em uma enunciação em nível intradiegético e em voz autodiegética –, aproxima as ressignificações dessa obra juvenil com as intenções inerentes à modalidade crítica/mediadora do romance histórico contemporâneo de mediação, cujo foco narrativo "comparte dos princípios da nova história de evidenciar perspectivas "vistas de baixo" (Sharpe, 1992), pois privilegia visões a partir das margens, sem se centrar nas grandes personagens da história [...]" (Fleck, 2017, p. 110). Assim, a tessitura de *Degredado em Santa Cruz* (2009) atende, também, à premissa do romance histórico contemporâneo de mediação de apresentar um "foco narrativo geralmente centralizado e ex-cêntrico" (Fleck, 2017, p. 110).

Essa personagem marginalizada no discurso historiográfico tradicional relata, na escrita híbrida de História e ficção juvenil, a sua viagem junto à tripulação da esquadra de Pedro Álvares Cabral, a chegada ao Brasil, seus primeiros contatos com os autóctones dessa estranha terra e, também, todo o tempo que viveu na colônia portuguesa da América como degredado, finalizando com seu retorno à terra natal, fato que se dá dois anos após ser deixado na Terra de Vera Cruz, quando uma nova expedição portuguesa chega ao local e o resgata.

Esse relato híbrido linear juvenil, com poucas manipulações temporais ao longo da tessitura narrativa – configuradas como analepses e prolepses –, cria outro vínculo com o romance histórico contemporâneo de mediação, pois essa modalidade privilegia "uma narrativa linear do evento histórico recriado" (Fleck, 2017, p. 110), uma vez que, em tais obras, "não se deixa de manipular o tempo da narrativa, promovendo retrospectivas ou avanços nesta pelo emprego de analepses ou prolepses"(Fleck, 2017, p. 110), da mesma forma como vemos ocorrer na estrutura temporal da obra de Sant'Anna (2009).

A narrativa, em sua tessitura – que se vale, também, de aspectos metanarrativos e metaficcionais em certas passagens –, esclarece ao narratário que, por falta de mais registros, muitos dos relatos enunciados pelo protagonista são frutos da criação, da imaginação e das probabilidades. Nesse sentido, o narrador se coloca para o narratário como um sujeito leitor. Vejamos, como isso se expressa no relato:

> Livros são para os ricos, um homem simples como eu dificilmente pode comprá-los. Entretanto, como o assunto me diz respeito, tratei de adquirir a obra que faz sucesso por toda a Europa, intitulada *Mundus Novus*, que alega reproduzir uma carta escrita por Américo Vespúcio a seu amigo e patrocinador florentino Lourenço de Médici, narrando uma expedição à Terra de Santa Cruz (Sant'Anna, 2009, p. 6).

Esse mecanismo de explicitação do processo de produção textual e sua materialidade como produto da linguagem – a autorreferencialidade – tem como finalidade conscientizar o leitor de que ele está diante de um universo ficcional, inventivo, de linguagem. Conforme expressa Hutcheon (1980, p. 07), no contexto de uma leitura metaficiconal "*the reader lives in a world which he is forced to acknowledge as fictional*[68]". O emprego dessas estratégias escriturais serve como mote para o professor – mediador do processo de leitura em sala de aula – apontar para a natureza discursiva da linguagem, de seu uso manipulável para a construção de ideologias. Tal aspecto, conforme defende Fleck (2023), é essencial na formação de um leitor literário decolonial que, ao longo do processo de formação, descobre o poder das palavras para, ele mesmo, valer-se dessa ferramenta para, quando necessário, autobiografar-se, deixando no tempo as marcas perpetradas de sua passagem (Fleck, 2023).

Vejamos, no fragmento abaixo, como se estabelece esse diálogo entre narrador e narratário na obra de Sant'Anna: "Embora tomando por base fatos e personagens reais, este é um livro de ficção, já que poucos são os relatos existentes sobre a viagem que resultou no descobrimento do Brasil e a posterior expedição exploratória de Gonçalo Coelho e Américo Vespúcio" (Sant'Anna, 2009, p. 105).

Ao declarar "este é um livro de ficção", a voz enunciadora incita o leitor a se voltar para a linguagem, para a materialidade dada aos signos linguísticos em forma de livro/discurso e que esse livro/discurso é uma versão inventiva, imaginativa, criativa sobre um fato ocorrido no passado. Isso atinge, também, a concepção do leitor sobre outros livros, outros textos, outros discursos, sobre esse mesmo passado, já que a voz explicita, também, que "poucos são os relatos existentes". Tal processo produz um enfrentamento direto entre os discursos da historiografia

[68] Nossa tradução: O leitor reside em um mundo fictício no qual é forçado a reconhecer a essência ficcional (Hutcheon, 1980, p. 07).

tradicional – que consignaram esses eventos do passado colonial do Brasil sob a forma de documento, de fonte histórica, considerada fidedigna – e da Literatura – que busca ressignificar o passado ao ofertar ao leitor o relato bem conhecido, exposto na *Carta de achamento* ([1500] 2019), do escrivão Pero Vaz de Caminha, por outra via: a ficção híbrida – nesse caso, efetuada a partir da visão e das vivências do degredado português, menosprezado nos registros oficiais e deixado à mercê da sorte no território ainda desconhecido do que seria a colônia portuguesa na América.

Essa escrita metanarrativa e, às vezes, metaficcional, é outro elemento constitutivo da tessitura da obra de Sant'Anna (2009), que a aproxima da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Segundo Fleck (2027, p. 111), nessa modalidade, encontramos a "presença de recurso metaficcionais". O autor faz, contudo, a seguinte ressalva ao mencionar o emprego dos recursos metaficcionais na modalidade crítica/mediadora de escrita híbrida de História e ficção, apontando que ela "dá-se nessa modalidade sem que estes se constituam no sentido global do texto – como ocorre nas metaficções historiográficas plenas ou não, nas quais, estes determinam, inclusive, a sua estrutura" (Fleck, 2017, p. 111).

Essa é, com certeza, uma dimensão desafiadora na formação do leitor literária decolonial na escola, e a obra de Sant'Anna é um excelente meio de proporcionar aos leitores em formação a possibilidade de contactar uma obra na qual a linguagem, em sua qualidade de material discursivo manipulável, torna-se temática da própria escrita ficcional, como fica, mais uma vez, evidente, quando o narrador menciona sua posição em relação a expor o nome dos nativos com os quais já havia travado relação, comentando: "[...] nesta minha narrativa, na maioria das vezes, haverei de me referir a eles pela tradução portuguesa de seus nomes" (Sant'Anna, 2009, p. 43). Esa elucidação, que a princípio parece ingênua, revela, contudo, que nenhuma informação posta em um texto deixa de passar por um processo de seleção e de manipulação por parte de quem o produz.

Desse modo, é pela paródia que se faz da *Carta de Caminha* ([1500] 2019), o discurso do colonizador – em pleno exercício de seu poder pela escrita documental que seria enviada ao rei –, que é observada pelo narrador – sujeito subjugado e marginalizado nesse sistema de poder –, que se traz à superfície da narrativa

híbrida juvenil os enfrentamentos entre essas duas possibilidades de registros do passado – a do Escrivão, exercente do poder que o regime monárquico lhe atribui na terra recém-abordada – e a do degredado – figura marginalizada dentro da estrutura social estratificada da metrópole colonizadora –, destinado a ficar nessa terra desconhecida. Segundo comenta o narrador, "Pero Vaz de Caminha [...] se encarregou de descrever numa longa carta tudo o que vira no lugar, a que ele parecia um paraíso terrestre – duvido que o considerasse um paraíso se fosse obrigado a ficar ali" (Sant'Anna, 2009, p. 28).

Esse enfrentamento intertextual de escrita também agrega à obra de Sant'Anna (2009) os princípios da dialogia bakhtiniana, oportunizando a expressão de discursos opostos – a do sujeito exercente do poder e a do sujeito subordinado a esse exercício de poder – no mesmo espaço escritural. Esse emprego da "sinfonia bakhtiniana", como técnicas escriturais da obra híbrida juvenil, presente em *Degredado em Santa Cruz* (2009), gera novos e fortes vínculos com a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação. Segundo Fleck (2017, p. 111), umas das premissas dessa escrita híbrida crítica/mediadora é contemplar o

> [...] emprego de estratégias escriturais bakhtinianas [...] como a dialogia, a polifonia, as intertextualidades, além, é claro, da paródia. Tais procedimentos são igualmente essenciais na constituição dos novos romances históricos e das metaficções historiográficas [...] preferencialmente utilizadas pelo romance histórico contemporâneo de mediação [...] em detrimento de outros recursos [...] como é o caso da carnavalização, da ironia, do multiperspectivismo e das anacronias exacerbadas (Fleck, 2017, p. 111).

É por meio da perspectiva paródica, dialógica e intertextualizada do degredado – frente à escrita hegemônica do poder colonizador materializado na *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha – que o leitor juvenil pode, com o auxílio do professor mediador, estabelecer as comparações entre os diferentes discursos sob os quais o passado poderia ter sido perpetrado às gerações vindouras se ambos os textos – o documento histórico e a versão não oficializada do degredado – tivessem sido produzidos na mesma época e sido lidos, paralelamente, como pode o leitor hoje fazer. Essa leitura mediada conduz à formação de um leitor literário decolonial. Cabe, aqui, lembrarmo-nos de que, assim como a figura do degredado – excluído social do sistema no qual estava inserido – é menosprezada no relato histórico tradicional, ela é, igualmente, invisibilizada pelo discurso do livro

didático de ensino de História, sendo essa leitura híbrida um dos meios de promover a ampliação dos conhecimentos oferecidos aos estudantes nas escolas públicas brasileiras.

Das afirmações acima, dois aspectos podem ser ressaltados: primeiro, a explicação segundo a qual se trata de uma proposta de ressignificação histórica (com personagens de extração histórica) pelas vias da ficção, através de relatos de viagem que, inevitavelmente, confrontam o discurso oficial; segundo a perspectiva "vista de baixo" (Sharpe, (1992), problematizada pela apresentação de uma personagem marginalizada, silenciada e apagada na História Tradicional.

O narrador-protagonista informa ao narratário sobre a aquisição de um livro que, além de exageros em seu entrecho, não o cita em nenhum momento – embora ele tenha sido fonte oral das informações constantes da obra: "a descrição feita por Vespúcio dos costumes dos nativos do novo continente baseia-se, em boa parte, nas informações que lhe dei pessoalmente" (Sant'Anna, 2009, p. 06). Ele, então, decide contar a sua "vivenciada" e "marginalizada" história. A autora, desse modo, usando como recurso a ironia, assim como elementos da paródia, apresenta, no início do texto, elementos de metanarração e metaficção como estratégias para se apoderar e reproduzir, parodicamente, o discurso do outro, sempre com uma linguagem coloquial e linear.

Tais elementos de produção do discurso ficcional oferecem-nos a possibilidade de "ouvir" uma outra versão da mesma História registrada por Pero Vaz de Caminha (1500) a partir de outras vozes e, de posse de confronto dialógico, questionar o discurso violentamente imposto por uma classe considerada superior, elitista, ao longo de séculos em nosso território. Vejamos o teor do discurso ficcional, no fragmento destacado a seguir, no qual o enunciador segue informando a seu narratário sobre seu processo de leitura da obra mais popular à época:

> Além dos exageros da obra, na qual Vespúcio desempenha o papel principal, omitindo-se o nome de Gonçalo Coelho, comandante da frota, os editores e tradutores, para agradar ao público e vender cada vez mais livros, foram lhe acrescentando novos fatos e maravilhas, e são tantas as versões publicadas que já não se sabe ao certo o que foi ou não escrito pelo próprio Vespúcio (Sant'Anna, 2009, p. 06).

A explicitação ao narratário sobre os procedimentos tradutórios e editoriais dos enunciados sobre o "Novo Mundo" na Europa do início do século XVI, visíveis

ao narrador na sua singeleza de leitor da classe proletária da época, é alerta aos nossos estudantes, leitores do Ensino Fundamental de hoje, para que não sejam ingênuos com as informações repassadas sobre o passado. Para que eles saibam, como faz esse leitor-personagem-narrador, apontar e reconhecer os tantos acréscimos e as inúmeras mudanças operadas ao longo do tempo em uma versão sobre as terras encontradas além do Atlântico, onde ele, como degredado, viveu os acontecimentos sobre os quais alguém escreveu, tendo os seus relatos orais como base para essa produção.

Nesse trecho do relato, é possível notar os elementos já mencionados como características normalmente presentes nos romances contemporâneos de mediação: uma escrita que pode ser facilmente compreendida por leitores em formação – ancorada em um "emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial" (Fleck, 2017, p. 110) –, a crítica a uma visão de mundo eurocêntrica e hegemônica, a presença da intertextualidade pela citação da obra de Vespúcio, assim como o desvelamento das diferenças de classes (os ricos e o homens simples) pela construção de um discurso dialógico. Além disso, destacam-se os recursos metanarrativos e metaficcionais que evidenciam o processo de construção discursiva dos relatos, sejam eles históricos ou ficcionais e, finalmente, o foco narrativo fixado em um indivíduo marginalizado que se vale de sua capacidade escritural para ter voz para narrar sua versão dos fatos. Todas essas características presentes em *Degredado em Santa Cruz* (2009) são, igualmente, inerentes, conforme aponta Fleck (2017), à escrita crítica/mediadora da terceira fase do romance histórico, materializada nas obras que se constituem como romances históricos contemporâneos de mediação.

No momento em que o narrador comenta que "os editores e tradutores, para agradar ao público e vender cada vez mais livros, foram lhe acrescentando novos fatos e maravilhas [...]", para compartilhar com o narratário sua opinião sobre o conteúdo do livro que estava lendo – *Mundus Novus* –, supostamente de autoria de Américo Vespúcio, vale-se, não só do recurso da intertextualidade, mas dos recursos metanarrativos para explicitar ao leitor os mecanismos de produção discursiva.

Na concepção de Fernández Prieto (2003, p. 159), a metanarração "*se refiere a las técnicas narrativas a través de las cuales la novela pone al descubierto los*

mecanismos de su propia narración, los artificios de su escritura y cuyo efecto inmediato es recordarle al lector que está leyendo un libro[69]." O emprego dos recursos metaficcionais é mencionado, da mesma maneira, por Aínsa (1991) e Menton (1993) como procedimento escritural inerente às obras críticas/desconstrucionistas do romance histórico. Fleck (2017) aponta o uso desse recurso escritural como uma das características, também, da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, embora em dosagem bem mais amena que o usual nas modalidades desconstrucionistas do romance histórico.

Nessa busca por conscientizar o narratário sobre a construção discursiva do livro que lê, o protagonista, em uma escrita voltada a um público juvenil, estabelece, dessa maneira, aproximações dessas narrativas híbridas com as peculiaridades do romance histórico contemporâneo de mediação, reforçando a sua potencialidade crítica para a formação do leitor literário decolonial no espaço da sala de aula. Segundo Fleck (2017), essa modalidade crítica do romance histórico, inserida na terceira fase do gênero, vale-se dessa estratégia escritural, ainda que não de forma a que venha determinar a sua estrutura total, como nas metaficções historiográficas, para gerar a criticidade das ressignificações do passado nela empreendidas, ao elucidar o caráter discursivo-linguístico das narrativas e a natureza manipulável da linguagem. Berndt e Silva (2024, p. 117), ao analisarem a narrativa de Sant'Anna (2009) e nela a inserção de recursos metanarrativos e metaficcionais, apontam que

> [...] essa estrutura subversiva do relato híbrido juvenil já nos deve chamar a atenção para o fato de que "vozes outras" – apagadas dos registros oficializados, emudecidas no relato tradicional da história, negligenciadas pelos estudiosos do passado – precisam ocupar os espaços de enunciação, de poder, de manifestação, de exposição de visões e perspectivas sobre o passado para dar-lhe outras dimensões, novas possibilidades de concepções.

Esses recursos metanarrativos e metaficcionais que também estruturam o relato de Sant'Anna (2009), aos quais se referem os autores, são primordiais para um processo de leitura que busca formar um leitor literário decolonial, já que esse leitor, idealizado em nossas expectativas, é aquele que, gradativamente, vai

[69] Nossa tradução: [...] refere-se às técnicas narrativas por meio das quais o romance põe a descoberto os mecanismos de sua própria narração, os artifícios de sua escritura e cujo efeito imediato é lembrar ao leitor que está lendo um livro.

compreendendo que a linguagem é, tanto na História quanto na Literatura – assim como em qualquer produção textual –, material manipulável, sujeito ao uso conotativo ou denotativo, bem como à ideologia e aos interesses de quem faz uso dela. Ressaltamos que o foco narrativo da obra de Sant'Anna (2009) está centrado na personagem do degredado, Afonso. Esse sujeito que assume a enunciação do relato é oriundo das classes proletarizadas da estrutura social estratificada de sua época. Como integrante da classe trabalhadora, a personagem expressa a sua visão sobre o seu "lugar social", ao apresentar a seu narratário um panorama de estratificação social da metrópole colonizadora àquela época:

> Durante bom tempo trabalhei como criado do fidalgo João de Telo, o que não é um mau emprego para um homem do povo. Trabalha-se muito, ouvem-se a todo instante palavras rudes dos patrões, mas, em vez de viver em uma casinhola de aldeia, comendo às vezes sim, às vezes não, vive-se entre as sólidas paredes de pedra de uma mansão, protegido da chuva por um telhado de ardósia e a comida corre por conta de quem nos emprega (Sant'Anna, 2009, p. 07).

A personagem relata as suas aventuras ancorado na leitura de uma obra para a qual, segundo enuncia a sua voz, ele foi informante primário. Ao ver a dimensão que suas informações repassadas ao autor do *Mundus Novus* – Américo Vespuccio – tomaram: "a obra que faz sucesso por toda a Europa" (Sant'Anna, 2009, p. 06); e o modo como a escrita as deturpou: "[...] além dos exageros da obra [...] foram-lhe acrescentando novos fatos e maravilhas [...]" (Sant'Anna, 2009, p. 06), ele decide reescrever esse passado a partir da sua própria ação escritural. A decisão da personagem – de passar de leitora a escritora – dialoga com as reflexões de Peixoto e Figueiredo (2018, p. 152) ao mencionarem:

> [...] faz-se sujeito decolonial quem é capaz de tomar esse poder para biografar-se e nomear a si e ao mundo em sentido oposto à nomeação do dominador. [...]. Tomando a palavra exercem um contra-poder. Eles partem do lugar destinado ao colonizado e se insurgem, e fazem isso em consonância com outras experiências em curso na América Latina e no mundo.

Fleck (2024)[70] considera essa ação de se (auto)biografar como uma das consequências de uma formação leitora literária decolonial. O sujeito que aprende a ler de forma crítica e decolonial, que questiona a essência dos discursos que o circulam, vale-se do conhecimento e do poder de escrever para deixar registrado, como o fizeram os sujeitos detentores desse poder ao longo dos séculos, os seus próprios olhares para o passado, o seu entendimento do presente e as suas projeções para o futuro. De acordo com as reflexões de Fleck (2024, p. 12),

> [...] ler nos torna mais empáticos em relação aos demais sujeitos com quem convivemos e expande nossa visão para além das estritas vias da colonialidade que, durante séculos, estreitaram a visão dos povos colonizados, sem, contudo, expandir suas próprias visões sobre as condições humanas igualitárias que deveriam reger a relação entre as diferentes comunidades. Assim, precisamos continuar lendo, sempre. Já escrever, essa habilidade complexa de ordenação lógica do pensamento, vai muito além desses alcances, 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...

Como material profícuo para a formação do leitor literário decolonial, o relato *Degredado em Santa Cruz* (2009) apresenta, pois, essa personagem protagonista que, em um primeiro momento da obra, é um leitor que, inconformado com as informações que essa escrita lhe oportuniza, passa a exercer esse contrapoder (Peixoto; Figueiredo, 2018) e, assim, decide biografar-se (Fleck, 2024), como uma ação de resposta à altura: uma escrita igualmente imaginativa, criativa, híbrida. Um exemplo de leitor/escritor para nossos próprios leitores em formação nas escolas públicas brasileiras.

Se aplicamos a essa estrutura os estudos do discurso da narrativa de Gerárd Genette (1995), vemos que se trata de um discurso construído desde o nível intradiegético, ou seja, a partir de uma perspectiva e visão de um ente que participa do universo ficcional. Esse relato dá-se, assim, por meio de uma voz autodiegética,

[70] Palavras do autor, em seu texto, ainda inédito, *A formação do leitor literário decolonial*: vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na américa latina (2024).

já que a narração se estabelece pela voz enunciadora do protagonista que conta as suas próprias experiências ao narratário.

A relevância da opção por construir um relato em nível intradiegético, e por meio de uma voz autodiegética, é analisada, também, pelo historiador espanhol García Gual (2002, p. 132), que menciona a implicação de se renunciar, nessa enunciação,

> […] *a la omnisciencia del autor que está más allá de los sucesos narrados, y, a la vez, se afirma una superioridad en cuanto a la visión próxima de los mismos. Aquí tenemos una visión inmediata, directa, fresca y cabal, atestiguada por el mismo protagonista o por un testigo íntimo, que conoce los sucesos por su propia asistencia a los escenarios donde se desarrollaron*[71] (García Gual, 2002, p. 132).

Essa eleição, ou renúncia, como prefere o autor, no caso de Caminha (1500), é decorrente do próprio gênero epistolar do texto: um informe no formato de Carta entre dois sujeitos com posições muito bem definidas na estrutura social e política da época, inseridos em uma situacionalidade comunicativa que permitia ao emissor a "liberdade" e a "confiança" de se dirigir ao destinatário em uma escrita autodiegética. Já no caso da obra de Sant'Anna (2009), ela é decorrente da intenção – criação de um texto verossímil em um diálogo com narratários hipotéticos, a fim de estender ao leitor real certos questionamentos que essa opção estrutural pode instigar – e da ideologia descolonizadora que se faz presente no discurso desse relato ficcional que se revela em um projeto literário decolonial.

Esses dois aspectos da obra colaboram, também, para a construção da verossimilhança do relato. Segundo expressa García Gual (2002, p. 30), "[...] *sólo el protagonista mismo puede aportar con su propia voz la confianza necesaria para lograr que el oyente se sienta implicado en la fantástica historia*[72]*"*, aliando-se, tal escrita, às premisas do romance histórico contemporâneo de mediação.

---

[71] Nossa tradução: à onisciência do autor que está mais adiante dos sucessos narrados e, por sua vez, afirma-se uma superioridade quanto à visão próxima dos mesmos. Aqui, temos uma visão imediata, direta, fresca e cabal, atestada pelo mesmo protagonista ou por uma testemunha íntima, que conhece os sucessos por sua própria assistência aos cenários onde se desenrolam (García Gual, 2002, p. 132).

[72] Nossa tradução: [...] só o protagonista mesmo pode agregar, por meio de sua própria voz, a confiança necessária para alcançar a dimensão de que o ouvinte se sinta implicado na fantástica história (García Gual, 2002, p. 30).

A versão do degredado é direcionada a um público juvenil que, ao mesmo tempo em que "participa" dessas aventuras, é instigado, pelo discurso metaficcional da voz enunciadora, a refletir, criticamente, sobre a História oficializada no processo do 'descobrimento', realizado a partir da voz colonial dos representantes do poder – entre eles, o escrivão da armada, Pero Vaz de Caminha, e o próprio comandante de toda a esquadra, Pedro Álvares Cabral – pelas vias do questionamento desse discurso e da sua ressignificação sob outras perspectivas.

No segundo capítulo, intitulado "Início das minhas desditas", observamos outros aspectos que Fleck (2017, p. 110) considera inerentes às escritas híbridas críticas/mediadoras, que ele nomeia como "foco narrativo geralmente descentralizado e ex-cêntrico". No caso da obra de Sant'Anna (2009), a personagem principal, nesse caso, o degredado Afonso Ribeiro, narra o início de suas vivências e como ocorreu sua passagem de criado a um condenado à forca e, por fim, ao degredo em terras longínquas e, até então, desconhecidas por ele. No fragmento destacado a seguir, podemos observar como essa voz marginalizada estabelece seu vínculo com o narratário, a fim de convencê-lo de sua inocência no caso judicial que o levou ao degredo:

> [...] mas fui injustamente acusado de assassinar um homem. De nada adiantou jurar que não fora eu o autor do crime. O julgamento foi rápido e, como só Elena, minha noiva, acreditava em minha inocência, os juízes condenaram-me a açoites e à morte. Certo dia, um meirinho trouxe a notícia de que minha pena, assim como a de dezenove companheiros, havia sido comutada para degredo na África ou na Índia. Seguiríamos na frota que o almirante Pedro Álvares Cabral aprestava para ir a Sofala e Calicute (Sant'Anna, 2009, p. 08).

Novamente, vemos o poder de expressão do narrador que, mesmo tendo sido condenado por um crime que não cometeu, segue argumentando por sua inocência. O tom de diálogo, de uma conversa informal, utilizado pelo narrador ao se dirigir ao narratário – "Meu nome é Afonso Ribeiro, e sou português [...]" (Sant'Anna, 2009, p. 8) – cria um vínculo de proximidade, também, com o próprio leitor empírico, que é visto, como também o é o narratário, como "interlocutor" do sujeito que conta sua história. Isso contribui para que se estabeleça um pacto de leitura, de "confiança" entre o narrador e o leitor, segundo menciona García Gual (2002, p. 31), ser como comum em relação ao processo de leitura do romance histórico, pois *"*[...] *el*

testimonio de quien había presenciado los hechos [...] *era la mejor garantía para una historia que se afirmara como real*[73]*".*

Temos, assim, novos pontos de aproximação entre as escritas híbridas de História e ficção produzidas para o público adulto e as produções desse âmbito de escritas híbridas destinadas a jovens leitores. Essas aproximações, como temos apontado, dialogam, também, com os propósitos da Nova História, em especial, com a corrente da "história vista de baixo" (Sharpe, 1992).

Ao longo da diegese, encontramos várias passagens nas quais se configuram e se evidenciam as perspectivas marginalizadas, nesse caso, de um degredado, privilegiando-as à vista do leitor. Tal feito proporciona, por meio do discurso autodiegético do narrador e pela subjetivação do material histórico na diegese, a aproximação do leitor ao mesmo passado colonial, abordado sob diferentes pontos de vistas: do poder colonialista, do degredado, do próprio estudante que se recorda do que já ouviu sobre esses eventos. É esse processo de leituras cruzadas (Fleck, 2016) que proporciona, inclusive, a possibilidade de reler e de ressignificar tais acontecimentos, por novos olhares e diferentes ângulos.

Trata-se, como podemos verificar, de uma perspectivação dos fatos, o que retira deles o caráter imutável, como se fossem uma "verdade universal" imposta pelo discurso das classes superiores. Na obra, constata-se, também, a configuração de personagens constantemente silenciadas e apagadas por essa mesma elite que, pela ficção, alçam-se à categoria de detentores de suas vozes, atuando como protagonistas das ações narradas.

O degredo, nesse caso, torna-se argumento de legitimação do discurso de um indivíduo periférico, que, dada sua condição, desmascara a visão do colonizador frente aos habitantes colonizados. Como se nota no trecho abaixo:

> Muitos portugueses, entretanto, têm alma de marujo e são atraídos pela aventura e pelo desejo de conhecer terras exóticas, sempre na esperança de fazer fortuna no comércio das especiarias. Mas a um degredado até essa esperança é negada, pois seu destino é ser abandonado em alguma praia ou ilha remota, e ali relacionar-se com os habitantes locais – se não for morto por eles. Eu havia escapado à forca, seria esse um sinal de que Deus pretendia poupar minha vida?

[73] Nossa tradução: [...] o testemunho de quem tivesse presenciado os fatos [...] era a melhor garantia para uma história que se afirmava como sendo real (García Gual, 2002, p. 31).

> Ou minha sentença de morte fora apenas adiada? (Sant'Anna, 2009, p. 08-09).

Notamos, nesse trecho, que a personagem habita um "entre-lugar": um europeu condenado a viver entre autóctones americanos. Nas palavras de Silviano Santiago (2000), esse termo é utilizado para expressar o *lócus* enunciativo dos escritores latino-americanos frente ao espaço canônico das expressões literárias consagradas por uma crítica eurocêntrica. Assim, o crítico aponta que esse é um lugar de existência entre as fronteiras do marginal e do central, "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" (Santiago, 2000, p. 26). A autora de *Degredado em Santa Cruz* (2009), Sonia Sant'Anna, enuncia, pois, a partir desse espaço singular.

A diegese, como destacado acima, apresenta-se linear e busca seguir, cronologicamente, a ordem dos eventos, e o leitor, ao se fixar neles, tem assegurada sua compreensão dos fatos narrados sem maior dificuldade ou necessidade de grandes digressões. Somando-se ao trânsito entre ficção e História, tais aspectos confirmam a aproximação dessa obra com as narrativas da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação.

Podemos observar que a obra se constitui em início, meio e fim, contando com seus acontecimentos desde 1500, que seguem, de forma linear, pelos próximos 20 meses em que a personagem viverá como degredada na terra de Santa Cruz:

> Acenei e corri até eles e, nem eu mesmo sei por que, a primeira frase a brotar dos meus lábios foi:
> – Em que ano estamos, pelo amor de Deus.
> Em resposta, ouvi, em bom português que soou como música a meus ouvidos:
> – Este é o ano de 1501, e entramos há poucos dias no mês de dezembro.
> Desatei a chorar. Então fazia vinte meses que vivíamos ali! (Sant'Anna, 2009, p. 69).

A linguagem empregada na construção da diegese – privilegiando a prerrogativa da ficção de empregar o discurso direto –, como se nota no trecho, constitui-se de coloquialidade e simplicidade e, pela exposição de datas, ressalta a aproximação com os eventos retratados pelo discurso oficial, sem se entregar a digressões ou complexidades características do novo romance histórico latino-

americano, amplamente difundido no período do *boom*. Assim, o relato do degredado não se apresenta de forma estruturalmente complexa, e os leitores podem, facilmente, identificar o uso das frases curtas e diretas, voltadas ao domínio comum e de fácil compreensão: “Choviam perguntas sobre nossa vida entre os selvagens, às quais eu apenas respondia: – Depois, depois. Quando estivermos a bordo contaremos tudo” (Sant’Anna, 2009, p. 70).

A obra apresenta, também, como já, brevemente, destacamos, o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas que podem ser encontradas durante a leitura, mesmo para os leitores menos experientes, como a polifonia e a dialogia, que surgem não somente por meio do texto, mas, também, das ilustrações que a obra apresenta. Na tessitura da linguagem, vemos tais estratégias em trechos como a seguir apontamos:

> Disse a Cunhã-porang, que não apresentei como minha esposa – meu casamento com uma pagã que andava nua e comia carne humana era um assunto a ser tratado no momento apropriado –, que iria sozinho visitar meus parentes. Talvez passasse com eles a noite, mas voltaria no dia seguinte com presentes para ela e o menino (Sant’Anna, 2009, p. 70).

Fica evidente, no trecho destacado, que o narrador se utiliza da ironia para demarcar o encontro com o nativo, e a consequente mistura de raças, ao destacar o casamento com uma pagã que comia carne humana e o que faria para a apresentar aos parentes. Além disso, a passagem ainda denota o abismo entre duas culturas díspares, assim como as estratégias para retratar a cultura do nativo como irracional e violenta – o que não condiz com os desdobramentos genocidas do evento do “descobrimento”. Desse modo, o texto ficcional estabelece o diálogo entre o discurso do colonizador e o do marginalizado, abrigando ambos em seu espaço de expressão dialógica e artística.

Em outro momento do relato, a ideia de paganismo e canibalismo, aqui retratada em chave irônica, é desmistificada pelo narrador, ressaltando-se os rituais nos quais tais práticas são realizadas, assim como a cordialidade dos autóctones frente àqueles que, para eles, não representam perigo.

A utilização de recursos metanarrativos e metaficcionais também permitem que o leitor se localize no espaço e no tempo da narrativa, como forma de apoio e suporte, ajudando esse leitor ainda em formação na construção de sua leitura, mas

sem prendê-lo ou privá-lo de sua própria compreensão e interpretação dos fatos narrados. A informatividade ficcional amplia aquela, normalmente, inserida nos livros didáticos e explicita, na obra, a sequência de ações que a *Carta* de Caminha não comporta, como vemos no trecho abaixo exposto:

> Gonçalo Coelho prosseguiu:
> – Foi então que entrou no porto a nau Anunciada, também da frota de Cabral, que se adiantara um pouco graças a ventos favoráveis. Por Gaspar da Gama, que estava a bordo, ficamos sabendo do que aconteceu ao que sobrou da esquadra. Depois de visitarem vários portos africanos, chegaram a Calicute, onde foram atacados por mercadores árabes. Pero Vaz de Caminha e vários outros morreram nesse ataque (Sant'Anna, 2009, p. 73).

Embora apresente eventos que são resgatados do discurso oficializado, como a chegada da frota de Cabral, assim como os homens presentes na navegação e as ações do escrivão Caminha, o narrador faz questão de destacar que o seu relato trata de uma visão periférica desses eventos, que tem por finalidade dar voz a indivíduos que, nos registros oficializados, são apagados e silenciados. E é justamente essa fala, periférica, de um outro ponto de vista, segundo outro viés das personagens "vistas de baixo" – conforme Sharpe (1992) –, que proporciona ao leitor uma visão ampliada e diferente da única contada no livro didático sobre a História oficializada. É por meio dessa voz que o leitor tem a oportunidade de compreender que há outras formas para a mesma História, e que pode, inclusive, ressignificá-la.

Durante toda a narrativa, podemos ouvir a História sendo contada por um português degredado, que conviveu com os nativos e que pode, então, narrá-la por meio de suas vivências e experiências reais, e não, como antes, expostas no outro livro – *Mundus Novus –,* no qual elas foram, segundo afirma o narrador, tergiversadas, deturpadas tanto pelos acréscimos na tessitura quanto pela ação comercial dos editores. Esse ato de apossar-se do poder da escrita e de produzir a sua própria versão do passado – tão imaginativa, fantástica e cheia de maravilhas, segundo ele mesmo expressa e como diz ele ser a obra de Vespucci –, não altera os acontecimentos do passado, mas possibilita aos leitores outros olhares sobre esse mesmo evento.

Nesse sentido, a obra também desmistifica a questão da antropofagia e do canibalismo dos autóctones, pois a personagem Afonso Ribeiro ou Afonso Korõrõ – como era denominada pelos habitantes nativos – assim descreve tal costume:

> Chegou nossa vez de narrar tudo o que havíamos visto e vivido, e foi juntando gente à nossa volta, todos ávidos por nos ouvir. Antes de qualquer coisa, indagaram se eram canibais os nativos entre os quais vivíamos.
> – Aqui onde meu amigo e eu vivemos, visitantes são bem recebidos – respondi. – Entretanto, também se come carne humana, mas só a de inimigos mortos em guerra. Quem os tratar amistosamente será retribuído na mesma moeda (Sant'Anna, 2009, p. 74).

Ao final da obra, encontramos, então, um português degredado que, após conviver com os nativos e com eles habitar por, aproximadamente, dois anos (20 meses), é resgatado, levado de volta à sua terra natal e tem sua pena perdoada. Porém, há nele, agora, muito mais do que o ex-criado português, acusado, injustamente, de assassinato. É a partir daí que um leitor mais atento, por meio da Literatura, pode ressignificar a História oficializada que nos é, normal e cotidianamente, renarrativizada.

Por meio de nossa leitura da obra, aqui apresentada, concluímos que o relato híbrido *Degredado em Santa Cruz* (2009), de Sonia Sant'Anna, apresenta as características que o aproximam, com muita afinidade, ao romance histórico contemporâneo de mediação e que, muito mais do que isso, proporciona ao leitor uma importante ferramenta para a releitura da História acerca do "descobrimento" e da colonização do Brasil, narrado não pelo ponto de vista do colonizador que exerce o poder e nem do colonizado, mas de um sujeito alijado do sistema social colonizador, muito particularmente chamado de degredado.

3.3.4 *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore: ações dos meninos-língua na colonização do Brasil

A obra *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), escrita por Mary Del Priore, aborda, assim como a de Sant'Anna (2009), a temática do "descobrimento" e da colonização do Brasil. Esta contém ilustrações de João Lin, produzidas a partir de traços básicos, e quando representam as personagens, apresentam um contraste de cores que chama a atenção dos jovens leitores. Tais elementos paratextuais são recursos úteis e lúdicos que expandem o próprio universo significativo do texto escrito e, para leitores juvenis, constituem-se em atrativos que motivam à leitura.

Nessa sua obra literária, a historiadora Mary Del Priore convida os leitores juvenis a embarcarem em uma viagem de volta ao passado da História do Brasil, nos seus primeiros tempos. As personagens vivem experiências e situações que retratam a realidade de muitas crianças do passado, em um cenário que foi o dos primeiros tempos da História da colonização brasileira, proporcionando “uma leitura crítica e verossímil do passado” (Fleck, 2017, p. 110), aproximando, desde essa opção, a Literatura Juvenil Brasileira das premissas do romance histórico crítico da atualidade, em sua modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação[74].

O livro em questão aborda, assim como o de Sant’Anna (2009), a temática do “descobrimento” e da colonização do Brasil. Nessa sua obra híbrida de História e ficção, a historiadora convida os leitores juvenis a embarcarem em uma viagem de volta ao passado da História do Brasil, nos seus primeiros tempos. As personagens vivem experiências e situações que retratam a realidade de muitas crianças do passado, em um cenário que foi o dos primeiros tempos da História da colonização brasileira, proporcionando uma leitura crítica e verossímil da época na qual se ambientam as ações e o próprio percurso das protagonistas.

A diegese dessa narrativa híbrida de História e ficção apresenta um relato sobre duas personagens juvenis, os meninos Pedro e Paulo. Eles são dois garotos órfãos, com a idade entre 13 e 15 anos, que são embarcados em uma nau enviada ao “Novo Mundo”, mais especificamente, para a Terra de Santa Cruz, ou Brasil, sem saber, exatamente, qual seria o motivo dessa viagem. Contudo, eles descobrem que ali seriam “meninos línguas”[75], ou seja, crianças órfãs portuguesas – meninos, em

[74] Sobre esse tópico, recomendamos, uma vez mais, a leitura da tese *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 (2024), de Fernanda Sacomori Candido Pedro, na qual se traça uma comparação entre as ressignificações literárias do período da colonização na Literatura Juvenil Brasileira – obras ficcionais que incorporam os paradigmas da Nova História, a partir das “visões vistas de baixo”, de Jim Sharpe (1992) – e os conteúdos dessa temática expostos no livro didático de ensino de História adotado em toda a rede pública do Ensino Fundamental do estado do Paraná. A tese está disponível para consulta em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7700. Acesso em: 13 abr. 2025.

[75] No Brasil, o Tupi-Guarani, chamado de língua brasílica nos relatos dos jesuítas, foi a língua de conversão religiosa de 1579, período da chegada dos jesuítas, até 1759, ano em que a Companhia de Jesus foi expulsa da colônia e teve início a implantação de uma política patrocinada pela administração colonial de oficialização do Português no contato com grupos indígenas. Antes da chegada dos missionários e da administração da colônia, já existia a função de 'intérprete'. Essa função era exercida, em geral, pelos colonos que se encontravam espalhados pela costa e tinham a missão de se comunicarem com a população branca que chegava em navios para abastecimento e comercialização. Nesse período, o aprendizado da língua era oral, podendo-se afirmar que o Tupi era

específico – inseridas no contexto de convívio com os nativos para aprenderem a sua língua e, depois, servirem de meio de catequização aos jesuítas.

No trajeto de travessia ao Atlântico, esses protagonistas travam conhecimento e estabelecem relações de amizade com outra tripulante: uma "Órfã da rainha", a garota Isabel, que, nesse contexto, torna-se personagem metonímica de todas as "Órfãs da Rainha"[76], enviadas à colônia, para nela, estabelecerem as famílias brancas cristãs que dariam sustentação à manutenção das premissas da unidade religiosa e étnica pretendidas pela metrópole colonizadora. São as aventuras desses três adolescentes portugueses, em seus primeiros contatos com a terra e as gentes do Brasil, em seus primeiros anos de colonização, que constituem as ações desse relato.

O relato se inicia em 1558 e a sucessão das ações que compõem a diegese ocorre de forma linear. A obra se constitui em início – a travessia dos meninos ao Atlântico –, meio – as aventuras que vivem na terra dos brasis até a "Confederação dos Tamoios"[77] – e fim – retorno dos protagonistas ao Rio de Janeiro e a

---

uma língua de comunicação interna. Já para a Companhia de Jesus, o Tupi funcionava como língua de comunicação externa. A existência de intérpretes na Companhia de Jesus era limitada, pois nem todos os membros dominavam o Tupi. Como solução inicial, os jesuítas necessitaram usar intérpretes externos à ordem religiosa até que a Companhia formou seu próprio quadro de 'línguas', vinculado à Missão por laços de obediência. Nos primeiros anos, o recrutamento para os quadros jesuíticos esteve vinculado ao domínio da língua brasílica. Manuel da Nóbrega, o 1º provincial dos jesuítas no Brasil (1549 até 1559), formou seu quadro de 'Línguas' por meio dos colonos e meninos órfãos enviados da Europa. Os meninos chegavam, em média, com 14 anos de idade. Outro importante contingente de 'Línguas' foi o de colonos e meninos portugueses crescidos no Brasil. Essas pessoas eram colocadas em contato direto com os índios por período de anos. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1024-1549/90-os-linguas. Acessado em: 28 nov. 2024.

[76] A dissertação *A inserção da mulher europeia na conquista do "Novo Mundo" – perspectivas literárias* (2016), assim como a tese *As Órfãs da Rainha – The Jamestown Brides – Les Filles du Roi*: ressignificações literárias dos projetos de inserção da mulher branca na América (2022), ambos estudos de Beatrice Uber – 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", defendida no contexto do Programa de Pós-graduação – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR, trata, especificamente, das releituras ficcionais que recriam as aventuras dessas mulheres enviadas às colônias para, nelas, casarem-se com os colonizadores. Recomendamos a leitura desses textos. **Dissertação** disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3471. Acesso em: 17 mai. 24. **Tese** Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6529. Acesso em: 30 mar. 2024.

[77] Sobre esse evento histórico e suas possíveis ressignificações na Literatura, Fleck (2021) aponta para a obra de Antônio Torres – *Meu querido Canibal* (2000) – como a mais bem-sucedida metaficção historiográfica da Literatura Brasileira. Isso é relevante ao levarmos em conta que o autor considera a modalidade da metaficção historiográfica "entre todas as modalidades de escrita híbrida de história e ficção, a mais radical e desconstrucionista [...]. Isso ocorre porque o objetivo primordial que impulsiona sua produção é a de demonstrar que, sobre o passado, não existe uma "verdade" única,

recompensa com as sesmarias. Esse relato conta com os acontecimentos desde 1558, que seguem, de forma linear, pelos próximos 7 anos, ou seja, até 1565. Tal tempo cronológico é aquele no qual as personagens vivem suas aventuras na nova terra e se envolvem com os eventos históricos referentes à "conquista" do território, defendido pelos habitantes originários e, também, cobiçado pelos franceses que, à época, mantinham relações de proximidade com várias comunidades nativas que com eles cooperavam na exploração do pau-brasil.

A enunciação desse relato não se dá em primeira pessoa como na obra de Sant'Anna (2009). O narrador enuncia do nível extradiegético, numa voz heterodiegética que apresenta e dá voz às personagens que, nos relatos históricos tradicionais, normalmente, são invisibilizadas ou menosprezadas, para dar-lhes o protagonismo durante o desenrolar da diegese ficcional. Vejamos como o narrador, no fragmento destacado abaixo, apresenta as primeiras impressões de uma das personagens protagonistas do relato, dando início à narração:

> Corria o ano de 1558. Ele mal podia abrir os olhos, mas os sons, à volta, indicavam que amanhecera. A luz forte do sol mergulhou a paisagem numa aura prateada. Gritos: de gente, mulheres, homens e escravos. E de aves que ele nunca viu: gaivotas e mergulhões. Carroças rangiam, transportando mercadorias. E depois havia aqueles cheiros que ele não dominava: o do mar e o do alcatrão. Levantou-se com dificuldade. Tudo doía (Del Priore, 2013, p. 09).

A temporalidade da obra – "corria o ano de 1558" – é anunciada explicitamente ao leitor que, a partir desse ponto inicial, consegue estabelecer uma linha cronológica e, sem dificuldade, reconhecer os poucos momentos do relato em que o narrador recorre às analepses para esclarecer algum fato do passado que levou as personagens ao presente por eles vivido. Isso a aproxima, assim, à premissa do romance histórico de mediação, que privilegia "uma releitura linear do evento histórico recriado" (Fleck, 2017, p. 110), com a finalidade de atingir um público leitor mais amplo e que possa estar ainda em processo de formação, conforme expressa Klock (2021, p. 176), ser inerente à modalidade crítica/mediadora do romance histórico:

---

mas, sim, discursos, ideológicos construídos sob determinados aspectos condicionantes" (Fleck, 2017, p. 78).

> Tais produções, entre outros aspectos, buscam estabelecer um diálogo de aproximação entre os leitores menos especializados, não expertos em teoria ou análise literária, fazendo da arte literária um meio de relação dialógica entre os autores e o público receptor. Ao abandonarem as excessivas complexidades formais e linguísticas cultivadas no *boom*, os narradores do pós-*boom* valem-se de uma linguagem muito próxima àquela de uso corrente entre os leitores atuais e apostam nas estruturas cronológicas lineares para envolverem os leitores na sequência das ações narradas. Essa aproximação com o público, muitas vezes, ainda em processo de formação, amplia o universo de recepção dessas obras. Nelas, a construção de perspectivas críticas, sejam elas sobre aspectos sociais da atualidade ou sobre revisões do passado, ancora-se em estratégias bastante diferentes daquelas críticas/desconstrucionistas da fase do *boom* que, em boa parte, coincidiu com a consolidação da segunda fase da trajetória do romance histórico.

Essa aproximação é vital tanto para demonstrar o possível diálogo entre os autores de escritas híbridas dos distintos âmbitos de produção – adulto, infantil e juvenil –, quanto para revelar a intenção atual de trazer à luz projetos estéticos literários decoloniais possíveis de serem lidos pelos sujeitos latino-americanos que, por séculos, foram impedidos de aprender a ler e a escrever, para, assim, manter as premissas da colonialidade vigentes até o tempo presente. Isso potencializa as obras críticas/mediadoras infantis e juvenis no nosso propósito de formar leitores literários decoloniais no espaço das salas de aula das escolas públicas brasileiras, começando pela formação continuada dos docentes dos anos escolares iniciais, auxiliando-os na sua vital ação de mediação desse processo.

Assim, na diegese de Del Priori (2013), o suspense inicial que o narrador cria em torno da personagem que percebe o ambiente novo ao seu redor – esse que, em breve, será parte de sua vida – estimula os jovens leitores a prosseguirem na leitura do relato. Desse modo, a voz enunciadora segue esse jogo e lança nova incógnita aos leitores: “doía o corpo, e dentro dele também: tinha dor e medo, aonde o levavam?” (Del Priore, 2013, p. 09).

Em seguida, o narrador satisfaz parte dessas curiosidades ao enunciar: “A voz do padre mandou que se ajoelhassem e orassem. Iam numa longa viagem [...]” (Del Priore, 2013, p. 09). A linguagem empregada na construção do relato, como se nota já desde o início, pelos trechos acima destacados, constitui-se de coloquialidade e simplicidade e, pela exposição gradativa das personagens e dos eventos, ressalta a aproximação com os acontecimentos retratados pelo discurso

historiográfico. Isso sem se entregar a digressões características das modalidades mais complexas do novo romance histórico latino-americano, amplamente difundidas no período do *boom*, conforme destaca Klock (2021). Vemos, portanto, como a obra de Del Priore, (2013), cuja produção está inserida no contexto das primeiras décadas do século XXI, alinha-se às prerrogativas de uma Literatura voltada a um público amplo, cuja formação leitora pode, ainda, estar em fase inicial, com uma estrutura simples, uma linguagem coloquial e um tratamento crítico frente ao passado, como já apontamos também ser premissa do romance histórico contemporâneo de mediação.

O relato, que vai apresentando aos leitores as personagens e o ambiente histórico no qual as ações se contextualizam, não se apresenta de forma estruturalmente complexa, e os leitores ainda em formação podem compreender, facilmente, o uso das frases curtas e diretas, voltadas ao domínio comum e de fácil compreensão. É assim, por meio do "emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial" (Fleck, 2017, p. 110), que o leitor se inteira dos pormenores da personagem que, em primeira instância, é focalizada na obra, como podemos confirmar nos fragmentos abaixo destacados:

> Longa? Já não fora longa a [viagem] que o trouxe do vilarejo onde morava até ali? [...]. A despedida foi no pequeno cemitério ao lado da igreja. Não deu tempo de chorar. Na cova pequena enterraram os dois [pai e mãe], um corpo sobre o outro. Ele não tinha mais ninguém. Um vizinho o levou até os padres (Del Priore, 2013, p. 09).

Vemos, no excerto, como o narrador manipula, de forma tranquila, o tempo da diegese que, nesse momento, instaura uma analepse que dá conta de informar ao narratário que o garoto, personagem do relato, está ali, no ano de 1558, no porto, prestes a embarcar em uma viagem de travessia ao Atlântico, porque é órfão e fora levado à presença dos sacerdotes por estar completamente desamparado. O discurso narrativizado pela voz enunciadora, pelo qual o leitor se aproxima do protagonista, de seu triste passado e da aventura que lhe espera, deixa transparecer os pensamentos, a ansiedade e o medo do garoto frente à situação de orfandade e do destino a que isso lhe impulsionou. Detalhes mais precisos sobre ele começam a ser expostos pelo narrador, como se verifica no excerto abaixo exposto:

> Tinha 13 anos. Nem alto, nem baixo. Roupa, quase nenhuma: tamancos de madeira, uma calça amarrada por uma corda e o casaco que tiraram do defunto. As mãos eram grossas de pegar na enxada e carregar peso. No queixo, uma cicatriz. Fora do cinto do pai, numa das surras que levou. Nome: Paulo. [...]. Ia para longe, como os cavalheiros das Cruzadas. Levar o Evangelho aos povos selvagens. Lutar pela fé católica. Tornar-se, talvez, um santo. Ninguém lhe explicou onde era o "longe". Quem eram os selvagens e se queria virar santo (Del Priore, 2013, p. 10).

Podemos inferir desse discurso que a mente do garoto reproduz, de forma quase automática, as informações que ouvira do padre, que lhe pedira para que se ajoelhasse, numa tentativa de compreender o que se passava ali, mas, na sua mente, tudo se resume a incertezas e dúvidas. Nessa passagem destacada acima, fica bastante claro que não somente os nobres, destemidos marinheiros, capitães, escrivães e cronistas participaram do processo de colonização das terras abordadas por Pedro Álvares Cabral e sua frota com destino à Índia, em 1500, e, em seguida, anexadas ao reino de Portugal, mas, também, gente simples, representantes do povo e, inclusive, garotos órfãos que, no reino, não tinha nenhum futuro garantido. Tais contingentes não alcançam protagonismo nos registros oficializados, mas se tornam matéria poética nas narrativas híbridas de História e ficção, como se verifica nas obras de Sant'Anna (2009) e Del Priore (2013).

A formação específica na área de História permite à autora insertar, no tecido narrativo híbrido, informações e detalhes da colonização do Brasil que, raras vezes, circulam pelos materiais de ensino da História. Um dos propósitos dessas "revelações", ou "inesperadas iluminações" do passado (Milton, 1992), efetuadas na arte literária, é, justamente, trazer à luz aqueles sujeitos invisibilizados nas grandes narrativas históricas da vertente tradicional dessa ciência. No caso dessa Narrativa Híbrida Juvenil, o destaque recai sobre meninos e meninas órfãos em Portugal que serviram de vias de colonização em suas colônias ultramarinas. Del Priori, ciente desse protagonismo na própria História, prefere, no entanto, trazer isso ao público leitor hodierno pelas vias da ficção, explicitando aos leitores em formação que, no Brasil Colônia,

> [...] 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).

Na sequência do relato, o narrador evidencia que o garoto Paulo não estava sozinho nesse contexto, pois, conforme a perspectiva aponta, ele "[...] viu outros meninos. Meninos como ele. Reconheciam-se facilmente: eram miseráveis e sujos" (Del Priore, 2013, p. 12).

Esse relato é direcionado a um público juvenil que, ao mesmo tempo, pode fazer parte dessas aventuras, e vivenciar, mesmo que imaginariamente, o processo do "descobrimento" e as ações da colonização do Brasil que fazem as personagens, também garotos, na nova situação que lhes tocou vivenciar em sua terra natal – Portugal – como órfãos que eram – e, inclusive, nas terras desconhecidas com suas ações de colonização do "Novo Mundo".

O envio desses garotos à colônia portuguesa do outro lado do Atlântico tinha um objetivo específico: servir de "língua" aos padres jesuítas que já haviam se instalado aqui. Conforme enuncia o narrador, eles se reúnem em torno do padre da Companhia de Jesus, que já estava no porto, assim como eles, para subir na embarcação e os acompanhar na travessia. Por ele, os garotos são informados de que

> [...] iam para a Terra de Santa Cruz, também chamada Brasil [...]. Tinham uma missão importante: ser os "meninos-língua". As cabeças se voltaram umas para as outras. Uns com sorriso de satisfação, outros tímidos. Paulo era curioso: Onde é Santa Cruz? O que era ser um menino-língua? Resposta: Que embarcassem com todas as bênçãos do Senhor. Se chegassem com vida ao outro lado da terra, alguém lhes explicaria (Del Priore, 2013, p. 12).

O fato de vivenciarem os perigos do mar, em uma viagem muito difícil, na qual precisam trabalhar pesado e suportar os tratamentos que lhe são dispensados pelos marinheiros ousados, e nem sempre amistosos, que lhes gritavam comandos como: "– Ao trabalho, vagabundos, órfãos de merda, meninos dos Santos!" (Del Priore, 2013, p. 16), acaba transformando esse grupo de meninos em amigos. O Capitão do navio que os levaria não tinha nenhum apreço por eles, pois, ao reuni-los, no final do dia, "[...] avisou: iam ser tratados como animais. Suas vidas nada valiam [...]. Iam dormir todos juntos, no convés próximo ao cabo da verga. Lá ficariam trancados, sob

chuva ou sol. Não tinham direito a camas [...], a comida era pouca: biscoito e um pote de água" (Del Priore, 2013, p. 16-17).

Nesse contexto, nasce a amizade entre os protagonistas: Pedro e Paulo. O narrador, por meio de um discurso exaltador, menciona que esses meninos

> [...] tinham nome de dois santos da Igreja católica. Pareciam perfeitos cavaleiros das Cruzadas. Daí para frente iam se ligar de amizade. Dividir os sonhos de conquistas nas terras desconhecidas para onde partiam. Brasil, terra dos brasis. [...] Os meninos desceram para o interior das caravelas para juntar-se ao grupo. Um cheiro de especiarias invadiu os narizes. Na última viagem, a embarcação transportara pimenta, gengibre e noz-moscada das Índias. O bom cheiro misturava-se, porém, ao mau: mofo e urina (Del Priore, 2013, p. 14-15).

Outra vez, o discurso do narrador busca explicitar as peculiaridades do ambiente fechado no qual a primeira parte do relato transcorre, apelando para a estética dos sentidos, incitando, em especial, o olfato e a gustação. A trajetória da travessia ao Atlântico a qual os protagonistas juvenis empreendem, em 1558, não deixa de ser contextualizada pela autora, com os resquícios das crenças medievalistas que, à época, ainda resistiam entre os marujos, pois, o relato dá conta de transmitir aos leitores os relatos que o grupo de garotos ouvia a bordo do navio pela narrativa dos marinheiros. Entre os assombros que isso lhes causava,

> [...] o que mais impressionou os meninos foi a descrição do fim do mundo. O mar acabava num abismo. Lá esperavam dragões e serpentes marinhas. Todos com a boca escancarada para devorar as embarcações. Monstros nunca vistos, com a pele lisa e escorregadia. Língua bifurcada e asas de morcego, perseguiam os sobreviventes, sugando-lhes as carnes. Ninguém sobrevivia (Del Priore, 2013, p. 18-19).

Além dessa ambientação, mais voltada às questões culturais da reminiscência das crenças medievais entre a população mais iletrada da época, o relato híbrido de História e ficção não se exime de apresentar aos jovens leitores de hoje as condições sociais das quais provinham as personagens juvenis do relato e as suas condições de trabalho como grumetes nos navios na famosa "Era das grandes navegações". Vejamos, a seguir, uma parte da descrição dessa situação, oferecida pelo olhar do narrador:

> Eram meninos esquálidos, maltrapilhos e de grandes olhos acesos. Uns quinze, os grumetes. [...] Pareciam sofridos. Um tinha perdido dois dedos das mãos por causa das cordas. Outro, o olho esquerdo por conta de um golpe de sabre. A maioria trazia as gengivas pretas e um hálito fétido. Sofriam de escorbuto, doença que, por falta de vitaminas encontradas nas frutas, fazia inchar as gengivas e sangrar os dentes. [...] A maioria dos grumetes vinha de famílias pobres que moravam nos arredores de Lisboa. Um ou outro era órfão ou fora arrancado de uma família de pedintes. Para os pais essa era uma maneira de aumentar a renda da família. Eles recebiam o solo, ou pagamento, que os pequenos ganhavam, e se esses viessem a morrer em alto mar, livravam-se de uma boca para alimentar (Del Priore, 2013, p. 21-22).

Ao evidenciar esses aspectos degradantes da sociedade portuguesa da “Era das grandes navegações” – época histórica, comumente, inserida nos compêndios dos conteúdos ensinados aos estudantes juvenis nas escolas brasileiras –, a ficção rompe com o discurso edificador desse contexto histórico que, nos livros didáticos, são apenas descritos, ou renarrativizados como “puros atos de bravura, coragem e ousadia” (Souza, 2024, p. 56).

Tal contexto, na perspectiva da História Tradicional, apenas abrange os alcances marítimos, os lucros das expedições, as “descobertas” gloriosas de terras a serem anexadas aos reinos europeus em expansão, a coragem e a bravura dos nobres portugueses que se arriscavam por águas desconhecidas, os tesouros resultantes das ações bem-sucedidas. Ações que, como aponta Santos (2023), também recebem os louvores na ficção híbrida infantil e juvenil, ao se revelarem tão somente as imagens de intrépidos marinheiros, manifesta em anúncios como: “Eu vou vencer esses monstros, vou conquistando esse mar, / em belas terras chegando, mundos novos vou buscar. / Isso diziam os marujos, os marinheiros valentes / que saíam a navegar” (Hemsi; Scarano, 2000, p. 17).

Enquanto isso, as expedições malfadadas, assim como as condições dos subjugados, são ocultadas, nesses relatos, em benefício do discurso exaltador que levou o mundo ao contexto da modernidade pela expansão marítima empreendida pelos reinos europeus, que se apossaram de terras e gentes tanto na África, quanto na Ásia e na América. Nas obras de ficção, esses atos e tais condições subjugadas são expostas, narradas e apontadas como elas realmente eram, sem qualquer heroísmo ou ato de bravura, mas, sim, de luta pela sobrevivência em condições nada favoráveis. Com isso, entendemos que, nesse ponto, a leitura dessas obras

críticas e desconstrucionistas oportunizam a ampliação da visão dos estudantes brasileiros a respeito dessa época passada.

Desse modo, vemos que a obra de Del Priore (2013) constrói sua ressignificação crítica do passado não pela desconstrução de imagens exaltadoras de personagens heroicas ou de outros discursos oficializados – como comenta Fleck (2017) ser inerente às obras híbridas de História e ficção na segunda fase da trajetória do romance histórico. Esse relato, pelo que dele até aqui expusemos, aproxima-se daquilo que o autor chama de "mediação": constrói seu discurso crítico pela exposição de perspectivas negligenciadas pela historiografia tradicional e dá protagonismo aos marginalizados, excluídos ou silenciados, sujeitos históricos protagonistas das ações recontadas. Tais aspectos aproximam essa narrativa juvenil brasileira aos romances históricos contemporâneos de mediação.

A diegese de Del Priore (2013) inclui, já nessa primeira parte da obra – a da travessia – outro contingente muito especial: as "Órfãs da Rainha"[78] – meninas, moças ou mulheres órfãs de boas famílias cristãs portuguesas que, no reino, não tinham quem as mantivessem. Estas eram enviadas às colônias para se casarem com os colonizadores e constituírem, nessas terras, famílias cristãs, servindo aos projetos colonialistas em seus propósitos de manter a unidade e a pureza. Essa ação foi realizada a fim de assegurar a preservação da etnia branca na colônia, a geração de herdeiros legítimos das terras distribuídas aos conquistadores e colonizadores, a manutenção da fé católica, entre outras prerrogativas colonialistas.

O relato da travessia inclui, também, o fato das embarcações terem passado por vários apuros por conta de uma tempestade, cuja culpa é atribuída, como era de costume entre os marinheiros, a uma velha senhora que ia na embarcação. Essa teve de ser exorcizada pelo padre para que a tormenta se acalmasse. Ao atravessarem a linha do equador, com possibilidades de bons ventos, faz-se uma

[78] A dissertação *A inserção da mulher europeia na conquista do "Novo Mundo" – perspectivas literárias* (2016), assim como a tese *As Órfãs da Rainha – The Jamestown Brides – Les Filles du Roi*: ressignificações literárias dos projetos de inserção da mulher branca na América (2022), ambos estudos de Beatrice Uber – 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", defendida no contexto do Programa de Pós-graduação – PPGL – da Unioeste/Cascavel-PR, trata, especificamente, das releituras ficcionais que recriam as aventuras dessas mulheres enviadas às colônias para, nelas, casarem-se com os colonizadores. Recomendamos a leitura desses textos. **Dissertação** disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3471. Acesso em: 17 maio. 2024. **Tese** Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6529. Acesso em: 30 mar. 2024.

missa a bordo e, pela primeira vez, os marujos e os garotos avistam a menina que ia a bordo: “Ela subiu ao convés pela primeira vez: era uma “Órfã da Rainha”. Mas que diferença havia entre Pedro e Paulo e a donzela Isabel [...]. Ela era só um pouco mais velha, loura e alva. [...] Fora escolhida para casar-se com alguém na Terra de Santa Cruz” (Del Priore, 2013, p. 33).

É por meio dessa personagem, Isabel, a “Órfã da Rainha”, que os protagonistas recebem muitas informações sobre as primeiras décadas de colonização da Terra de Santa Cruz. Essa personagem torna-se porta-voz da autora, historiadora, para, de uma forma didática, inserir, na tessitura do relato, muitas informações precisas do contexto colonial brasileiro inicial. Vejamos como isso se dá no conjunto dos enunciados do relato:

> [...] Isabel disse-lhes que a nau *Conceição* ia para a Bahia. Lá ficava São Salvador, a capital de Santa Cruz. [...] Quando Francisco Pereira Coutinho [...] chegou em 1536 à capitania que lhe fora oferecida pelo Rei D. João III [...] vivia ali um náufrago português: Diogo Álvarez, o Caramuru. Por viver com Paraguaçu, uma índia, tornou-se genro de um chefe tribal. [...] E prosseguiu Isabel: quando Tomé de Souza, o primeiro governador-geral enviado pelo Rei de Portugal, chegou à localidade da Bahia de Todos os Santos, em 1549, trouxe consigo um grupo de quatrocentos degredados. [...] A pedido do rei de Portugal, Caramuru preparou o terreno para a chegada de Tomé de Souza (Del Priore, 2013, p. 35-36).

Entre as muitas informações precisas que a personagem oferece aos “meninos-língua”, destacamos a menção feita ao grande número de “degredados” que já habitavam as terras a serem colonizadas. Isso nos permite, outra vez, inferir que as primeiras e mais complicadas relações entre os habitantes originários e os colonizadores se deram por essas relações dos degredados com os nativos. Isabel, a personagem configurada como “Órfã da Rainha”, torna-se a porta-voz da autora-historiadora e voz pela qual todo o processo de colonização é apresentado aos garotos Pedro e Paulo, protagonistas desse relato híbrido de História e ficção. Nomes, datas, acontecimentos, desafios, perdas e vitórias – todos elementos, facilmente, encontrados nos anais da História – são inseridos na tessitura ficcional do relato pelo discurso direto, que narra os diálogos entre a jovem Isabel e os curiosos futuros meninos-língua.

Quando Fleck (2017) atribui o termo “mediação” à terceira fase da trajetória do romance histórico, ele explicita que ela é

> [...] fruto de um processo de conciliação entre as fases anteriores e suas modalidades – as acríticas e as desconstrucionistas – essa etapa [...] é caracterizada, essencialmente, pelo signo da mediação: algumas características fundamentais das escritas tradicionais, conjugadas com outras típicas das produções altamente desconstrucionistas originam uma releitura crítica do passado em narrativas mais lineares e verossímeis [...] (Fleck, 2017, p. 11).

Desse modo, podemos compreender a inserção da personagem Isabel no relato de Del Priore (2013) voltado às aventuras de Pedro e Paulo – centro das atenções da diegese quando as ações se passam no "Novo Mundo" –, como a retomada, na modalidade crítica/medidora do romance histórico contemporâneo, de uma das características essenciais da escrita da modalidade do romance histórico tradicional que, segundo Fernández Prieto (2003), tinha como um de seus objetivos ensinar a versão tradicional da História por meio da ficção. Essa função didática das escritas híbridas de História e ficção da modalidade tradicional é perceptível, sem dúvidas, na atuação dessa personagem, "Órfã da Rainha", no contexto geral do relato de Del Priore (2013), não fazendo, contudo, com que o relato caia no extremo da apologia ou da exaltação do discurso historiográfico tradicional. Dessa maneira, a intenção que marca o discurso do relato juvenil não é, essencialmente, o de "ensinar a História hegemônica", mas, sim, contextualizar, tanto para as protagonistas quanto para os próprios leitores, a época e o ambiente no qual as ações dos meninos-língua vão ocorrer na colônia brasileira em suas primeiras décadas de colonização.

Seguindo a linearidade do relato, o narrador comenta:

> Assim que Isabel acabou seu relato, da vigia, um marinheiro começou a gritar. Todos correram ao tombadilho e viram pássaros voando para o sul: sinal de terra. [...] Tinham deixado Lisboa há mais de 70 dias. Sem contar a tempestade e a calmaria que os deteve, teria sido "uma viagem bem disposta"! (Del Priore, 2013, p. 49).

Ao pisarem em terra firme novamente, as personagens veem-se rodeadas por novos sons, cores e pessoas. Ali, viverão muitas aventuras e passarão por grandes perigos, bem no início da colonização brasileira pelos portugueses. Pela saga de Pedro e Paulo, temos a possibilidade de revisitar diferentes acontecimentos decorrentes de sua viagem e da chegada ao Brasil:

> Todos estavam ansiosos por pisar em terra firme, esquecer os dias passados numa quase prisão. Pedro e Paulo iam conhecer os índios. Quem eram? Por que eram chamados assim? Queriam saber tudo, afinal, iam ser os meninos-língua: tradutores do português para aquilo que falassem (Del Priore, 2013, p. 52).

Mary Del Priore (2013) consegue, como podemos observar no fragmento acima, por meio das ações arquitetadas como vivências das personagens fictícias, aproximar os leitores juvenis de momentos essenciais da História do Brasil no período inicial da chegada dos portugueses. O relato ficcional aborda uma série de eventos registrados na historiografia, como os primeiros contatos dos europeus com os povos autóctones – “os habitantes das terras desconhecidas seriam os “índios”” (Del Priore, 2013, p. 52) –, além de mostrar aspectos sobre os diversos povos originários do Brasil – “os portugueses sabiam que eles não eram como os negros africanos, os hindus ou os mouros” (Del Priore, 2013, p. 52) –, as lutas entre nativos e colonizadores – “preferiam chamá-los de “bárbaros”, de “gentios” ou de “negros da terra”, por causa do tom amorenado da pele” (Del Priore, 2013, p. 52) –, a implantação das capitanias hereditárias, o governo geral, a ação dos jesuítas – “em São Salvador, os jesuítas tinham um conjunto de modestas construções com igreja de taipa” (Del Priore, 2013, p. 54) –, entre outros acontecimentos que também nos possibilitam uma revisitação verossímil e crítica ao passado e à nossa História oficializada: “Mas não ficavam sempre na cidade. Em cinco aldeias próximas a São Salvador, onde se misturavam portugueses, já há algum tempo na terra, e índios, os jesuítas tratavam de levantar capelas, onde rezavam missa, realizavam procissões e festas religiosas” (Del Priore, 2013, p. 55).

A obra apresenta, também, o emprego de estratégias escriturais bakhtinianas que podem ser encontradas durante a leitura, mesmo para os leitores menos experientes, como a polifonia: “no fundo, ia-se travar uma guerra santa” (Del Priore, 2013, p. 91); e a intertextualidade, “estavam dispostos a tudo para acabar com o ditado de que não havia pecado abaixo do Equador, explicava a menina” (Del Priore, 2013, p. 43), que surgem não somente por meio do texto, mas, também, das ilustrações que a obra apresenta.

No quarto capítulo, intitulado “A descoberta do novo mundo”, o narrador já nos oferece pistas de que a diegese nos trará bem mais do que, possivelmente, temos narrado na História oficializada. Ao seguir com sua escrita, que nos aponta

outras versões da mesma História, Del Priore (2013) traz à tona, pela voz do narrador, o que esses meninos – Pedro e Paulo – viram, viveram e sentiram em seu primeiro contato com o novo e desconhecido mundo. Esse relato ocorre de forma detalhada e muito bem elaborada, como podemos observar no trecho abaixo destacado:

> Em fila, os meninos seguiram os padres, cruzando as ruas lamacentas da cidade. Pedro e Paulo viram os “negros da Guiné”, assim chamados os que vinham da África. Misturados à multidão, carregavam barris de água ou fardos de madeira e cana. Sentados nas esquinas, alguns teciam cestos com as folhas de palmeiras. As mulheres traziam balaios na cabeça, carregados de mantimentos. Todos trabalhavam e eram vigiados pelos olhos atentos de algum português. O menor sinal de cansaço ou qualquer tentativa de conversa era interrompido pela voz do senhor: “ao trabalho”. E seguia-se um zunido de chicote. Acostumados aos gritos e cascudos, os meninos entenderam que a violência ia continuar (Del Priore, 2013, p. 56).

É nesse capítulo, também, que temos, em algumas falas da personagem Isabel, um panorama geral sobre o contexto histórico vivido naquela época em que Pedro e Paulo chegavam ao Brasil e o que estava acontecendo entre os nativos e os colonizadores. Uma informação importante na diegese é a riqueza de detalhes sobre a quantidade de nativos no trecho abaixo descrita, pois podemos observar que não eram poucos, mas um grande número de habitantes originários que já aqui haviam sido dominados pelos colonizadores. Para um leitor um pouco mais atento, é possível, ao nosso ver, pensar e refletir sobre esses números em nossos dias atuais, como por exemplo, questionar sobre o que realmente aconteceu com eles e por que eles, praticamente, foram apagados de nossa História? O relato é muito instrutivo nesse sentido, como se pode observar no fragmento que segue:

> Em Itamaracá, mandavam os Potiguar, grandes canoeiros e inimigos de Portugal; seriam uns 90 mil. Os Tremembé, mergulhadores e nadadores, ora eram amigos ora inimigos; eram uns 20 mil. Os Tabajara, mais ou menos 40 mil moradores da região que ia da ilha de Itamaracá ao rio Paraíba, tornaram-se aliados. Os Caeté, depois de devorar o bispo Sardinha em 1562, foram considerados inimigos da nação portuguesa e a ordem era escravizá-los; seriam uns 75 mil. Os Tupinambá era o maior grupo: cerca de cem mil, transitando entre a margem direita do rio São Francisco até o Recôncavo Baiano. Gostavam de novidades, mas eram de briga. Os 30 mil aimorés ou botocudos eram bravíssimos e foram responsáveis pelo fracasso das

> capitanias de Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo (Del Priore, 2013, p. 52).

É nessa parte do relato que podemos entender um pouco mais sobre o que seria a chamada Guerra dos Tamoios[79], e o que as personagens viveriam naquelas novas terras:

> Os Tupiniquim foram os primeiros a avistar os portugueses. Viviam entre o sul da Bahia e o sul de São Paulo, entre Santos e Bertioga. Os Goitacá apavoravam por sua violência; caçavam tubarões e comiam gente. Os Carijó, cerca de 100 mil, eram os mais dóceis e receptivos à catequese. Estavam instalados entre Cananeia (SP) e a Lagoa dos Patos (RS). Dois grupos iriam se afrontar: os Tamoio, aliados dos piratas franceses e senhores da baía de Guanabara; e os Temiminó, inimigos dos tamoios e aliados dos portugueses. Pedro e Paulo não sabiam, mas iam viver essa aventura (Del Priore, 2013, p. 53).

A diegese mostra-nos, ainda, as personagens Pedro e Paulo caminhando pelo Novo Mundo e tendo, agora, uma visão mais concreta desse espaço. Esta é diferente do que ouviram e do que sonharam para si mesmos, e os relatos nunca antes contados, agora, eram vividos na pele por eles, como se pode ler no fragmento a seguir:

> Ao ouvir todas essas histórias, Pedro e Paulo se perguntavam, afinal, aonde iriam? A situação era de tensão e conflito entre índios, brancos e padres. Teriam tempo para achar as minas de ouro, as cidades submersas e os seres monstruosos sobre os quais tinham ouvido falar? E as aventuras que os transformariam em cavaleiros cuja recompensa seria uma princesa e um castelo? 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

[79] A **Guerra dos Tamoios** foi um conflito militar travado entre os colonos portugueses no Sul do Brasil, onde hoje são os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, e os indígenas da dita Confederação dos Tamoios, liderados, em parte, pelos chefes Aimberê e Cunhambebe, da nação Tupinambá, e apoiados pelos colonizadores da França Antártica, liderados por Nicolas Durand de Villegagnon. Além dos tamoios, franceses e portugueses, também participaram do conflito outros povos indígenas, como os tupiniquins, guaianá, aimoré e temiminó, que se envolveram, cada um ao seu modo, ao apoiar um dos lados. A guerra entre os lados terminou, por fim, com a chegada de reforços portugueses – com o capitão-mor Estácio de Sá, o que deu início à expulsão dos franceses e à dizimação dos seus aliados tamoios. O conflito é relatado, em parte, nos escritos do mercenário alemão Hans Staden, que foi prisioneiro dos tupinambás, na região da atual cidade de Ubatuba, por nove meses, tendo acompanhado o chefe Cunhambebe em expedições bélicas contra os portugueses e tupiniquins da região de Bertioga. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/confederacao-dos-tamoios.htm. Acesso em: 28 fev. 25.

> significava que só trabalhariam. Seriam, disse Paulo a Pedro, uma espécie de escravos brancos! (Del Priore, 2013, p. 59).

Nesse ponto da diegese, o narrador também apresenta um pouco da cultura dos nativos. Esta, segundo o relato, é aprendida pelos meninos. Isso, em nosso entendimento, deixa claro aquilo que seria o óbvio, mas que, também, precisa ser dito: os nativos que aqui viviam tinham seus hábitos, seus costumes, suas crenças e viviam à sua maneira, com seus conhecimentos e cultura diferente daquela dos colonizadores, mas não inferior a ela. Vejamos como o narrador vai elucidando isso ao longo do relato:

> O melhor: Pedro e Paulo aprenderam a andar na mata. Foi como desvendar um mistério. Com os índios e os mamelucos aprenderam a marcar as trilhas quebrando galhinhos. A achar as colmeias de abelhas, retirar mel e cera, sem ser picado. A pegar ovos nos ninhos. A identificar o grito dos diferentes macacos: o bugio, o aranha, o prego, os micos-pretos e os micos-leões-dourados. A comer carne de teiú, um lagarto grande e cinzento. A dar de comer ao lobo-guará que chegava pertinho da aldeia. A fugir dos catetos que atacavam em bando, fazendo barulho com as queixadas. A nadar junto com capivaras e ariranhas (Del Priore, 2013, p. 62).

É também nesse capítulo que temos um pequeno panorama em relação aos negros trazidos da África e, aqui, escravizados. Essa situacionalidade escravagista da colonização é exposta pelo narrador da seguinte maneira:

> 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. Para comprá-los, pagavam-se impostos baixos. E os senhores do engenho podiam importar do Congo até 120 por vez. Enquanto alguns lavradores enriqueciam, construindo belas casas e importando do Oriente louça da China para servir-se na mesa, os jesuítas seguiam à risca o voto de pobreza que tinham feito. De acordo com o texto das Constituições da Companhia de Jesus[80], nenhum padre poderia ter renda alguma. Viviam e davam de

[80] A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa católica fundada por Santo Inácio de Loyola em 1540, que se dedicou à educação e a missões de conversão entre os povos indígenas, adaptando-se às suas culturas e línguas. No entanto, conflitos com autoridades coloniais, interesses econômicos e influências políticas levaram à expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759. Isso teve consequências significativas, incluindo o declínio da educação, a interrupção das atividades missionárias, a secularização de suas propriedades e uma mudança na paisagem religiosa e cultural do Brasil Colonial. Na América Latina: os jesuítas tiveram um papel crucial na colonização e na conversão das

> comer aos seus alunos, do que conseguiam arrancar da Terra. (Del Priore, 2013, p. 65).

A diegese, em uma descrição sobre as vivências dos meninos língua, dos nativos e, também, dos escravizados, volta a elucidar o que foi a Guerra dos Tamoios. As personagens Pedro e Paulo, sem saber, participariam dela. Vejamos isso no trecho a seguir destacado:

> Notícias chegavam da capitania do sul: São Vicente. Lá ficou outro jesuíta importante: José de Anchieta, nascido nas Ilhas Canárias e que tinha chegado à Santa Cruz com vinte anos. Ele fundou uma cidade no alto da serra, Piratininga, depois São Paulo. Fundou também o primeiro colégio jesuítico. Falava tupi correntemente. Escreveu uma gramática em língua tupi, vários poemas em louvor à Virgem Maria e as primeiras peças de teatro encenadas: tudo para a catequização dos índios. Algum tempo depois e junto com Nóbrega, Anchieta iria enfrentar a Confederação dos Tamoios: mais de cem mil homens armados, dispostos a arrasar a obra dos portugueses e mamelucos no litoral. São Vicente, Santos e Piratininga iriam sumir do mapa. Pedro e Paulo ainda não sabiam, mas estariam lá, também... (Del Priore, 2013, p. 66).

É no penúltimo capítulo da diegese, intitulado “Entre os papagaios amarelos”, que temos o cenário da Confederação do Tamoios. Nele, o narrador descreve algumas situações que nos ajudam a compreender o contexto histórico ali narrado por Pedro, Paulo, os nativos, os portugueses e, também, os franceses:

> Sabiam também que, ao sul, a situação era grave para os interesses portugueses. Um temido chefe, Cunhambebe, uniu os principais das tribos tamoios que viviam entre Cabo Frio e Bertioga. Tal coligação nunca tinha sido feita. E ela teve vitórias militares nunca dantes sonhadas. Mais interessante, porém, foi a união dos índios com os seus aliados franceses. Chamados de “papagaios amarelos”, por seus cabelos louros, eles não escravizavam índios para trabalhar em plantações de cana como faziam os portugueses, chamados de “perós”. Queriam, sim, fazer escambo com eles. Ou seja, trocar pau brasil, animais exóticos ou plantas medicinais por outros produtos manufaturados trazidos da Europa. Os franceses também tinham seus “língua”, encarregados de se comunicar com os índios. A

---

populações indígenas na América Latina. Eles estabeleceram missões conhecidas como "Reduções" em áreas como o Paraguai, Argentina e Brasil, onde não apenas convertiam os indígenas ao cristianismo, mas também ensinavam agricultura, artesanato e outras habilidades úteis. É comum o contraponto da historiografia, que argumenta que os jesuítas exploraram a mão de obra compulsória dos indígenas e promoveram sua aculturação. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/companhia-de-jesus.htm. Acesso em: 15 nov. 2024.

> madeira preciosa do pau brasil era declarada monopólio da Coroa portuguesa e, por isso, D. João queria reprimir à força a ação dos piratas franceses. Mas o monarca francês Francisco I não aceitava o Tratado de Tordesilhas e costumava dizer: “Quero ver a cláusula do testamento de Adão que exclui a França desta divisão!” (Del Priore, 2013, p. 86).

É ainda nesse contexto que o leitor encontrará o nome de muitas personagens de extração histórica, como Villegagnon, Mem de Sá, a rainha Dona Catarina e João de Cointa, Monsieur de Bolés. Mas, nesse ponto da diegese, vemos apenas os relatos tais quais como já conhecidos em nossa História oficializada. Há aqui, apenas relatos que reforçam as ações das personagens, como já descritas na História Tradicional. Vejamos:

> Já corriam boatos sobre a invasão portuguesa. Quantos navios? Só os caravelões vindos de são Salvador eram 10 ou 12 – dizia-se. Mas a fortaleza era inexpugnável. Rodeada de pedras, possuía todo tipo de munição. Ameaçadores, seus canhões apontavam para a entrada da baía. Calculava-se entre 800 e 1000 o número de índios Tamoios aliados ao “mair”. A carnificina seria grande. [...] Em Conversas com outros “língua”, ficaram sabendo que era preciso passar ao governador geral as informações de um francês fugido. Ele sabia de tudo sobre o funcionamento do forte e os obstáculos da ilha onde estava construído [...]. Tinha um nome pomposo: João de Cointa, Monsieur de Bolés. [...]. Muita Gente da Capitania de São Vicente achava-se nas proximidades. Senhores de Terra tinham atendido ao chamado de Mem de Sá e vindo com suas forças: homens armados e índios remeiros (Del Priore, 2013, p. 93).

Ainda nesse capítulo da obra, o narrador relata como ocorreu a consumação do confronto já esperado, como podemos observar no excerto destacado abaixo:

> Na manhã de 15 de março de 1560, entraram na belíssima baía de Guanabara. Nas águas transparentes corriam cardumes de golfinhos, alheios ao que ia acontecer. [...] À vista do Santa Isaura, galeão do governador, uma nau francesa manobrava com dificuldade. A maior parte de seus marinheiros remava rapidamente na direção do forte. Souberam da presença do inimigo e buscavam abrigo. Um primeiro tiro de canhão, vindo da ilha, deu o sinal do início do combate. Transportadas pelas águas vozes e gritos dos combatentes se cruzavam. Seguiu-se a resposta das canhoneiras da frota de Mem de Sá. Balas zuniam, espatifando mastros e madeiras dos deques. O barulho da artilharia de ambos os lados enchia os ares. Acostumados à vida nos barcos, Paulo e Pedro corriam de um lado para o outro, atendendo às necessidades da batalha. Carregavam as bocas de canhão com pólvora. Improvisavam torniquetes nos companheiros feridos. Habituados a disparar com

> arco e flecha, manuseavam bestas com sucesso. Dois dias depois, a fortaleza foi arrasada. Rezou-se uma missa e os que demonstraram coragem foram feitos cavaleiros. Entre eles, os dois jovens “língua”. Ontem, miseráveis, agora, ricos. Cartas de sesmarias, ou seja, lotes de terrenos que pertenciam aos reis de Portugal, foram distribuídas. Todos as receberam. Vitorioso, Mem de Sá zarpou em direção a São Vicente (Del Priore, 2013, p. 97).

No último capítulo da obra, intitulado “Uma história sem fim”, vemos o início do desfecho dos meninos língua e da menina Isabel no Novo Mundo, na nova terra para a qual tiveram suas vidas destinadas. Nesse ponto da diegese, vemos as crianças que dantes chegaram e seu amadurecimento em meio às dificuldades enfrentadas pela luta diária da sobrevivência. Observemos como o narrador descreve essa mudança das personagens:

> 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. Assim como a amizade: relação rara, fundada no desinteresse e na confiança recíproca que tinham uns nos outros (Del Priore, 2013, p. 101).

Ao final da obra, encontramos, então, as personagens Pedro e Paulo ambientadas com sua nova pátria e com as demais personagens com as quais eles construíram, também, as suas próprias histórias, possibilitando a um leitor mais atento decifrar a ressignificação de sua história, por meio da Literatura:

> Pedro e Paulo, graças à convivência com as naus portuguesas, entre os jesuítas e, depois entre os índios, aprenderam a separar o real da imaginação. [...] os índios não eram animais [...]. Aprenderam também o mais importante: a diferença entre as 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 (Del Priore, 2013, p. 102).

Por meio de nossa abordagem à obra, concluímos que *A Descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore[81], apresenta as características que a aproximam,

[81] Sugerimos como leitura complementar, o artigo intitulado “Narrativa híbrida de história e ficção na literatura infantojuvenil: a colonização do Brasil enunciada pelos "meninos-língua" do século XVI”. *Revista Fermentum*, año 31, edição 91. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59312021000200193&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2025.

fortemente, da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação e que, muito mais do que isso, proporciona ao leitor uma importante ferramenta para a releitura e o entrecruzamento da História oficializada e da História ficcionalizada acerca do “descobrimento” e da colonização do Brasil.

A capacidade de discernir, pela leitura dessas obras híbridas de História e ficção, o entrecruzamento do discurso colonial com as propostas descolonizadoras da ficção leva-nos a crer na potencialidade dessas leituras para a formação do leitor literário decolonial, um leitor que se faz conhecedor da manipulação da linguagem já no contexto do Ensino Fundamental. Entendemos como leitor literário decolonial, como expressa Fleck (2023), aquele que já compreendeu que a linguagem é um material discursivo, maleável de acordo aos interesses e propósitos ideológicos e que, justamente por compreender os processos de manipulação dessa linguagem, compreende, também, a necessidade de pensar, refletir e interpretar o que lê, passando pela experiência estética da leitura da Literatura, assim como pela ampliação do conhecimento histórico sobre o passado que gestou nossa sociedade. Esse leitor, gradativamente, passa a reconhecer a colonialidade ainda presente em nossa sociedade e a se posicionar contra seus princípios colonialistas.

O conhecimento de que a linguagem é uma ferramenta de expressão linguística manipulável dá a esse leitor a base de compreensão para reconhecer – com o devido auxílio, na fase inicial, de um medidor proficiente – que o domínio da leitura e da escrita nos habilita à produção de diferentes discursos. Fato que revela o poder das palavras e nos descoloniza, libertando nossas mentes, nossas identidades e nosso imaginário do discurso da modernidade/colonialidade (Mignolo 2017), que, por séculos, imprimiu, na existência dos sujeitos latino-americanos, as premissas da colonização. Esse sistema exerceu seu poder de 1500 até 1822, levando-nos à colonialidade que, ao se dar a independência política territorial do Brasil, começou o processo de manutenção das premissas da colonização à elite do poder. Esta segue aqui exercendo sua influência desde então, fomentando as reminiscências desse sistema de subjugação até nossos dias.

Por vivermos, atualmente, ainda nesse sistema da colonialidade é que devemos investir, nas escolas públicas brasileiras, na formação de um leitor literário decolonial, como a seguir, nesta tese, propomos.

4 OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: O (RE)“DESCOBRIMENTO” DO BRASIL – RESSIGNIFICAÇÕES DO PASSADO PELA LITERATURA

Na tentativa de (re)“descobrir” o Brasil e de ressignificar seu passado pela Literatura decolonialista e por meio das Oficinas Literárias Temáticas, cremos ser necessário fazer uma breve retomada dos fatos e refletirmos, não somente sobre o Brasil e seu desenvolvimento, mas, também, sobre a História e o desenvolvimento da Educação de nossa sociedade. Nesse sentido, de acordo com Fleck (2023; 2024), a colonialidade, vinculada ao projeto de expansão territorial, comercial e evangelizadora da Europa do final do século XV e início do século XVI, foi um dos períodos mais torturantes da História ocidental. Conforme alega o autor, nesse processo de dominação, as potências da Europa criaram uma justificativa para suas ações de invasão, exploração e escravização de terras e gentes que não lhes pertencia, valendo-se de uma retórica convincente. Gerou-se, pois, um discurso ancorado na dualidade modernidade/civilidade, que “autorizava” as supostas nações “modernas” e “evoluídas” da Europa a subjugar, dominar, escravizar ou, mesmo, a exterminar aqueles povos que, sob essa ótica eurocêntrica, não fossem “evoluídos” do mesmo modo que as nações europeias e que não professassem a mesma fé desses sujeitos invasores.

Assim, conforme nos aponta o pesquisador, nosso país passou 322 anos de sua História ocidental sob o regime do colonialismo, e quando veio o sistema imperial, o território continuou sendo governado pelos representantes da mesma família imperial europeia que, “durante séculos explorou terras e gentes desse território” (Fleck, 2023, p. 22). Não podemos nos esquecer de que nosso país foi o último território americano a abolir a escravidão, um legado deixado pelos portugueses e por sua visão colonialista.

No período colonial inicial de nossa sociedade, segundo Fleck (2023), os professores foram, quase que exclusivamente, os Jesuítas, com alguns poucos outros educadores importados da Europa por famílias colonizadoras em contratos familiares de prestação de serviço educacional. Nesse contexto, para entendermos que relação existia entre o poder político e a classe dos educadores/religiosos da Companhia de Jesus, precisamos saber 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).

Essa relação mútua e proveitosa entre o Estado e a Igreja, que tinha como interesse a catequese dos não católicos mais do que uma educação geral ao povo, foi, por séculos, o único sistema educacional implementado nas terras colonizadas por Portugal na América. Ele estava direcionado, por um lado, à aculturação dos nativos para sua conversão ao catolicismo e, por outro, à conservação do poder entre a elite branca colonizadora, única parcela da sociedade em formação que tinha acesso aos conhecimentos dominados pelos sacerdotes à época.

Fica evidente, nesse contexto colonial, que a oportunidade de aprender a ler e a escrever, além de outras questões elementares da Educação Básica, era algo restrito aos brancos, filhos homens dos colonizadores europeus, cujas famílias tinham condições de pagar pelo ensino. Na outra margem de ação dos jesuítas, no processo catequizador,

> [...] 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).

Conforme Fleck (2023), é sabido que havia, sim, um acordo tácito, político e econômico entre a elite colonizadora – formada por pessoas exclusivamente de origem europeia, brancas, escravocratas, patriarcalistas, etc. – e os responsáveis pela Educação desses meninos. Tais docentes eram religiosos em sua maioria, e poucos leigos adeptos à colonialidade, e por isso, ambos defendiam os mesmos preceitos do colonialismo. Vejamos, pois, quais eram as bases ideológicas dessas ações colonialistas:

> [...] 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, 2017b, p. 18-19).

Historicamente, sabemos que a Educação desses habitantes não era a prioridade dos governantes, pois “o importante não era a educação do povo, mas, sim, a preservação do poder político centralizado nas mãos da monarquia” (Fleck, 2023, p. 15). Desse modo, os descendentes desse processo colonial seguiram sendo educados por professores particulares em casa, e mais tarde, nas grandes cidades, ou na Europa, haja visto “a inexistência de um estudo elementar público nos 322 anos do Brasil colônia” (Fleck, 2023, p. 14).

Ainda segundo o autor, com a instalação da corte no Brasil, em 1808, foram criados os colégios internos que acolheram os filhos homens das famílias mais importantes e os educadores passaram a ocupar um papel de destaque. Contudo, ainda nesse contexto, houve “a sistemática elitização do conhecimento da leitura e da escrita em nosso território e a estratégica exclusão das classes menos privilegiadas pelo colonialismo – autóctones, africanos, afrodescendentes, mestiços e mulheres – da esfera do conhecimento” (Fleck, 2025, p. 114). Apesar de D. Pedro I, no período imperial, decidir que “a educação é dever do Estado” e instituir a regulamentação do ensino elementar, o projeto também não avançou e a formação intelectual da população brasileira ficou apenas no debate. Por fim, com a Proclamação da República, nasceu um sistema educacional popular em nosso território. Segundo aponta Coelho (2010, p. 224), “[...] os pilares desse sistema educativo seriam: o nacionalismo; o intelectualismo; o tradicionalismo cultural; o moralismo e a religiosidade”.

Nesse sentido, chegamos ao cenário atual, que nos aponta uma problemática cena quando tratamos de Educação e formação literária decolonial, pois, como podemos observar, nossa História é engessada em padrões e vieses muito coloniais e estruturalista, uma vez que nossos currículos foram sempre pensados por uma minoria, esmagadora e dominante, que não oportuniza o saber, o refletir ou o pensar de forma livre, sã e inovadora. Nascemos, fomos criados dentro de bolhas culturais dominantes e, ainda, lutamos para sair dessa teia e desse emaranhado de correntes que não mais nos aprisionam fisicamente, mas que atam nossa mente e ainda nos

prendem. Somos livres de algemas, mas não somos capazes de caminhar. Ou melhor dizendo, temos todo o aparato e a estrutura necessária para nos mover, mas, mesmo estando livres, muitas vezes, sentimo-nos aprisionados a essa herança que nos foi dada. E é justamente por isso, por essa sensação de aprisionamento, que buscamos pensar estas Oficinas Literárias Temáticas como forma e oportunidade de crescimento, de cultivar novas maneiras de pensar sobre o passado, de novos jeitos de ressignificar a versão da História que já nos foi contada e por nós também vivida. Cremos que, apesar de termos nascido e crescido debaixo, e muitas vezes, subjugados por esse sistema que nos amarra, aprisiona e retém, podemos, sim, criar e viver uma nova História, sob um novo olhar, um novo recontar, um outro reviver que nos oportuniza vivências outras, sob novos conceitos e um olhar leitor crítico, literário e decolonial sobre a nossa própria vida, meio, sociedade e Sistema Educacional.

Nesta etapa, após termos concluído a revisão bibliográfica, que é essencial para nosso embasamento teórico, com revisitação aos conceitos relevantes; e, também, realizado os estudos sobre as relações entre História e Literatura, evidenciando suas inter-relações por meio de escritas híbridas de História e ficção; bem como executadas as análises das obras estabelecidas como *corpus* e como propulsoras das práticas de leituras aqui sugeridas e as características do romance histórico contemporâneo de mediação, buscamos, neste momento, discorrer sobre a proposta de elaboração de uma prática de leitura transdisciplinar. Isso se dá com o objetivo de ressaltar a possibilidade de interação entre a Literatura e o ensino de História no espaço escolar, bem como com a arte e as demais áreas do conhecimento por meio de uma ação transdisciplinar voltada à formação leitora literária decolonial.

Sob esse viés, a nossa proposta de leitura literária decolonial tem como base uma Oficina Literária Temática. Para a execução da proposta, embasamo-nos em estudos e práticas aplicadas por professores pesquisadores do Ensino Fundamental, que propuseram a formação do leitor literário em suas pesquisas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras/Profletras da Unioeste/Cascavel-PR, nos últimos 10 anos.

No decorrer dos estudos propostos, retomamos e aprofundamos alguns conceitos, tais como: “leitor literário”, que, hoje, inclui a questão do “leitor literário

decolonial” – sujeito que tem conhecimento do seu passado colonizado, das premissas, das causas e das consequências desse sistema. Assim, apresentamos, a seguir, alguns passos à sua formação rumo à descolonização. Adotamos a sequência de abordagem aos textos que compõem cada módulo de uma Oficina Literária Temática aqui proposta, seguindo as etapas de abordagem às textualidades diversas, de acordo com o estabelecido por Zucki (2015), como vemos na sequência deste texto.

4.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL: A LITERATURA NA SALA DE AULA – CAMINHOS À DESCOLONIZAÇÃO

Após traçarmos um pequeno panorama sobre a educação no Brasil[82], é necessário refletirmos sobre a formação do leitor literário decolonial[83] no Ensino Fundamental e as diversas possibilidades de caminhos que podemos traçar rumo à descolonização através da Literatura em sala de aula, pois

> [...] uma das mais eficientes estratégias utilizadas por aqueles sujeitos simpatizantes dos sistemas anteriores à República, e que seguem inseridos nesse atual período nos ambientes do poder, é a de apagar da memória coletiva esse período de quase quatro

[82] Esse tópico sobre a história da formação leitora no Brasil está amplamente desenvolvido na tese *A Literatura Infantil Brasileira na trajetória das escritas híbridas de História e ficção:* ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental - anos iniciais (2024), da nossa colega professora Matilde Costa Fernandes de Souza, defendida em dez. de 2024, também integrante do nosso Grupo de Pesquisa. Aconselhamos aos colegas professores do Ensino Fundamental e Médio que leiam, com atenção, esse estudo que nos releva os meandros e as sutilezas pelas quais a aprendizagem da leitura e da escrita passou ao longo dos séculos em nosso território. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698. Acesso em: 13 abr. 2025.

[83] No primeiro volume da Coleção Ensino de Literatura, Formação do Leitor e Decolonialidade: práticas de leituras decoloniais no espaço escolar, intitulado *A formação do leitor literário decolonial:* vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário na América Latina (2025), de Gilmei Francisco Fleck – obra em fase de publicação pela Editora Pontes – faz-se um comparativo entre o que o autor designa de “leitor funcional” – sujeito que, pelo atual sistema de ensino com ênfase nos gêneros textuais primários, torna-se apto a reproduzir as textualidades corriqueiras em circulação, a fim de atender ao mercado laboral neoliberal de mão de obra barata –, de “leitor literário” – cuja ênfase dirige-se a uma formação leitora mais integral e humanizadora –, e o “leitor literário decolonial” – sujeito que, além de vivenciar o processo de humanização aferido pela leitura literária, também se torna conhecedor crítico do passado que gestou a estratificação social de nossa sociedade e, pelo conhecimento do poder das palavras, passa a questionar as visões colonialistas e a se biografar, pela escrita, deixando registros de sua trajetória de sujeito histórico. Recomendamos a leitura dessa obra.

> séculos de subjugação, por processos sistemáticos de negação, amenização, romantização, apagamento e silenciamento e a prática descontextualizada de recorrências puras ao presente, como se este não tivesse suas causas no passado que nos gestou (Fleck, 2023, p. 15).

Para o autor, nessa realidade histórico-social, complexa e heterogênea, seguimos tendo, no Brasil atual, uma parcela da população que aprende a ler e a escrever com eficiência, enquanto outra luta contra todos os desafios para obter algum êxito nessa empreitada. E por isso, o aprendizado da leitura e da escrita pelas classes populares se torna tão importante, porque ela não apenas transforma, mas também liberta, uma vez que

> [...] o acesso ao conhecimento diferenciado, aquele que permite ao leitor reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive, e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento seja da própria escrita, seja do real em que a própria escrita se inscreve [...], o domínio da leitura assim entendida é ameaça à dominação, por isso negado às camadas populares (Soares, 2005, p. 25)

O “conhecimento diferenciado” ao qual a autora se refere, desde nosso ponto de vista, é, justamente, aquele conhecimento histórico, social e cultural sobre a colonização do passado e suas reminiscências na colonialidade do presente – um processo de causa e consequência que gerou a sociedade estratificada na qual estamos, hoje, inseridos. Uma sociedade na qual poucos pagam muito para aprender a ler e a escrever com propriedade, enquanto muitos, milhões de alunos das escolas públicas brasileiras sofrem as consequências da retenção e do controle daquilo que se poderia aprender e ensinar. Nesse sentido,

> [...] essa leitura que leva o sujeito a “reconhecer sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive” é a prática leitora decolonial que almejamos implementar no espaço da sala de aula das escolas públicas brasileiras. Uma das ações que buscamos desenvolver nesse sentido é a busca de uma formação decolonial e de excelência aos profissionais da Educação Básica – em especial àqueles inseridos no espaço escolar do Ensino Fundamental –, responsáveis pelas bases educacionais dos futuros cidadãos do Brasil. É nesse sentido que defendemos, no âmbito da Educação, especialmente pela via da Literatura, a formação de um leitor a que denominamos, aqui, de “leitor literário decolonial” (Fleck, 2023, p. 17).

Essa dupla dimensão de nossas pesquisas – a formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, no que concerne à continuidade da formação leitora após os passos iniciais da alfabetização e do letramento; e a preocupação com a formação leitora dos jovens estudantes brasileiros – possibilita uma ampliação no horizonte tanto dos docentes quanto dos estudantes. Enquanto a ação de formação continuada busca instrumentalizar os docentes para a implementação de práticas leitoras literárias decoloniais no espaço da sala de aula, a outra dimensão enfoca os exercícios mesmos de leitura na sala de aula. Ambas encontram o seu ponto de colisão nas propostas das Oficinas Literárias Temáticas. Em relação ao enfoque literário decolonial dado às práticas de leitura em sala de aula,

> [...] cumpre esclarecermos que concebemos o leitor literário como aquele que lê textos literários, isto é, que passa pela experiência estética e social proporcionada pela leitura de obras literárias. Por sua vez, usamos o adjetivo "decolonial" 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, sua mente e seu imaginário, isto é, passa, gradativamente, a pensar em uma lógica outra que aquilo que foi estabelecido como cânones de pensamento (Fleck, 2023, p. 21-22)

Trata-se, pois, do sentido que Peixoto e Figueiredo (2018, p. 152) atribuem ao conceito de "sujeito decolonial":

> Faz-se sujeito decolonial quem é capaz de tomar esse poder para biografar-se e nomear a si e ao mundo em sentido oposto à nomeação do dominador. [...]. Tomando a palavra exercem um contrapoder. Eles partem do lugar destinado ao colonizado e se insurgem, e fazem isso em consonância com outras experiências em curso na América Latina e no mundo.

Esse movimento implica, portanto, reconhecer o direito à diferença e se abrir a "um pensamento outro" (Mignolo, 2007), de forma a estabelecer outra ética, outra política, outra retórica, outra lógica, opostas à lógica da colonialidade e à retórica da modernidade/civilidade que implementou a colonialidade na América. Isso representa dar o "giro decolonial". Nesse sentido, o giro decolonial é

> […] *la 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)*[84] (Mignolo, 2007, p. 29-30).

Para Fleck (2023, p. 23-24), não há como formar 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", pois para ele, faz-se necessário que o leitor decolonial se "confronte com a essência do colonialismo, sem ser 'poupado' da realidade" (Fleck, 2023, p. 24). São essas experiências que o forjarão para compreender sua sociedade e sua cultura passada e também atual, uma vez que

> [...] uma formação leitora decolonial precisa levar os sujeitos leitores a entenderem que a história que nós conhecemos ainda hoje é aquela, em grande parte, que trata da versão do passado contada pela perspectiva do branco, europeu, colonizador, escravocrata; que esse é um discurso atravessado pela ideologia desse sujeito que, durante os séculos de colonização, dominou o processo de leitura e de escrita e providenciou as fontes consagradas pela historiografia tradicional para deixar marcas que pudessem exaltar seu processo de "descobrimento" e "conquista" da América, para instituir sujeitos de sua elite como heróis dessas terras, enquanto os demais sujeitos – habitantes originários e africanos escravizados – foram sempre subalternizados, minimizados, excluídos ou apagados nesses relatos e fontes históricas (Fleck, 2023, 24-25).

Assim, para o autor, essa "falta de identificação desses sujeitos aculturados e alienados pelo sistema colonialista frente à realidade híbrida, mestiça, transcultural da América Latina", historicamente,

> levou muitos brasileiros e outros latino-americanos, ao longo dos séculos em que esse processo perdurou, a serem também

[84] Nossa tradução: "[...] 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, 2003, p. 29-30).

> mobilizados por vozes do colonialismo – vozes racistas, patriarcalistas, machistas, discriminadoras. Essas vozes autorizadas do poder colonialista, sistematicamente instituído, desautorizavam os sentimentos de igualdade, de direitos e de individualidade às coletividades subjugadas, e, por consequência, as pessoas deixaram de acreditar em suas próprias potencialidades por se verem, constantemente, inferiorizadas e menosprezadas (Fleck, 2023, p. 22).

Nosso processo de formação do leitor literário decolonial busca, pois, ao contrário da colonização e da colonialidade, estimular e promover, nesse leitor em formação, toda a potencialidade, toda a força e a valorização de suas origens, de suas ancestralidades e de sua capacidade imaginativa, criativa e inventiva. Para isso, ele deve estar, constantemente, em contato com a arte literária, como a seguir expomos.

4.2 A LEITURA DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO DECOLONIAL CIENTE DA MANIPULAÇÃO DA LINGUAGEM: O PODER HUMANIZADOR E CRÍTICO DA POLISSEMIA LITERÁRIA

Acreditamos que a leitura de textos híbridos que mesclam História e ficção é importante não somente na fase adulta, mas, especialmente, na infância e na adolescência, pois, nessas fases, o sujeito está em processo de formação. Diante de tal realidade, é um consenso a noção da importância da Literatura infantil e juvenil na formação dos leitores e a necessidade de aproximar as crianças e os adolescentes dos livros. Dessa maneira, por meio do *corpus* selecionado para esta pesquisa, em cuja tessitura narrativa mesclam-se elementos da História e da ficção, nosso estudo, nesta seção, lança um olhar sobre o processo de leitura de narrativas híbridas de História e ficção no contexto escolar, voltadas para o público juvenil, valendo-nos dos princípios da Literatura Comparada e com destaque às intertextualidades (Mendoza Fillola, 1994) que podem expandir o horizonte de expectativas dos leitores em formação em relação à temática eleita. Isso se dá por meio das diferentes textualidades que amalgamamos em nossos módulos da Oficina Literária Temática, que construímos na última subseção deste estudo.

Tais ações são válidas para que o leitor em formação tenha a possibilidade de entrar em contato com outra versão dos fatos passados – distinta daquela

propagada pela historiográfica tradicional e dos conteúdos do livro didático de ensino de História. Isso se efetiva por meio da leitura de narrativas híbridas nas quais se expressam vozes antes apagadas, caladas, sufocadas, desconhecidas e marginalizadas, como, por exemplo, a voz das crianças, das mulheres, dos negros, dos nativos, dos fugitivos, dos degredados, dos órfãos, entre outros.

Essa perspectiva outra do passado, exposta nas narrativas híbridas de História e ficção, consideramos ser uma via descolonizadora para que o leitor em formação tenha condições de imaginar fatos, ações e personagens do passado sob outras perspectivas diferentes daquelas expressas no discurso da História Tradicional – muitas vezes, replicado pelo material de ensino de História na escola – e, assim, possivelmente, ressignificá-los.

A leitura, segundo Souza, Spiess e Santos (2021), há muito tempo, tem sido apontada como fundamental no processo de aquisição de conhecimento. Dessa maneira, mais do que se apropriar de saberes formais, ler proporciona um crescimento pessoal que contribui à própria formação humana. Assim, quando nos inserimos no universo da leitura, somos conduzidos às infindáveis experiências dali provenientes, porém, para descobri-las e delas desfrutar,

> [...] é preciso experimentá-las, arriscar-se com a curiosidade de quem busca novas aventuras, novos horizontes, vivenciar com as personagens intrépidas, por meio das ações imaginadas, as sensações desse universo quase ilimitado de possibilidades (Souza; Spiess; Santos, 2021, p. 136).

É esse apelo à cooperação, esse convite ao compartilhamento, a chamada ao envolvimento do leitor com o universo ficcional lúdico que faz do texto literário uma excelente via não somente à formação do leitor de fruição como, também, ao leitor literário decolonial ciente sobre a manipulação possível que a linguagem pode sofrer, ainda mais quando a leitura for de um texto híbrido de História e ficção que se volta à constituição de sua própria sociedade. Ao engajar-se nas aventuras das personagens, perfazendo o caminho da leitura emocional na qual, segundo Martins (1994, p. 52), “emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção”, o leitor em formação, pela mediação apropriada do seu professor, pode vir a

estabelecer as relações entre as vivências das personagens, sejam elas puramente ficcionais ou de extração histórica, e as informações já em circulação na sociedade, pela memória coletiva, ou pelo exposto na escola mesmo, sobre esse passado relido pela Literatura. Isso, seguramente, amplia seu horizonte de conhecimentos e o desafia à prática da comparação, da confrontação, dos questionamentos.

De acordo com Fleck e Oliveira (2019), somente a leitura, entendida como uma atividade social e reflexiva, é capaz de propiciar uma relação criativa, crítica e libertadora com a escrita, e é por meio dessa capacidade que se revela, em potencial, o poder da palavra na construção ideológica, discursiva e argumentativa. Isso ocorre porque, segundo aponta Fleck (2017, p. 30), "[...] da leitura (literária) não se extraem apenas vocábulos, mas formas e estruturas, gêneros e estilos que se projetarão, futuramente, no uso da linguagem e na redação individual e própria do leitor." Esse conhecimento, portanto, quando ensinado e aprendido, mostra-se como um desafio para qualquer processo de democratização e transformação social coletivo. Assim,

> [...] ao se fazer da leitura uma prática essencial do Ensino Fundamental e Médio – ancorada no próprio processo evolutivo das escritas endereçadas aos estudantes – estaremos formando cidadãos mais plenos e conscientes de sua atuação como agentes históricos. Ao reivindicarmos do poder vigente as condições para tal ensino na escola, exercitamos nossa cidadania, pois nessa prática se incluem direitos e deveres essenciais do cidadão e do governo (Fleck; Oliveira, 2019, p. 292).

Sobre a leitura literária como modalidade de educação, Zilberman (2004) esclarece que, na trajetória do ensino da Literatura, por muitos séculos, o conhecimento dos clássicos e do cânone consagrado foram privilegiados, mas, nas últimas décadas, "[...] primeiro jogou-se ao mar a carga da história; depois, foi abandonada a própria literatura, desfeita na definição imprecisa de texto" (Zilberman, 2004, p. 18). Frente a essa desvalorização da arte literária pela comunidade responsável pela elaboração das diretrizes educacionais de nosso país, a pesquisadora comenta:

> [...] essas opções decorreram de um processo, ele mesmo, histórico, relacionado à ascensão à escola pelas classes populares, que, assim, permanecem alienadas da tradição e do passado, ao qual podem não pertencer, com o qual podem não se identificar, mas que

> se relaciona à formação da identidade nacional, com a qual devem interagir, seja para aceitá-la, seja para contrariá-la (Zilberman, 2004, p. 18).

Dessa forma, podemos afirmar ainda que, sem muitos sinais de avanços, a História de nosso país segue revelando que “ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio” (Rojo, 2004, p. 01), e que, como poder concentrado nas camadas sociais dominantes elitizadas, “o conhecimento do ato de ler e, em consequência o de escrever, estabelece os limites que interpolam a estratificação social” (Fleck; Oliveira, 2019, p. 292). Desse modo, lutar pela formação continuada dos professores – formados dentro dos padrões estabelecidos por esse mesmo sistema que, gradativamente, vai eliminando o acesso à Literatura à medida que a classe proletária conquista seu direito à escolarização – é investir, do mesmo modo, na formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental, pois somos nós – docentes da Educação Básica – que construímos os pilares da formação leitora.

Conforme afirmam Fleck e Oliveira (2019), é o aprendizado efetivo da leitura que pode contribuir para revelar cenários de desigualdade na sociedade, e por meio dele, pode-se ter a oportunidade de avançar degraus na escada social imposta por uma sociedade estratificada de acordo com as possibilidades materiais de cada um. Formar, nesse sistema social oriundo da colonização, um leitor literário decolonial, conhecedor do poder das palavras e do passado que gerou sua nação, desde os anos escolares do Ensino Fundamental, é proporcionar, ao mesmo tempo, ao profissional desse nível de Ensino o entendimento de que

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

A aprendizagem da leitura e da escrita, para além da codificação e decodificação – e a usual reprodução de gêneros textuais utilitários, promovida pela educação escolar, que segue as normas estabelecidas para o seu funcionamento –, que gera o “leitor funcional” (Fleck, 2025), é, pois, via de descolonização, de enfrentamento com as reminiscências do colonialismo. A leitura do texto literário – ainda mais o híbrido de História e ficção crítico – é, nesse contexto, visto por nós

como um dos meios mais profícuos desse “conhecimento diferenciado” ao qual se refere Soares (2005).

O texto literário, de natureza aberta, que convida à coautoria, à constituição de significados compartilhados – que não se alinha às categorias inflexíveis dos gêneros primários (Bakhtin, 2003) –, integra a produção escrita dos gêneros “secundários”, nas pressuposições de Bakhtin (2003), pois abrange, em suas distintas expressões, os aspectos inerentes aos “primários”, ao poder incorporá-los em suas tessituras. Portanto, ele deve ocupar o espaço da sala de aula, o ambiente de formação do cidadão brasileiro, a instituição responsável pela educação formal dos futuros profissionais que podem transformar nossa nação, já que

> [...] isso ocorre porque a natureza do texto literário é sempre aberta, multissemântica, diferenciando de outros textos nesta sua essência de arte. Tal arte é constituída a partir do poder representativo, expressivo, metafórico dos signos linguísticos submetidos à capacidade, à habilidade e à sutileza do literato em manipular seus sentidos e usos a fim de gerar imagens múltiplas de uma mesma temática, produzidas com base, também, nas experiências de vida do próprio leitor. Este é quem lhe atribui valor e sentido, num processo dialógico que relaciona seu universo cotidiano de existência com a representatividade daquela visão de mundo do autor plasmada, de várias formas, na obra (Fleck, 2019, p. 86).

Desse modo, e diante dos aspectos aqui apresentados, corroboramos, também, o exposto por Oliveira e Fleck (2019, p. 293), quando afirmam que “o texto literário é, sem dúvidas, ‘o contexto em que vive ou sobrevive’, o sujeito brasileiro e nele melhor encontra-se representado com toda a sua gama de diversidades, multiplicidades, desigualdades e contrastes”.

As pesquisas em andamento no Grupo “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” – expostas no **quadro 1** –, apontam as proximidades existentes entre a produção do romance histórico contemporâneo de mediação – o que aqui também buscamos fazer neste estudo – com as escritas de narrativas híbridas de História e ficção do âmbito infantil e juvenil. Essa aproximação nos possibilita valer-nos de estudos potenciais sobre o romance histórico – como gênero híbrido de História e ficção – e em especial, dos pressupostos sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, com os quais há esse afinamento com as produções híbridas no âmbito da Literatura Infantil e Juvenil

Brasileira, a fim de potencializar as práticas leitoras literárias decoloniais no espaço da sala de aula.

É nesse sentido que nos apoiamos em resultados já evidenciados sobre os estudos voltados ao romance histórico contemporâneo de mediação pois,

> [...] o romance histórico e suas propostas de releitura críticas de diferentes fatos históricos nos permite compreendê-lo como importante ação descolonizadora, pois possibilita a análise de fatos consagrados nos anais da historiografia, a fim de reafirmar e/ou refutar as versões perpetradas por essa linha de discursos sobre o passado pois, a escrita desse gênero é mutável e reinventável, em conformidade com os objetivos almejados pelo escritor, pela ideologia reinante no *lócus* enunciativo e, também, na compreensão e construção de um sujeito leitor mais crítico (Fleck; Oliveira, 2019, p. 239).

Diante disso, evidenciamos que à escola cabe, portanto, o papel de formar leitores aptos a reconhecer a linguagem como material manipulável, para que, gradativamente, esses leitores possam compreender o processo de elaboração discursiva e ideológica que é inerente à atividade escrita. Porém, salientamos que é no espaço institucional da escola onde o processo de leitura precisa ser instaurado e conduzido de forma responsável e muito bem planejado, para, então, transformar-se em um ato crítico de reflexão ao longo da vida. Tal processo deve acompanhar todas as etapas escolares de formação do sujeito, pois

> [...] a leitura – como atividade vinculada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – precisa ser praticada em sala de aula. O papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo. Contudo, essa noção parece perder-se diante de outras concepções que ainda orientam as práticas escolares (Silva, 2003, p. 16).

Acreditamos, ainda, que é nas práticas escolares que leituras descolonizadoras precisam começar a encontrar espaço de discussão e efetivação, e que os acontecimentos históricos relatados e relidos pelos gêneros híbridos de História e ficção nos possibilitam imaginar diferentes perspectivas sobre os eventos, visto que o discurso historiográfico tradicional – majoritariamente, ainda, presente nos livros didáticos de ensino de História – apresenta apenas a visão daqueles que detinham o poder. Assim, pelo olhar literário, é possível verificar as diferentes e

possíveis visões desses fatos, incluindo, nessas recriações imaginárias, a percepção dos marginalizados e excluídos da sociedade. Nesse sentido, Fleck (2021, p. 219) menciona que

> [..] o ensino e a aprendizagem da literatura relacionam-se, diretamente, com o envolvimento do sujeito com os sentidos que o mundo lhe proporciona, com a sociedade na qual está inserido e na qual os valores, hábitos e costumes são compartilhados e com a linguagem que, uma vez apreendida, consegue concretizar, em expressões compreensíveis, todas essas interações.

Essa sensibilização pode, lentamente, romper barreiras de preconceitos, de tabus, de rivalidades, operando as mudanças ainda necessárias para vivermos em uma sociedade igualitária, justa, digna a todos e muito mais empática. A leitura que busca envolver o sujeito leitor com esse poder das palavras – que convida ao diálogo, ao entrosamento, à partilha com as personagens e suas aventuras –, com a linguagem que nos possibilita concretizar o pensamento e ordenar as ideias, é ação que conduz à formação do leitor literário decolonial ciente do poder das palavras e conhecedor da sua História, aquele que idealizamos para nossas escolas do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, a escola tem papel fundamental, uma vez que ela é a instituição que promove o acesso do indivíduo ao mundo da leitura. Segundo nos lembra Marisa Lajolo (2005, p. 5), “para gostar de ler literatura, é preciso aprender”. Esse aprendizado desenvolve-se na escola, com os professores que podem mediar esse processo. É imprescindível que eles oportunizem a seus alunos o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio da escolha de textos significativos, instigadores e desafiadores.

Conforme apontam Fleck e Oliveira (2019, p. 295), nos gêneros híbridos de História e ficção, “o fato histórico não é apenas um detalhe narrativo, mas, sim, um importante elemento para (des)construção do discurso unívoco já posto e oficializado na historiografia”, fato este que, seguramente, não altera o passado, mas pode possibilitar que o leitor desenvolva um pensamento crítico frente àquelas “verdades” disseminadas pelos que detinham o poder e, assim, começar, na atualidade, um processo de descolonização mental e do imaginário que ainda é muito necessário em nossa sociedade.

Souza, Spiess e Santos (2021) chamam a atenção para o fato de que o professor que se propõe a ensinar a ler precisa ser um leitor e buscar conhecer os mais variados textos, e como estes impactam o processo de manutenção do discurso colonizador. Os autores destacam que, nesse universo de opções à disposição dos professores, o trabalho com as leituras de narrativas híbridas de História e ficção é uma alternativa viável para consolidar a formação do leitor literário decolonial na escola. Se compreendermos que, no texto literário, há um espaço de diálogo entre o leitor e a obra para interpretação e fruição da imaginação, aspectos preponderantes na formação do leitor, esses textos estarão na pauta do professor mediador da leitura desde o início da escolarização. Desse modo, a escola, de fato, propiciará a formação de futuros leitores capazes de interpretar o mundo de uma maneira mais consciente e crítica.

Tais experiências de leitura, levadas à prática na sala de aula – especialmente por meio de projetos planejados, organizados e estruturados em parceria com outras áreas do conhecimento, ação que é possível ao se implementar Oficinas Literárias Temáticas, como sugerimos, mais adiante, neste estudo – mostram-nos que já é hora de desmistificar a aura sagrada do texto literário e torná-lo, pela mediação comprometida e eficiente do professor e as ações interdisciplinares, acessível ao aluno já no Ensino Fundamental. Podemos, assim, repensar a questão de que

> [...] na escola, diante da imposição das leituras idealizadas pelos professores e pelos livros didáticos, constrói-se o mito de que a leitura literária é difícil, complexa e inacessível para os alunos, subestimando-se a capacidade interpretativa dos educandos. Soma-se a isso o fato de que a escola enfatiza a leitura dos textos clássicos, com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas para depois desenvolver a leitura de textos mais contemporâneos e experimentais (Martins, 2005, p. 17).

Ao se desenvolver a prática de leitura de um modo contextualizado – inserido em uma temática que seja relevante, como de fato é o passado de nossa nação, por meio de um conjunto de textualidades –, na qual o texto literário seja mola propulsora de inter-relações com outras áreas de conhecimento e outras artes também, vemos como possível o enfrentamento dessa realidade e, ao mesmo tempo, de atender às demandas legais sobre leitura enunciadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 71), que expressa:

> [...] o Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; [...] Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

É justamente pensando nesse sentido amplo do termo leitura que nossas propostas de Oficinas Literárias Temáticas – como fica evidente nos **Apêndices A** e **B** deste estudo – buscam amalgamar uma série de textualidades, porém conectadas estritamente por uma temática geradora e por subtemáticas a ela vinculadas a cada módulo. Tal exercício, segundo defendemos em nossa célula de pesquisa, oportuniza, de fato, a ampliação dos horizontes dos leitores e lhes possibilita opinar, de forma consciente, sobre pontos específicos da temática em discussão, mesmo ao longo do processo de implementação do projeto. Aspectos estes que serão mais amplamente expostos neste estudo na seção destinada à proposição das Oficinas Literárias Temáticas, cuja base, nesse momento, será composta pelas narrativas híbridas de História e ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira que versem sobre os eventos do “descobrimento” do Brasil para o seu (re) “redescobrimento”, assim, pela ficção.

Embora não empreendam a desconstrução de grandes heróis do passado, assim como ocorrem com as narrativas mediadoras do romance histórico contemporâneo de mediação – com um discurso que se constrói entre a tradição e a desconstrução –, essas narrativas híbridas destinadas a jovens leitores em formação deixam seus reflexos críticos sobre a História Tradicional e a própria Literatura Brasileira, muitas vezes, acrítica em relação à colonização e sua persistência nas antigas colônias europeias. Marcas dessa posição crítica e de uma ideologia descolonizadora presentes no discurso dessas narrativas podem ser observadas nas análises realizadas na seção antecedente deste texto.

Lajolo (2005), cujos estudos também se voltam para o romance brasileiro, sobre o gênero romance histórico, tece a seguinte consideração:

> Talvez um dos segredos do sucesso dos romances que se inspiram na história seja que eles dão dimensão cotidiana a personagens heroicas (sic). Os grandes vultos nacionais – para além da aura de heroísmo que os distingue – geralmente têm um perfil magro e seco esculpido por sisudos livros escolares. Nomes de ruas e estátuas de praças públicas, quando emigram para enredos de romances, retocam este perfil descarnado, permitindo ao leitor momentos de aproximação com heróis e figuras célebres (Lajolo, 2005, p. 116).

Uma das principais características, segundo Santos (2023), das narrativas híbridas de História e ficção infantis e juvenis brasileiras – que as aproximam do romance histórico contemporâneo de mediação – é a perspectiva da "história vista de baixo" (Sharpe, 1992), adotada pela grande maioria dos escritores conscientes do poder dessas narrativas, que produzem ressignificações do passado para jovens leitores. Essas leituras, muito mais do que aproximar os estudantes das "célebres" figuras heroificadas na História Tradicional – o que o ensino de História já se encarrega de fazer –, coloca-os em contato com sujeitos marginalizados – personagens de extração histórica negligenciados pela historiografia ou metonímicas desses conjuntos de sujeitos apagados ou minimizados nos registros oficializados. Nesse conjunto, encontram-se os habitantes originários de nossas terras, as mulheres, os africanos escravizados e suas descendências, as crianças e adolescentes que atuaram, efetivamente, nos eventos que geraram a colonização do Brasil por Portugal, assim como, também, os degredados, que já eram marginalizados em sua própria terra e aqui foram abandonados para estabelecer contatos com os nativos, entre outros sujeitos e contingentes.

A escola, segundo Souza, Spiess e Santos (2021), é o espaço, por excelência, em que as diversas leituras podem ser aprendidas e ampliadas. Ela é a instituição que a sociedade responsabiliza pela formação de leitores e pelo acesso à diversidade de modos de ler. Dessa maneira, compreendemos que a Literatura vem solidificar o espaço da leitura na escola enquanto meio à formação de leitores com capacidades de discernir entre o uso conotativo e denotativo da linguagem. Tal legitimidade torna esse espaço importante, já que muitos alunos "têm apenas no período escolar de suas vidas a oportunidade de contato com textos de toda ordem, inclusive os literários, tanto na perspectiva colonialista como na libertária" (Souza; Spiess; Santos, 2021, p. 137). Dessa maneira, quando o professor aborda a Literatura em sala de aula, pelo livro didático, com enfoque no discurso do sujeito

colonizado, as narrativas híbridas de História e ficção oferecem aos alunos outras perspectivas sobre o passado, e diferentes chaves para reler, de forma crítica, o passado histórico pela ficção, são ativadas nesses relatos híbridos. Nesse sentido, defendemos a ideia de que

> [...] ler e escolher conscientemente o que se vai proporcionar aos pequenos leitores no âmbito escolar é, em si, o trabalho de mediação, que educa não só os leitores em formação, mas também os formadores na leitura, uma vez que compreendem todo texto como sujeito a ideologias e redirecionamentos do olhar (Souza; Spiess; Santos, 2021, p. 137).

A Literatura tem o poder de transportar seus leitores para o mundo fictício, como também apresentar o mundo fictício para a sua realidade, e esse deslocamento é essencial para a compreensão das mudanças sociais, pois contribui para a evolução do comportamento humano e para a construção da nossa identidade cultural. Dessa forma, entendemos que a literatura "tem a função de instigar o leitor a repensar a sua existência, a viver o outro e a romper com os limites edificados entre o tempo e o espaço" (Souza, Spiess; Santos, 2021, p. 138). A Literatura, ao humanizar, conforme defende Candido (1995), amplia a compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, ou seja, gera não só conhecimento, mas autoconhecimento. Assim,

> [...] o texto literário veicula uma modalidade de conhecimento particular que não se assemelha ao saber produzido pela ciência. Sendo, ao mesmo tempo, representação e análise, a literatura possibilita o resgate da realidade. Essa modalidade de texto, por sua natureza, possibilita a crítica e a contradição através de uma linguagem não linear, isto é, distinta da linguagem comum. O autor aproveita o seu conhecimento de mundo, recria essa experiência através dos recursos de seu imaginário e a expressa por meio da linguagem artisticamente trabalhada. Uma vez que esse texto se relaciona com a realidade e a experiência humana, desempenha uma função muito significativa no aspecto comunicativo, pois auxilia o sujeito a emancipar-se na medida em que pode libertá-lo do processo de massificação a que está submetido (Zinani; Santos, 2004, p. 65).

Essa possibilidade que o texto literário oferece à formação do leitor, como nenhuma outra modalidade textual é capaz de realizar – de desalienar o sujeito da massificação, da homogeneidade de pensamento, da forma, da estrutura e dos

modos de conceber a escrita –, é o potencial que a torna tão relevante à formação do leitor literário decolonial ciente da manipulação da linguagem, aquele que compreende que as palavras podem ser articuladas, arquitetadas para dizerem muito mais do que consta no dicionário que as significam. Esse poder de expressar o mundo pelas palavras além das concepções lineares e inflexíveis da sistematização lexical mostra-nos que "[...] 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).

Desse modo, Neves (1999) pondera que a realização de uma leitura sempre chama o uso de outras fontes de informação, de outras práticas leitoras, possibilitando a articulação de diferentes áreas do conhecimento na escola. Ou seja, uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimentos – da História à Matemática – e nesse sentido, leitura e escrita são tarefas fundamentais da escola e, portanto, de todas as áreas. A autora concebe a premissa de que estudar é ler e escrever e "a leitura e a escrita são tarefas fundamentais da escola" (Neves, 1999, p. 117). Diante disso, escola, leitura e Literatura são elementos que formam um conjunto coeso e que não pode ser ignorado, pois são bases para se ampliar ou se delimitar o acesso do indivíduo aos saberes do mundo. Nesse contexto, é através da Literatura que se estabelece o diálogo entre as demais disciplinas e campos do saber. Ensinar Literatura consiste em destacar nela a contribuição efetiva para um exercício de linguagem coletiva e individual. É por isso que consideramos que

> [...] a literatura híbrida de história e ficção pode ter um valor tão significativo na vida dos indivíduos que o contato com ela pode transformar concepções, crenças e assertivas impostas por muitos séculos. Podemos não ter o conhecimento de determinada época passada, ou determinado lugar onde ocorreram fatos relevantes, e mesmo assim entender uma história literária que aí se ambiente. A arte literária tem um poder tão imenso, que nos envolvemos na história, revivendo-a de muitas outras possíveis maneiras. Por meio da leitura literária de textos híbridos de história e ficção, o indivíduo pode imaginar o passado de sua nação, no presente, de uma forma muito intensa como se isso fizesse parte da sua própria vida. As diferentes perspectivas ficcionais podem, assim, contribuir, lentamente, para a descristalização de 'verdades' instituídas por discursos oriundos das camadas do poder colonizador (Souza; Spiess; Santos, 2021, p. 139).

Dessa forma, incentivar e promover o diálogo com a Literatura significa aflorar as contradições, as contestações que surgem no ato da leitura. Ensinar Literatura pressupõe ir além de obras isoladas e analisar a função do discurso e os fatores que o condicionam. Isso significa criar meios e ofertar possibilidades para que o leitor não apenas explore as obras com as quais tem contato, mas, também, reflita sobre o passado e crie novas possibilidades de interpretação e ressignificação dos acontecimentos históricos relidos nas diegeses arquitetadas pelos autores.

Para praticarmos, ao menos, parte disso, na sequência deste texto, passamos ao exercício de leitura de narrativas híbridas de História e ficção juvenis que buscam ressignificar o passado – ou, como aqui mencionamos, (re)“descobrir” o Brasil pela ficção. Nessa prática, buscamos, também, aproximar essas produções do âmbito juvenil da Literatura Brasileira com os estudos já consolidados – como se pode observar **Apêndice A** deste estudo – sobre a modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, que nos serve de base teórica tanto para as análises dessas narrativas juvenis híbridas críticas com relação ao uso do material histórico na diegese, da ideologia que permeia a obra, quanto das técnicas escriturais e dos recursos narrativos empregados na tessitura do relato.

Vejamos, a seguir, como podemos executar nossa função de mediadores de leitura em sala de aula ao planejarmos a abordagem aos textos literários decoloniais junto a nossos estudantes em processo de formação leitora.

4.3 – OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: O (RE)“DESCOBRIMENTO” DO BRASIL PELA FICÇÃO

Nossa base para o desenvolvimento destas Oficinas são os estudos realizados no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – na Unioeste/Cascavel-PR. No **apêndice B**, desta tese, expomos, também, um **quadro**, que congrega os estudos referidos, nos quais se propõe a formação leitora por meio de Oficinas Literárias Temáticas a estudantes do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, trazemos, nesse espaço dos apêndices – **Apêndice C** – desta tese, outro **quadro**, que explicita as temáticas geradoras e as subtemáticas desenvolvidas pelos pesquisadores para contemplar um processo de formação do leitor literário decolonial, alertado sobre a manipulação da linguagem, desde o segundo ao nono

ano do Ensino Fundamental. Essas dissertações estão elencadas, aqui, no **quadro** do **apêndice B**. Essa base sólida de produção de investigações nessa área, construída 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”, é suporte essencial à efetivação da parte didático-metodológica, dedicada à formação do leitor literário decolonial, incluída nesta tese.

Para Fleck (2023; 2024; 2025), após darmos o primeiro passo na concepção e no entendimento sobre um passado discursivamente arquitetado e escrituralmente produzido pelo poder colonialista,

> [...] o processo de formação leitora na perspectiva decolonial deve, em seguida, encaminhar-se às ações decoloniais, ou seja, atos que possam desterritorializar e reterritorializar essas mentes colonizadas, que, muitas vezes, nem são cientes desse processo sofrido pelas inúmeras vias de influência existentes na sociedade (Fleck, 2023, p. 27-28).

De acordo com o autor, a colonização da América foi um processo que não se limitou a invadir e se apossar das terras habitadas pelas comunidades autóctones que aqui haviam já, há séculos, instalado suas comunidades, para subjugar todos esses habitantes originários, escravizando-os, aculturando-os e promovendo sua conversão ao catolicismo, mas, igualmente, uma ação de territorialização mental, um sistemático plano de construção de um modo singular de pensar, guiado pela ótica, pelos valores e pelo ideal colonialista, materializado no discurso da modernidade/civilidade, ardilosamente construído pelo poder colonial desde o século XV. Para reverter essa situação alienante, Fleck (2023; 2024, 2025) aposta na potencialidade da leitura e da escrita. Isso fica evidente ao mencionar que

> [...] dentre as ações que podem conduzir o sujeito latino-americano a se dar conta de sua realidade ainda impregnada de colonialismo, está, desde nosso ponto de vista, a implementação, já no Ensino Fundamental, de projetos transdisciplinares de formação leitora decolonial, que tenham, como base de leitura – entre outras textualidades, amalgamadas em Oficinas Literárias Temáticas –, as narrativas híbridas de História e ficção da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. Essas obras são sugeridas como complementação ao ensino de História que, segundo nossas pesquisas, muitas vezes, ainda são ancorados por materiais didáticos que reproduzem o discurso colonialista em nossos dias (Fleck, 2023, p. 28).

Segundo Souza (2024, p. 351), de acordo com as premissas que amparam a importância das práticas de leitura literária, é de suma relevância pensarmos em como “expandir as possibilidades de intercâmbio entre o leitor iniciante e o texto literário por meio de mecanismos que possam amparar conhecimentos expressivos com a linguagem”. Desse modo, compreendemos que as Oficinas Literárias Temáticas são um conjunto de atividades metodológicas[85] que se coadunam em módulos para estimular o gosto e o prazer pela leitura literária no aluno. Essa organização didático-metodológica, segundo o que já foi exposto anteriormente, não somente explora, mas, também, incentiva a imaginação, a criação, a invenção, a fantasia, de forma lúdica, quando amalgamada aos variados recursos textuais e intertextuais, como por exemplo: jogos, músicas, brincadeiras, poemas, filmes, pinturas, imagens, obras de arte, entre outros. Segundo Souza (2024), é utilizando-nos dessas atividades que oportunizamos ao aluno a possibilidade de perceber, compreender, interpretar e analisar, “na organização dos textos literários, a utilização da linguagem (em sua literariedade), cuja manipulação, recursos e expressões constam em seus discursos” (Souza, 2024, p. 352).

Desse modo, ao pensarmos e propormos as Oficinas Literárias Temáticas, como forma de ampliar os horizontes dos alunos, temos como objetivo incentivar a formação de leitores literários decoloniais no Ensino Fundamental – anos finais –, oportunizando práticas de leitura de narrativas híbridas de História e ficção e outras artes aos estudantes, “pois entendemos que é fundamental formar leitores que encontrem, na linguagem, meios de expansão do pensamento e do conhecimento” (Souza, 2024, p. 352). Nesse sentido, entendemos que, não apenas nas aulas de

[85] No volume II da Coleção “**Ensino de Literatura, Formação do Leitor e Decolonialidade: práticas de leituras decoloniais no espaço escolar”** – organizado pelos professores Renata Zucki, Gilmei Francisco Fleck e Vilson Pruzak dos Santos (2025) –, intitulado *Oficinas Literárias Temáticas*: uma metodologia para o Ensino de Literatura no contexto escolar – vias à formação do leitor literário decolonial (2025), apresenta-se a base teórica desse Método ancorada na Estética da Recepção (Iser, 1979; Jauss, 1979); na teoria da Intertextualidade (Mendoza Fillola, 1994; Nitrini, 2000); no Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1988); e nos estudos decoloniais de Quijano (1992); Dussel (1994), Castro-Gómez; Grosfoguel; (2007); Walsh (2009); Mignolo (2017); Dorado Mendez e Fleck (2022) etc.). Dessa exposição, o texto estende-se à historicidade e às técnicas do Método – materializadas em módulos de Oficinas Literárias Temáticas – como uma proposta ao Ensino de Literatura no espaço escolar. A mencionada obra está em processo de publicação pela Editora Pontes. Recomendamos a leitura também desse volume II da Coleção didático-metodológica em composição pelos membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América...”.

Língua Portuguesa, mas de forma transdisciplinar, é de suma importância que os alunos tenham acesso às práticas leitoras que tratam de temáticas significativas, que despertem seu interesse e curiosidade, como forma de chamarem sua atenção para o tema abordado, textualidades capazes de criar formas de engajamento na construção desses saberes. Mas, não somente isso, é relevante que tais textualidades possam ampliar os horizontes dos jovens leitores em formação para lhes proporcionar meios e condições de ressignificarem seus conhecimentos prévios, bem como a velha e tradicional História.

Para isso, como forma de realizar uma ação interventiva e criativa que considere todos os aspectos essenciais para a formação de um leitor pleno, optamos por apresentar uma sugestão de intervenção pedagógica baseada em Oficinas Literárias Temáticas, pois consideramos que, por meio delas, o processo formativo do leitor literário decolonial pode ocorrer de forma mais relevante e significativa. Para este trabalho, embasamo-nos na elaboração da precursora dessa proposta, a professora Renata Zucki (2015), bem como no conteúdo da obra organizada pelos professores Renata Zucki, Gilmei Francisco Fleck e Vilson Pruzak dos Santos (2025), *Oficinas Literárias Temáticas*: uma metodologia para o Ensino de Literatura no contexto escolar – vias à formação do leitor literário decolonial (2025), ainda no prelo, mas à qual tivemos acesso como membro colaborador da obra.

Durante os anos de 2013 a 2023, no contexto dos estudos e práticas pedagógicas realizados no Mestrado Profissional em Letras/Profletras, um grupo de professores do Ensino Fundamental, sob orientação do professor Gilmei Francisco Fleck, desenvolveu uma proposta de Ensino de Literatura para o contexto do Ensino Fundamental, por meio de Oficinas Literárias Temáticas. Além de apresentarem reflexões fundamentais sobre o processo de leitura e sua efetivação na escola, todos esses estudos produziram Oficinas Literárias Temáticas para estudantes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que 9 delas foram efetivadas em uma proposta de implementação, apresentando os resultados das experiências realizadas, e outras 3 foram propositivas, devido à Pandemia da Covid-19.

Esse conjunto de estudos reúne, assim, 11 Oficinas Literárias Temáticas, voltadas à formação do leitor literário, destinadas aos alunos do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Elas são a base sobre a qual, no processo de doutoramento, construímos nossas propostas de Oficinas Literárias Temáticas decoloniais, com o

intuito de apoiar a implementação desses projetos transdisciplinares e auxiliar os docentes no processo de mediação dessas leituras em sala de aula, para a formação de um leitor literário decolonial. Essas dissertações apresentam temas variados no âmbito de interesses dos estudantes, conforme podemos observar no **quadro 6**, abaixo exposto.

Quadro 5 - Oficinas Literárias Temáticas para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental I e II, desenvolvidas no Profletras/Cascavel-PR[86]

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – DESTINADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL I			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	AUTOR(A) E *LINK* DE ACESSO
1º ano			
2º ano	**O Mundo Encantado das Fadas**	1- "Meu mundo encantado"; 2- "Com um simples toque mágico, respeitaremos as diferenças"; 3- "O Reino Encantado da Natureza"; 4- "O Encantamento do Amor e da Amizade".	Carla Cristiane Saldanha Fant (2021) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418
3º ano	**Eu e a natureza: muitas relações**	1- "As árvores e seus frutos: dádivas da natureza"; 2- "Relações do ser humano com as flores"; 3- "O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos"; 4- "A água: fonte de vida na terra"; 5- "Os animais precisam de carinho e de respeito"; 6- "Das sensações de Margarida aos cuidados da vida".	Michele de Fátima Sant'Ana (2019) Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf
4º ano	**Um por todos e todos por um – (Dumas, 1844)**	1-: "Todos juntos somos fortes, não há nada a temer" Saltimbancos; 2- "Um + um + um + todos" (Göbel, 2013); 3- "Unidos, venceremos. Divididos, cairemos" (Esopo);	Matilde Costa Fernandes de Souza (2019) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/bitstre

[86] As referências completas desses estudos podem ser acessadas pelos links expostos no quadro.

		4- “Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema “Tecendo Manhã” (1973); 5- “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”.	am/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf
5º ano	**A relação do ser humano com os animais de estimação**	1- “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”; 2- “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”; 3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”; 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”.	Renata Zucki (2015) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf
OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – DESTINADAS AO ENSINO FUNDAMENTAL II			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO E DATA DE CONCLUSÃO
6º ano	**O cuidado e o respeito com os animais**	1- “Relações do conto “Biruta” (2004), de Lygia Fagundes Telles, e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”; 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”; 3- “Relações possíveis entre o conto “O patinho feio”, de	Viviane Bordin-Luiz (2015) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf

		Hans Christian Andersen, e o poema “O bonito e o feio”, de Pedro Bandeira”; 4- Relações possíveis entre o conto “Cabra Cabrês”, de Ana Maria Machado, e um trecho do filme da Pixar “Vida de Inseto””.	
7º ano	**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)”; 2- “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto “Tentação” (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector, e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir”; 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”; 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”; 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”.	Simone Spiess (2017) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf
*8º ano	**O mundo nonsense**	1- “Do “Fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula”; 2- “*Alice no País das Maravilhas* e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades”; 3- “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo”;	Vilson Pruzak dos Santos (2019) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf

		4- “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”; 5- “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”; 6- “O mundo nonsense: da leitura à produção”.	
8º ano	**Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações**	1- “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”; 2- “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos; 3- “Quilombo brasileiro: uma luta constante pelos direitos negados”.	Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023) **Disponível em:** https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675
9º ano	**Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar**	1- “Enfoque à personagem histórica Ana Néri – introdução ao discurso do romance histórico”; 2- “Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico”; 3- “Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)”; 4- “Objetivos da Literatura e objetivos da História”; 5- “O herói ficcionalizado e humanizado”; 7- “As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)*”.*	Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015) **Disponível em:** http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf
9º ano	**Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas**: **A implementação da Colônia Tereza Cristina no PR**	1- “Nós, nosso passado e os romances históricos”; 2- “Os casais na ficção: representações das vivências”; 3- “Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná”; 4- “Nem tudo são flores”; 5- “Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito”.	Robson Rosa Schmidt (2023) **Disponível em:** https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf

Fonte: Elaborado por Fleck em 2024.

Inseridos nesse contexto anterior, e com a experiência nele acumulado, para desenvolver nossa sugestão de proposta interventiva nesta tese, partimos de uma

temática geral, que está centrada na seguinte enunciação: “O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção”. A escolha dessa temática foi pensada com a intenção de apresentar uma sugestão que servirá como base na elaboração das Oficinas, abordando as mais variadas subtemáticas que nela podem ser inseridas. Assim, esclarecemos que a sugestão de prática decolonial de leitura aqui exposta apresenta uma temática geral que se distribuirá em dois módulos.

Cada um desses módulos contempla parte do “descobrimento” do Brasil, relido pelas narrativas híbridas de História e ficção juvenis brasileiras. Esses módulos, que amalgamam diferentes textualidades sobre as subtemáticas que os orientam, podem ser implementados com alunos do Ensino Fundamental– anos finais –, desde que se façam os devidos ajustes nos encaminhamentos dados às práticas de leitura pelo professor. Vejamos, na sequência, como um módulo dessa prática pode ser estruturado.

4.3.1 Módulo I: A viagem do “descobrimento”: do trajeto à Calicute, na Índia, ao litoral da Bahia

O primeiro **módulo** tem como subtemática “A viagem do “descobrimento”: do trajeto à Calicute, na Índia, ao litoral da Bahia”. Neste módulo, apresentamos um conjunto de textualidades que aborda a temática geral: “O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção”, pois partimos do pressuposto de que, quando o aluno tem acesso a diferentes linguagens, amplia-se o horizonte de expectativas do leitor literário, cuja experiência lhe possibilita uma melhor e maior compreensão de sua realidade, bem como a oportunidade de refletir, averiguar e questionar, de forma reflexiva, as possibilidades diversas de ressignificação e transformação de suas ideias e conceitos iniciais. Assim, apresentamos a sistematização planejada para o módulo I, antecedido da necessária preparação inicial dos estudantes para ingressarem nessa temática por meio de uma diagnose.

4.3.1.1 Atividades de diagnose: a busca pelo conhecimento prévio dos alunos na construção da temática geral da Oficina: O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção.

Para iniciarmos as ações de nossa Oficina Literária Temática, precisamos identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a nossa temática geral – “O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção” –, que será abordada ao longo dos três módulos. Para isso, é necessário que se faça uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação tem como objetivo iniciar o projeto e estabelecer qual é o nosso ponto de partida com os alunos e, também, inseri-los nas diversas práticas leitoras propostas.

Dessa forma, sugerimos que o professor faça a recepção dos alunos com a sala organizada em círculo ou formato de U, equipada com computador com acesso à internet e aparelho de multimídia. Além disso, ele deve ofertar ao aluno uma caderneta para as anotações sobre algumas atividades da Oficina. Na sequência, expor para os alunos, por meio de registro em *banner*, cartaz ou quadro, a temática geral da Oficina Literária Temática: “O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção”. Por fim, agregar, na decoração da sala, imagens que remetam à temática geral, para contribuir com a argumentação e a exposição dos alunos.

Em seguida, sugerimos que o professor apresente, suscintamente, como se dará cada etapa da Oficina Literária Temática, para que o aluno se ambientalize e interaja com o que for proposto. A partir disso, ele prossegue a atividade, questionando: o que vocês sabem sobre o “descobrimento” do Brasil? O que vocês sabem sobre a viagem que resultou na “descoberta” do Brasil? Para onde essa viagem estava, inicialmente, destinada? Vocês sabem alguns dos nomes das pessoas que estavam nessa viagem? O que significa “descobrir”? Vocês conhecem alguma obra literária, música, filme, poema, pintura, reportagem que aborde o “descobrimento” do nosso país? O que você sabe sobre a colonização do Brasil? Como foi esse processo? Quais eram os povos que aqui viviam na época dessa viagem de “descobrimento”? Quem foi Pedro Álvares Cabral? Quem foi Pero Vaz de Caminha? Sugerimos que as respostas dos alunos sejam sistematizadas e escritas no quadro negro pelo professor para, na sequência, serem apontadas/copiadas nas cadernetas dos estudantes. Essa sistemática dará visibilidade à visão inicial e à expansão da temática ao longo das práticas leitoras.

Para que os jovens leitores em formação consigam situar-se e argumentem sobre os questionamentos iniciais, os aparatos externos visuais são de suma

importância na sala de aula. O professor pode, assim, solicitar que eles observem a ornamentação da sala, as frases e as imagens. Em seguida, pode explicar-lhes que farão algumas atividades de introdução à temática que direcionam todas as demais para eles planejadas. É importante pedir que os alunos peguem as suas cadernetas (formato de caravela – apêndice E) com o desenho de uma caravela (usada pelos portugueses na viagem do “descobrimento”), para fazer as anotações de palavras, nomes e expressões relacionados ao “descobrimento”, à viagem e às personagens que participaram dessas expedições, como forma de registro desse primeiro momento de *brainstorm*: tempestade de ideias.

Outro ponto é orientar os alunos para que observem e pintem a sua “caderneta caravela” de forma livre e criativa, pois a mesma será utilizada por eles ao longo dos módulos da Oficina, como forma de suporte para que sejam feitos os registros do que estão vivenciando e aprendendo e, ao final, servirá de instrumento de análise de todo esse processo de leitura e aprendizagem. É importante destacar aos alunos que a caderneta de anotações sobre a temática da Oficina Literária deve estar sempre com eles. Em alguns momentos das atividades propostas, será sugerido que eles façam anotações, desenhos e produzam pequenos textos que devem constar, também, nessa caderneta.

Acreditamos que essas tarefas, quando bem mediadas pelo professor, podem propiciar momentos prazerosos de leitura e, principalmente, aguçar a curiosidade nos jovens leitores em formação para compreenderem o presente por meio de fatos históricos do nosso passado, vislumbrando a sua ressignificação. Vemos, também, nesses registros, uma forma inicial dos jovens leitores em formação biografarem-se, apontando os caminhos de sua formação leitora pela escrita.

É preciso que se destaque, também, que apresentamos ao professor alternativas metodológicas literárias por meio de acesso ao material já planejado e estruturado para desenvolver a Oficina Literária Temática, conforme sua especificidade ou necessidade. Assim, na sequência, elucidamos alguns dos passos de preparação dessa atividade.

4.3.1.2 Textualidades reunidas: a prática da leitura temática sobre “A Viagem do “descobrimento”: do trajeto à Calicute, na Índia, ao litoral da Bahia”

Nesta parte de nossa proposta, apresentamos aos docentes uma sequência estruturada de abordagem à temática eleita e a forma de conduzir as práticas leitoras inseridas no nosso primeiro módulo da Oficina.

<table>
<tr><th colspan="2">Módulo I: “A Viagem do “descobrimento”</th></tr>
<tr><td>Temática geral: O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção</td><td>Subtemática modular: Do trajeto à Calicute, na Índia, ao litoral da Bahia: primeiros enfrentamentos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Textualidades a serem utilizadas no módulo:
- Obra literária O Sítio no Descobrimento: A Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni;
SANDRONI, Luciana. O Sítio no descobrimento: A turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral. 2. ed. São Paulo: Globo, 2013.

- A descoberta do Novo Mundo (2013), de Mary Del Priore;
DEL PRIORE, Mary. A descoberta do Novo Mundo. São Paulo: Planeta, 2013.

- Carta de Achamento (1500), de Pero Vaz de Caminha;
CAMINHA, Pero Vaz de. Apud RODRIGUES, Leandro Garcia. A Carta de Pero Vaz de Caminha. Petrópolis, R.J. Vozes, 2019.

- Canção “Ao longe o mar”, de Madredeus (s/d); (apêndice F)
Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Fi5HohSkO58. Acesso em: 06 fev. 2025.

- Obra de arte “Pero Vaz de Caminha lendo sua carta”, (s/d) de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo – Pintor e escritor brasileiro (1854-1916); (apêndice G)
Disponível em: https://deniseludwig.blogspot.com/2013/04/arte-em-pinturas-na-historia-do.html. Acesso em: 06 fev. 2025.

- Obra de arte “Desembarque de Cabral” (s/d), de Oscar Pereira da Silva - Pintor brasileiro (1865-1959); (apêndice H)
Disponível em: https://deniseludwig.blogspot.com/2013/04/arte-em-pinturas-na-historia-do.html. Acesso em: 06 fev. 2025.

- Mapas da rota seguida por Pedro Álvares Cabral em sua viagem à Calicute, na Índia, em 1500, que o levou a aportar no Sul da Bahia;
Disponível em: https://saladesaberes.com.br/materiais-didaticos/mapa-da-rota-de-pedro-alvares-cabral. Acesso em: 06 fev. 2025.

- Audiolivro: Terra à vista: descobrimento ou invasão? (1992), de Benedito Prezia.
PREZIA, Benedito. Terra à vista: descobrimento ou invasão. Ilustração de Osvaldo Sequetin. São Paulo: Moderna, 1992.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qlu7b7p2CUE. Acesso em: 20 ago. 2024.</td></tr>
<tr><td>Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas</td><td>Tempo de execução estimado: 4 horas aulas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Recursos didáticos:</td></tr>
</table>

- Sala com computador e multimídia, com acesso à internet;

- Ornamentação da sala de aula com as cópias impressas de mapas, capas de livros, tela e pintura;

- Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador;

- Cadernetas para anotações (uma para cada aluno), com o formato de uma caravela; (ver apêndice E)
- Carteiras organizadas em formato de U.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Organizar as carteiras e cadeiras da sala de aula em formato de U;

2- Ornamentar a sala de aula com as imagens (textualidades) do módulo I, que retratam a viagem do "descobrimento": mapas, Capa da obra *O Sítio no Descobrimento*: A Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni; Capa da obra *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore; Capa do livro *A Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha, e imagens impressas das obras de artes já indicadas, nas paredes da sala de aula.

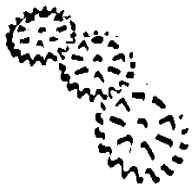
3- Exibir a obra de arte "Desembarque de Cabral" (s/d), de Oscar Pereira da Silva - Pintor brasileiro (1865-1959) (Anexo 1) - e solicitar aos alunos que comentem sobre a cena pintada;

4- Reproduzir a canção "Ao longe o mar", de Madredeus (s/d), para leitura coletiva e audição, como forma de iniciar as atividades propostas, solicitando aos alunos que tentem imaginar, impulsionados pela canção, como seria viajar em uma caravela (Anexo 2);

5- Exibir a obra de arte "Pero Vaz de Caminha lendo sua carta" (1900), de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo – Pintor e escritor brasileiro (1854-1916) (Anexo 3) –, questionando aos alunos sobre a importância de se fazer a reprodução pictórica de uma cena do cotidiano, como o ato de ler. Para isso, incentivar os estudantes que se expressem sobre o papel das artes na nossa sociedade, sua função e o acesso que temos a elas.

6- Fazer, nesse momento, após os diálogos realizados, uma leitura mais acurada das reproduções pictóricas das obras expostas na sala com os alunos, explorando a técnica utilizada, autores, tamanhos, cores, local onde estão expostas;

Relações interdisciplinares:
Sugerimos aos professores que, já nesse primeiro momento do módulo, estendam, com antecedência, o convite ao professor de Arte para que auxilie os alunos na leitura dessas produções artísticas. Isso coopera para a dimensão transdisciplinar da Oficina e enriquece as possibilidades de apreensão da informatividade contida nessas textualidades. A relação da Literatura com as artes e com a História é fundamental nesta proposta.



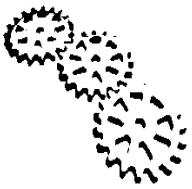
7- Solicitar que os alunos falem, após a exposição do professor de Arte, sobre o

que eles conhecem a respeito do “descobrimento” do Brasil. Lançar alguns questionamentos, tais como: quais eram os povos originários que aqui viviam? Quem foi que chegou nas terras que hoje é o Brasil e afirmou que as tinha descoberto? Onde eles desembarcaram? Qual foi meio de transporte que utilizaram nessa viagem? Como foi esse contato entre os dois povos? O que os povos originários nos contam sobre esse acontecimento? A História que estudamos na escola, o que relata sobre esse passado? Será que o Brasil foi “descoberto” ou foi “invadido” por essas pessoas? Pedir aos alunos que anotem, em suas cadernetas, o que eles sabem sobre essa época histórica de nosso país, isto é, o “descobrimento” do Brasil;

Todos os registros feitos na Oficina nos darão parâmetros sobre o horizonte de conhecimento inicial dos alunos. Esses parâmetros possibilitarão ao docente, na sequência das atividades, verificar o progresso dos alunos, em termos de construção do conhecimento sobre a temática desenvolvida. Desse modo, é importante dar aos alunos tempo adequado para execução dessa tarefa e os incentivar a listar tudo o que lhes vier à mente (tempestade de ideias) sobre o tópico trabalhado.

8- Expor aos alunos aspectos relevantes sobre a temática geral da Oficina Literária Temática – “O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção” –, centrando a atenção na subtemática do módulo I – “A viagem do “descobrimento”” –, explicando a eles algumas das relações que existem entre as escritas da História e da Literatura e como elas podem se complementar.

Relações interdisciplinares:
Sugerimos aos professores que essa exposição geral sobre o passado do qual aqui nos ocupamos seja feita juntamente com o professor de História. Isso irá cooperar para que os alunos vislumbrem o foco da Oficina na ampliação dos conhecimentos consignados no material de ensino de História pela leitura da Literatura e de várias outras textualidades advindas de diferentes áreas e âmbitos da arte e do saber.



9- Explicar aos alunos que, nas práticas de leitura organizadas nesta Oficina, eles poderão comparar, complementar e opinar sobre o que está no livro de ensino de História sobre o passado que trata do primeiro encontro entre os habitantes nativos do Brasil e os portugueses que se desviaram de sua rota original rumo à Calicute, na Índia, para garantir ao reino de Portugal a futura posse desse território.

É imprescindível desenvolver e incentivar esse diálogo com os alunos, pois isso mostrará o que eles sabem e as lacunas ainda existentes sobre a subtemática proposta. Deve-se fazer tais apontamentos e registros das informações na caderneta confeccionada anteriormente, pois isso nos assegurará a construção de uma base sólida de dados que será utilizada como um diário de campo que, posteriormente, norteará a análise da expansão do horizonte de expectativas dos alunos.

10- Exibir o livro *O Sítio no descobrimento*: A Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni, mostrando-lhes a capa e lhes pedindo para que relatem, oralmente, sobre o que eles pensam que se refere a obra, com a intenção de explorar os elementos pré-textuais, a imagem da capa, o nome do autor, do ilustrador, da editora e ano de publicação;

> É relevante que o professor estabeleça uma conversa com os alunos sobre a Literatura Juvenil como forma de representação, esclarecendo que, nessa Literatura, encontramos várias representações de momentos históricos do Brasil, entre elas, estão as que abordam o "descobrimento" do Brasil, e que essas serão apreciadas no decorrer da Oficina Literária Temática junto a outras indicadas para posterior leitura.

11- Apresentar a capa do livro *A carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha, aos alunos, utilizando o multimídia;

12- Questionar aos alunos sobre as suas impressões e seus conhecimentos a respeito das imagens e das palavras apresentadas na capa;

> É importante que o professor permita aos alunos que se expressem sobre o que a imagem da capa significa. Esta é a oportunidade para realizar com os alunos a reflexão sobre os elementos verbais e não verbais contidos na capa do livro, para possibilitar a compreensão do título da obra, para que se expressem as expectativas, para que se façam previsões, para que eles manifestem seu interesse, ou não, sobre o tema. O convite ao professor de História para se integrar a esse momento inicial do módulo é uma sugestão que, aqui, também deixamos apontada.

Etapa 2: Recepção e análise das obras	**Tempo de execução estimado**: 20 horas-aula

Recursos didáticos:

- Sala com computador e multimídia, com acesso à internet;
- Obra literária *O Sítio no Descobrimento*: A Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni, para leitura entre os alunos;
- Obra *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore;
- *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha;
- Canção "Ao longe o mar", de Madredeus;
- Obra de arte "Pero Vaz de Caminha lendo sua carta", (1900) de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo;

- Obra de arte “Desembarque de Cabral” (s/d), de Oscar Pereira da Silva;

Procedimentos (passo a passo das ações):

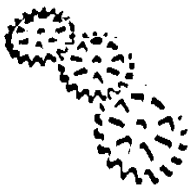
1- Propor uma conversa inicial com a turma, pedindo aos alunos que falem sobre as palavras, expressões ou nome de personagens que lhes vêm à mente quando falamos sobre a temática do “descobrimento” do Brasil (tempestade de ideias) e fazer esse registro inicial no quadro;

2- Pedir a eles, em seguida, que anotem essas palavras ou expressões na caderneta caravela como forma de registro inicial de sondagem, escrevendo uma frase sobre algumas delas que lhes pareçam significativas;

3- Reproduzir a Canção “Ao longe o mar”, de Madredeus, efetuar uma leitura desse texto e, em seguida, proporcionar-lhes a audição da canção. Os alunos, nesse momento, devem registar, na caderneta, como eles imaginam que seria velejar em uma caravela do século XV, apontando que expectativas, medos e esperanças uma viagem de travessia ao Atlântico poderia despertar neles;

4- Explorar com os alunos, na internet e nos mapas dispostos na sala, a trajetória inicialmente projetada para a viagem de Cabral, em 1500, o desvio que ele realizou, cruzando o atlântico, e o retorno à rota primeiramente estabelecida para chegar à Calicute, na Índia. Feita a apreciação dessas rotas marítimas implementadas no início do século XV – e a tecnologia necessária para efetuá-las –, conversar com os alunos sobre como essas informações sempre chegaram até nosso conhecimento. Os professores, nesse momento da Oficina, devem munir-se de informações sobre a Escola de Sagres, sobre a trajetória da Carta de Caminha (1500), sua ocultação até o século XIX e posterior publicação, em 1817. Para isso, recomendamos, mais uma vez, que se leia a tese de Souza (2024), que apresenta muitas informações sobre esse passado.

Relações interdisciplinares:
Para essa atividade, recomendamos aos professores realizarem, com antecedência, um convite ao professor de Geografia, pois seus conhecimentos podem auxiliar muito os estudantes a compreenderem a dimensão do empreendimento da viagem de Cabral e todas as informações que, *a priori*, a História Tradicional não elucida sobre esse empreendimento.



5- Explorar alguns dos aspectos históricos do “descobrimento”, com questões dirigidas de dados e informações primárias, para uma pesquisa nos materiais de ensino de História: quem era Pedro Álvares Cabral? Quem foi Caminha? Qual o meio de transporte que foi utilizado no descobrimento? Quando esses homens saíram de Portugal, qual era o objetivo e qual o destino de chegada? Como chegaram ao outro lado do Atlântico se a rota da viagem consistia em contornar a África? Em que local do território brasileiro essa expedição portuguesa de 1500 aportou? Que nomes foram dados ao Brasil ao longo do tempo pelos portugueses? Que nome davam os nativos a essas terras? Qual foi o povo nativo que vivia aqui que, por primeiro, contatou com os portugueses? Após as perguntas de coleta de dados e informações primárias, de acordo com o nível da turma, pode-se, em seguida, proceder às questões de interpretação: se você vivesse

nessa época, teria se alistado para fazer essa viagem? Por quê? Acaso se você fosse um dos marinheiros da frota de Cabral, como você agiria em relação aos povos originários que aqui já viviam? Quem foram os portugueses que não retornaram com Cabral e ficaram aqui já nessa primeira viagem? Após os dias que os portugueses passaram aqui, você seguiria a viagem para a Calicute, na Índia, ou daria um jeito de ficar por aqui? Por quê? As respostas às perguntas feitas devem ser apontadas na caderneta dos alunos;

6- Retomar as leituras feitas das pinturas que retratam a viagem e a chegada dos portugueses ao Brasil, questionando os alunos sobre o que há de comum entre elas e sobre qual é o tema de que tratam essas pinturas. Questionamentos sobre as obras de arte que podem ser feitos: o que vemos nessa obra? Que sentimentos essa obra nos causa? Qual seria a função dessas obras? Para que ou para quem elas foram feitas? Como os elementos estão dispostos nas obras? Quais aspectos que os autores retratam que nos chamam a atenção? Aproveitar esse momento e relembrar das contribuições do professor de Arte no primeiro momento de abordagem a essas textualidades;

7- Explorar dados sobre os autores das telas; observar o rodapé das obras de arte, se contém informações sobre a obra: título, autor, época, dimensão e técnica. Feitas essas observações, incentivar os alunos para que escolham uma das obras e, nas suas cadernetas, façam uma reprodução dela, apontando, por escrito, em seguida, o que ela significa para eles;

Solicitar aos alunos que façam o desenho na caderneta, assinem e datem a obra e coloquem um título para ela. O desenho fará parte da avaliação ao final do módulo. O professor também pode, no final, fotografar os desenhos e fazer com eles uma exposição online, em conjunto com o professor de Arte, com a subtemática do módulo I, em um espaço virtual criado para a divulgação das produções dos alunos ao longo da Oficina.

8- Apresentar aos alunos um fragmento destacado da *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Pero Vaz de Caminha (anexo 4), que aborda a chegada de sua frota ao Brasil (anexo 5). Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar sobre o autor desse documento histórico e verificar o que eles sabem sobre ele. Em seguida, apresentar-lhes alguns dados biográficos de Caminha, problematizando o discurso produzido por ele presente na *Carta* e a forma que nos é apresentado, pela visão colonialista, esse encontro de culturas diferentes;

Relações interdisciplinares:



Estabelecer a interdisciplina com a disciplina de História, convidando o professor dessa matéria para explicar aos alunos o que é um "documento histórico". É importante que os alunos compreendam que a *Carta* de Caminha (1500) tem valor histórico, literário, antropológico, etc. para a nossa sociedade. Nesse momento, o professor também pode retomar a trajetória dessa *Carta* até que ela chegasse ao

conhecimento do público, após 317 anos de sua escrita, conversando com os alunos sobre quais poderiam haver sido as motivações do rei de Portugal para proceder a essa ocultação.

9- Oportunizar aos alunos a audição do início da obra *O Sítio no descobrimento*: a Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni. Esse começo da obra deve ser lido pelo professor para a turma, a fim de lhes oferecer um momento de audição dessa narrativa híbrida de História e ficção, e para que eles tenham a experiência de ouvir um relato híbrido de História e ficção sobre a temática em discussão. Na sequência, o professor pode distribuir a leitura da obra em blocos para diferentes grupos de alunos para que cada um deles prepare, para a próxima semana, a contação da sequência do relato aos colegas, seguindo-se a ordem da narrativa de Sandroni (2013);

10- Feita a contação da sequência do relato, e tendo os alunos uma noção das ações que compõem a diegese da obra, conversar com eles sobre como seria se nós também pudéssemos viajar no tempo e acompanhar esse evento. Solicitar a cada grupo que leu a sua parcela do relato que prepare, para a próxima aula, uma encenação daquelas ações que mais lhe chamaram a atenção nesse fragmento da obra que lhes coube ler e contar;

11- Propor, após as encenações feitas, a leitura da obra *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore, projetando o livro escaneado no multimídia, para se fazer a leitura da obra (escrita e imagens) na sala, com a participação de todos os voluntários que se dispuserem a ler para os demais, instaurando a leitura a "nível sensorial" (Martins, 2012, p. 40). Isso aproxima o leitor e a obra em um primeiro momento;

12 - Levar os alunos a relacionar, por meio de uma roda de conversa, essa narrativa híbrida literária de Del Priore (2013) com as pinturas que antes observaram e apontar as diferenças e as semelhanças entre essas distintas expressões de arte. Aproximar essa narrativa híbrida também com a *Carta* de Caminha, de 1500, verificando as intertextualidades com a obra de Sandroni (2013) quando essa se refere ao escrivão e sua tarefa de registrar ao rei o que estava vivenciando na nova terra "encontrada" por eles. Esses diálogos entre as obras constroem uma sólida rede de inter-relações que amplia o conhecimento dos alunos em formação leitora e os instrumentaliza à prática comparatista;

13- Realizar a leitura comparativa das obras de Sandroni (2013), de Del Priori (2013) e da *Carta de Achamento* ([1500] 2019), de Caminha, com o propósito de destacar semelhanças e diferenças entre essas escritas, a fim de possibilitar a leitura que se encaminha ao "nível emocional racional" (Martins, 2012, p. 48) e a geração de vínculos afetivos entre leitores, contrastes entre personagens, suas ações e seus discursos;

14- Perguntar aos jovens leitores em formação: como você pensa que os habitantes originários da nossa terra reagiram quando avistaram as caravelas de Cabral? Como foi a reação dos nossos povos nativos ao verem os europeus? Você acredita que esse foi um encontro harmonioso? Diante de tudo o que estudamos, você considera que o Brasil foi "descoberto" pelos portugueses em

1.500? O que aconteceu com o Brasil e com os povos que nele viviam após o "descobrimento"?

15- Assistir ao vídeo do audiolivro *Terra à vista*: descobrimento ou invasão? (1992), de Benedito Prezia, e promover os questionamentos finais do vídeo para os alunos, efetuando, assim, uma roda de discussão sobre esse aspecto polêmico de nossa temática. (Lembrando que o vídeo está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qlu7b7p2CUE);

16- Mostrar uma carta aos alunos e explorar os elementos dessa textualidade: envelope, selo, CEP, emissor, receptor, mensagem da carta, cidade e data, pessoa que irá receber a carta, despedida, pessoa que escreveu; questionar se, no ano de 1500, havia envelope, e como eles guardavam as cartas. Explicar aos alunos que, naquela época, se usavam os pergaminhos, que eram fixados a rolos de madeira nas extremidades superior e inferior, o que permitia enrolá-los, dispensando-se outros invólucros;

Relações interdisciplinares:



Além da relação interdisciplinar com a disciplina de História, que ocorre ao longo da Oficina, neste momento, pode-se realizar, novamente, um trabalho integrado com a disciplina de Arte para a confecção de um pergaminho. Nele, cada aluno pode anotar uma mensagem que transmitiria ao rei de Portugal se fosse ele o escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral. Os pergaminhos podem ser fotografados e integrados à exposição das produções dos alunos sobre a temática deste módulo da Oficina no espaço virtual da turma para compartilhamento com a comunidade.

17- Conversar com a turma sobre as textualidades vistas até o momento e questioná-los: o que todas elas têm em comum? Quais aspectos as tornam diferentes? Existem também semelhanças entre elas? Qual delas você gostou mais?

18- Pedir que os jovens leitores em formação indiquem algumas formas pelas quais essas textualidades se complementam, apontado o que há em uma, mas não na outra, e lhes perguntar, então: como isso nos ajuda a entender melhor o que aconteceu naquela época? Você pensa que a leitura de um único texto é suficiente para entender bem sobre um determinado assunto? A leitura que fizemos de várias textualidades foi importante para você saber mais sobre o que aconteceu em 1500, no encontro entre os portugueses e os habitantes originários de nossas terras? Fale sobre o que você já sabia desse passado do Brasil e o que você aprendeu nessa experiência de leitura. Uma síntese dessa reflexão deve ser anotada na caderneta dos alunos.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais	**Tempo de execução estimado**: 6 horas-aula
Recursos didáticos:	

- Cadernetas;
- Computadores com acesso à internet e multimídia;

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Dialogar com os alunos, expondo que os fatos que aconteceram no nosso território a partir de 1500 – como a exploração das riquezas naturais, a extinção de muitas sociedades indígenas, a imposição de uma religião, o desrespeito com a cultura do outro, a escravização – são ações cujos resultados constatamos ainda nos dias atuais, pois eles reverberam na estratificação social que esse sistema colonialista gerou em nossa sociedade;

2- Indagar aos jovens leitores em formação leitora sobre onde podemos encontrar, ainda hoje, aspectos da colonização em nossa sociedade. Então, conversar com eles sobre quais ações podemos realizar para que ocorra uma descolonização/mudança nessas situações. Embora esse seja um procedimento mais complexo para realizar com os estudantes dos anos iniciais, e mesmo aqueles dos anos finais, do Ensino Fundamental, e que, de fato, mereça mais detalhamento, no sentido de uma construção gradativa desse conhecimento, é importante chamar-lhes a atenção de que há reminiscências desse sistema ainda hoje. Há vários aspectos que os alunos precisam reconhecer: cultura, religião, racismo, discriminação, falta de empatia, etc. O conhecimento do docente sobre a estrutura da turma deve indicar-lhe quais tópicos podem ou não ser abordados nesse momento;

3- Fazer uma pesquisa com algum membro da família sobre informações a respeito do encontro entre portugueses e habitantes originários do Brasil, em 1500. Pedir ao aluno para anotar a resposta desse familiar e depois, caso ele possa, complementar as informações que fizer, mas só depois das respostas do entrevistado terem sido anotadas.

Anote: Nome do entrevistado: _____ Idade: _____

Relação familiar: _____

a) Você sabe em que ano o Brasil foi “descoberto”?

_____

b) Você sabe o nome de quem “descobriu” o Brasil?

_____

c) Você sabe quando os portugueses vieram pela primeira vez ao Brasil?

_____

d) Por que eles estavam fazendo essas viagens?

_____

e) Era para o Brasil que eles planejaram vir?

_____

f) Quem habitava esse território naquela época?

_____

g) Você lembra do nome de algum dos portugueses que estavam nessa viagem?

_____

h) Qual a função que esse sujeito desempenhava na frota?

_____

i) Qual documento é considerado a “certidão de nascimento” do Brasil e por quê?

_____

j) Você acha que os portugueses “descobriram” ou invadiram o território que hoje é o Brasil? Por quê?

_____

As respostas dadas pelos familiares e a conversa que o jovem leitor em formação tiver com esse membro da família deve ser trazida a uma conversa na turma antes de se seguir com as atividades de integração de conhecimentos. É importante que o docente destaque que, com o passar dos tempos, as pessoas passaram a ter mais acesso às informações sobre o passado e que, hoje, já podemos saber mais detalhes sobre os eventos ocorridos do que nossos avós, pais, tios tinham possibilidade de acessar na sua época de juventude e de escola;

4- Explorar com os alunos o item lexical “descobrir” – pedir para que eles se expressem oralmente sobre o que entendem por “descobrir”. O professor fará o registro de todas as respostas no quadro e, ao final, realizará a explanação sobre o assunto, dando exemplos, usando o verbo “descobrir”, para concluir a atividade. Essas diferentes acepções do termo devem ser anotadas na caderneta dos leitores em formação.

Acessar o dicionário de Língua Portuguesa online (https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/descobrir) para subsidiar essa atividade, visando que o aluno entenda os diversos significados da palavra e várias possibilidades de utilizar a lexia “descobrir” dentro do texto. Encaminhar a discussão para que vislumbrem/notem o discurso que está implícito no uso dessa palavra, principalmente, quando a temática é a colonização brasileira.

Etapa 4: Sínteses	**Tempo de execução estimado**: 2 horas-aula

Recursos didáticos:

- Cadernetas;
- Computadores com acesso à internet e multimídia.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Avaliar, oralmente, o trabalho realizado, pedindo aos estudantes para que exponham os aspectos que mais gostaram e se as atividades realizadas contribuíram para a ampliação dos seus conhecimentos, para o prazer da leitura da Literatura e para a expansão da experiência leitora;

2- Produzir uma síntese escrita da conversa anterior na caderneta de anotações dos estudantes. Essa síntese pode ser esquematizada no quadro pelo docente a partir dos comentários da turma e, depois, exposta no espaço virtual de divulgação

das atividades realizadas no módulo I da Oficina;

3- Propor um momento de conversa na turma sobre algumas das tarefas feitas, e proporcionar o compartilhamento/visualização em sala dos registros e das impressões dos alunos, efetuados em sua caderneta, e aquelas atividade expostas no espaço virtual da turma. Incentivar o grupo para divulgar esse espaço entre familiares e colegas da escola, como via de interação com a comunidade. Entre elas, destacar o exercício de imaginação sobre a experiência de navegar em uma caravela no século XV e as relações com as pessoas desses espaços imaginários; a escrita da mensagem ao rei de Portugal no pergaminho; e o compartilhamento dos conhecimentos sobre o ano de 1500 que eles tiveram com os familiares na entrevista realizada. Análise de qual informatividade eles adquiriram ao longo do módulo de leituras intertextualizadas que pode expandir, agora, esse horizonte apresentado pelos familiares. Incentivá-los a compartilhar com os familiares, colegas e amigos esses novos conhecimentos.

Neste módulo I, vinculamos à prática da leitura literária da narrativa híbrida de História e ficção de Sandroni (2013) diversas textualidades: o fragmento da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha, uma canção, obras de arte, vídeos. Todas elas retratam aspectos sobre a temática do “descobrimento” do Brasil.

Essa narrativa híbrida de História e ficção – *O Sítio no descobrimento*: a Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral (2013), de Luciana Sandroni – foi posta em diálogo com *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore. Tais narrativas híbridas foram amalgamadas a uma série de outras textualidades sobre o mesmo tema – consideramos ser possível ampliar o horizonte de expectativas do aluno, pois a junção dessas textualidades apresenta outras possibilidades para se olhar a subtemática do módulo I, especialmente, para aquela visão que se refere ao discurso tradicional da História hegemônica, materializada na fonte da *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha. Essa visão foi confrontada com a proposta crítica do audiolivro de Prezia (1992): *Terra à vista*: descobrimento ou invasão?

Desse modo, cremos que, ao participar de uma atividade de leitura de forma intertextualizada, por meio de um plano transdisciplinar, mediado de maneira intencional pelo professor, o estudante pode ampliar seu horizonte de expectativa e de conhecimento. Tal exercício contribui para que ele tenha uma visão mais crítica sobre o evento histórico em estudo, que analise a temática de forma mais consciente, que realize os nexos e as relações pertinentes para compreender e ressignificar sua realidade. Esses exercícios oportunizam, gradativamente, não

apenas a reflexão e a criticidade, mas, também, a desterritorialização da mente, com a criação de novos saberes e novos pensamentos, com perspectivas diferentes daquelas que sempre exaltaram os aspectos da modernidade/civilidade e propagaram o discurso monológico e excludente da colonialidade.

Assim, acreditamos que contribuir para a formação de um leitor literário é criar outros espaços de reflexão e criatividade, que oportunizem ao estudante a compreensão de que a sua vivência e realidade atual é o resultado de algo anterior, de um acontecimento histórico marcado por diferentes aspectos e contradições. A partir das experiências estéticas e sociais, retratadas e praticadas neste módulo, o estudante em formação leitora tem condições de passar a ser, gradativamente, um leitor crítico da nossa História. Assim, ele pode dispor-se a efetivar a justiça social em nosso país e, principalmente, colocar em prática o legado da decolonialidade, mesmo que seja a longo prazo. Para continuarmos com nosso propósito intertextual/transdisciplinar de formação de um leitor literário decolonial nas escolas públicas brasileiras, apresentamos uma nova sistematização de práticas leitoras, agora voltada para a subtemática do módulo II, a qual apresentamos a seguir.

4.3.2 Módulo II: Os primeiros contatos dos portugueses com os habitantes originários do Brasil

Este segundo módulo – “Os primeiros contatos dos portugueses com os habitantes originários do Brasil” – faz parte da temática geral da Oficina: “O (re)“descobrimento” do Brasil pela ficção”. Ele inicia-se com uma atividade de contextualização, a fim de conectar as atividades precedentes, do módulo I, com as práticas que seguem neste modulo II. Nela, retomamos os pontos essenciais abordados no final do módulo I e, à continuação, é inserida a subtemática desse segundo módulo: “Dos estranhamentos primeiros às práticas do escambo”. Na sequência, descrevemos as práticas de leitura intertextualizadas que dão seguimento à nossa Oficina Literária Temática.

4.3.2.1 Práticas de contextualização: a rede intertextual e suas ramificações

Para o segundo módulo desta Oficina Literária Temática, salientamos que 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, sobre como seria a experiência de chegar a um novo lugar, uma nova terra, um novo país ou novo continente e as relações que eles estabeleceriam com as pessoas, até então, por eles desconhecidas e habitantes desses espaços imaginários. Isso deve ser promovido com base nos vínculos desses relatos imaginados com as narrativas híbridas já lidas: *O Sítio no descobrimento*: a Turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral *(2013),* de Luciana Sandroni; *A descoberta do Novo Mundo* (2013), de Mary Del Priore; a *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha; e o audiolivro de Prezia (1992): *Terra à vista*: descobrimento ou invasão? Salientamos, ainda, a importância de retomar com os alunos como foi a experiência de compartilhar com os familiares os conhecimentos sobre os acontecimentos do ano de 1500 e lhes pedir para que exponham os benefícios dessa atividade para a sua vida estudantil.

Para isso, o professor pode solicitar que os alunos, sentados em semicírculo, relatem como foi sua experiência ao ter contato com tais narrativas e o que sentiram ou imaginaram durante as atividades propostas. Em seguida, auxiliá-los para que façam o registro do relato em sua caderneta, compondo, assim, a “Síntese” do primeiro módulo de nossa Oficina. Essas escritas podem, em uma atividade futura, funcionar como um “diário de bordo” do módulo I, fechando essa etapa da Oficina e, também, possibilitar novas inserções, correspondentes ao módulo II.

Em seguida, propor aos alunos que, a partir do que já viram e ouviram, reflitam e tentem imaginar como era a vida dos tripulantes em alto mar, a convivência entre eles (para não ficarem entediados, criavam passatempos), dormiam ao relento (apenas os mais graduados tinham o luxo de uma cabine e uma cama), alimentação (principal cardápio era a biscoito ‘água e sal’ duro), doenças (higiene eram precárias e nocivas) e castigos (quem não cumpria as regras nos navios, ficava no porão, tirando a água que entrava pelo fundo da embarcação). E,

então, procurar expandir a discussão com um olhar voltado para as expedições e a busca por novas terras.

Após retomar as questões do módulo anterior, o professor passa a apresentar a subtemática do módulo II: “Os primeiros contatos dos portugueses com os habitantes originários do Brasil”. Feita essa apresentação, voltar a perguntar aos alunos o que sabem sobre os principais acontecimentos que marcaram esse período histórico (povos originários, primeiros habitantes, como viviam, hábitos e costumes). Questionar os alunos para que pensem, durante o transcorrer das práticas de leitura, se houve, na opinião deles, contribuições ou retrocessos pelos contatos com os portugueses para os povos que aqui habitavam. Questionar os alunos se eles sabem como foram os primeiros contatos entre os portugueses e os nativos e como esses se desenvolveram na sequência do encontro. Quais eram os objetivos do reino de Portugal e dos portugueses em buscar se relacionar com os nativos, se esse relacionamento foi pacífico e respeitoso, ou se havia já sinais de outras intenções nessas manifestações. Quem foram os primeiros estrangeiros que vieram para o Brasil e qual era o interesse deles. Interrogá-los sobre o que sabem a respeito dos povos originários que habitavam e habitam o Brasil.

Nesse momento da contextualização das atividades, sugerimos que o professor convide os colegas das áreas de História e Geografia para, junto aos alunos, examinarem o mapa: Grupos de indígenas no início do século XVI (Anexo 6), inserido no material de ensino de História *Crescer História* – 5º ano: Ensino Fundamental: anos iniciais (2017), de Márcia Hipólide e Mirian Gaspar, que expõem sobre as comunidades autóctones que habitavam o Brasil na época de 1500.

Pedir, em seguida, que escrevam, na caderneta, essas informações preliminares para que, ao final do módulo, depois de todas as atividades que serão realizadas, elas sejam retomadas. Esses registros, depois de corrigidos e estruturados, podem ser incorporados ao “diário de bordo” dos alunos que, futuramente, pode vir a ser exposto por eles em um mural da escola, intitulado como “Fatos e impressões sobre os primeiros contatos entre os portugueses e os povos originários do Brasil”. Os apontamentos e demais atividades do módulo II também podem seguir sendo compartilhados no espaço virtual da turma.

Neste momento inicial do segundo módulo da Oficina, o professor pode, após haver feita a retomada das textualidades principais examinadas no módulo I,

aprofundar o conceito de “descobrimento” junto com os alunos, questionando qual palavra é utilizada por eles (descobrimento, achamento, encontro, chegada, conquista, ocupação, invasão…) para se referir a esse passado, e o porquê deles utilizarem essa palavra e não outra.

O professor, em sua exposição aos alunos, pode enfatizar a historicidade dos termos e as suas implicações políticas, sociais e educativas, levando o aluno a refletir sobre as suas escolhas lexicais, pois as palavras não são neutras e definem visões de mundo. As nossas escolhas lexicais geram consequências para a compreensão dos acontecimentos – presentes e passados – e determinam os valores que serão promovidos ou silenciados, mesmo inconscientemente, nesses usos. Esse momento inicial tem por objetivo envolver os alunos no clima desse módulo II da Oficina Literária Temática que vai abordar fatos e impressões sobre os primeiros contatos entre os portugueses e os povos originários do Brasil, examinados a partir das textualidades abaixo explicitadas.

4.3.2.2 Textualidades amalgamadas à prática de leitura: os primeiros contatos dos portugueses com os habitantes originários do Brasil

Nesse segundo módulo, a organização proposta tem o intuito de elaborar relações intertextuais que propiciem ao aluno o entendimento sobre as ações que se seguiram ao “descobrimento” do Brasil e como se deram os primeiros contatos dos colonizadores com os povos originários, o processo de reconhecimento, construção e consequências dessas inter-relações. Nesse sentido, propomos que o professor mediador incentive os alunos para não apenas compreender como esses primeiros contatos se deram, mas que se permita refletir e ultrapassar as fronteiras iniciais apresentadas, considerando como tais ações poderiam ter ocorrido de outras formas se os colonizadores tivessem a percepção de que não havia superioridade ou inferioridade entre os povos, mas, sim, culturas diferentes, outras formas de vivências, e experiências outras poderiam haver aflorado desse momento histórico.

Dessa forma, salientamos que é muito importante que tanto o aluno quanto o professor mediador conheçam a História do nosso país. Nesse sentido, o aluno, para ampliar o seu conhecimento, precisa percorrer os passos estruturados para este segundo módulo de nossa Oficina, os quais estão elencados a seguir.

Módulo II: "Os primeiros contatos dos portugueses com os povos originários do Brasil"	
Temática geral: O (re)"descobrimento" do Brasil pela ficção	**Subtemática modular**: "Dos estranhamentos primeiros às práticas do escambo"

Textualidades a serem utilizadas no módulo:

- Narrativa Híbrida de História e Ficção*: Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal;
VIDAL, Nara. *Pindorama de Sucupira.* Belo Horizonte: Penninha Edições, 2014.

- Narrativa Híbrida *Nuno descobre o Brasil* (2022), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Nuno descobre o Brasil.* São Paulo, SP: Padaria de Livros, 2022.

- Charge "Descobrimento do Brasil?" (anexo 7);
Disponível em: https://blogger.googleusercontent.com/img/b/R29vZ2xl/AVvXsEjfqmyDQPbe1BEkaI4jkoBLlg-bSCSw_rmYtyeSxg-8wFaIKR1hu2cpaahHTUV2Sz44StiWlWZ5TaYm1QovwtT1N6xrhRn6kCSD4YtbSECvzzdoFMkNVaUuhn-nJc6jI-hK2AR-tSUXIo0/s1600/15280.jpg. Acesso em: 12 fev. 2025.

- Obra pictórica: Pintura em tela "O descobrimento do Brasil" (1956), de Cândido Portinari (imagem retirada da internet) – (Anexo 8);

- Disponível em: https://artsandculture.google.com/asset/discovery-of-brazil/HQGFYorZeGLzsg?hl=pt-br. Acesso em: 17 fev. 2025.

-Vídeo: "Encontro entre culturas: Aula de História";

- Disponível em: https://youtu.be/DJYeI8QKsRQ?si=3lGz-xL_H2kwFRzK. Acesso em: 10 fev. 2025.

-Vídeo: "Chegada dos Portugueses";
- Disponível em: https://youtu.be/lWlD7GEji5Y?si=3ukDBKQjqmjxIIX6. Acesso em: 10 fev. 2025.

-Vídeo: "Descobrimento do Brasil";
- Disponível em: https://youtu.be/TIgfiLPEII0?si=ouWfil66jVnM7UVg. Acesso em: 12 fev. 2025.

-*Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha;
CAMINHA, Pero Vaz de. (1495 e 1521). *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019. (Coleção de bolso);

- Mapas dos povos originários do Brasil no início do século XVI (Anexo 9);
Disponível na obra HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História* – 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: Editora do Brasil. 2017. p. 20.

- Letra da Canção "Descobrimento", de Toquinho.
Disponível em: https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=Toquinho:+descobrimento&mid=F485B6C747A438528D7BF485B6C747A438528D7B&FORM=VIRE. Acesso em: 10 fev. 2025.

Etapa 1: Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas	**Tempo de execução estimado**: 3 horas-aula

Recursos didáticos:

- Quadro (lousa), giz ou pincel e apagador;

- Carteiras organizadas em semicírculo ou em U;

- Ambiente com aparelho multimídia e computador com acesso à internet;

- Ornamentação da sala com as imagens das obras: capa das Narrativas Híbridas, fotos (imagens retiradas da internet) antigas e atuais de portugueses e dos povos nativos, mapa da rota do "descobrimento", charges, mapas do Brasil;

- Cadernetas para anotações em formato de caravela (uma para cada aluno).

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Organizar a sala conforme o *layout* escolhido pelo professor (em semicírculo ou em U);

2- Fazer a leitura das imagens que ornamentam a sala: destacar o autor, o título, a data da produção, o local em que se encontra na atualidade, contextualizando-as com os fatos históricos que nelas se representam, revisando aprendizados do módulo anterior junto aos professores de Arte, Geografia e História;

3- Realizar as possíveis interpretações da obra de arte "O descobrimento do Brasil", de Cândido Portinari: levantar hipóteses sobre o seu significado, considerando a vida do artista e as condições em que ela foi produzida;

> Questionar os alunos sobre alguns aspectos da obra de arte de Portinari, focando que ela retrata os primeiros contatos entre os portugueses e os povos originários e como se deu o processo de colonização, contrapondo informações sobre como eram esses espaços na época da chegada dos portugueses na frota de Cabral e como são atualmente. Dialogar com os alunos e questioná-los: o que você identifica na tela? Que sentimentos ela te causa? Qual seria a função dessa obra? Quais são os aspectos focalizados na pintura? O professor pode enfatizar que esta tela é uma fonte histórica visual que contribui com a reconstrução do nosso passado.

4- Apresentar aos alunos as narrativas híbridas de História e ficção que serão incorporadas como material de leitura neste módulo – *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal, e *Nuno descobre o Brasil* (2022), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta –, instigando-os a exporem as suas impressões e seus conhecimentos a respeito das imagens e palavras apresentadas nas capas dos relatos híbridos;

5- Pedir aos alunos que relatem, oralmente, o que sabem sobre os primeiros contatos entre os habitantes originários do Brasil e os portugueses da frota de Cabral e os principais fatos que marcaram esse período histórico que dá início ao período colonial do Brasil. Orientar os alunos para que anotem, nas cadernetas, as respostas dadas aos questionamentos que o professor irá fazer-lhes;

> Para este diálogo com a turma, o professor pode propor os seguintes questionamentos: como você pensa que foram os primeiros contatos entre os habitantes originários e os portugueses da frota de Cabral? Quando os portugueses chegaram ao Brasil, você crê que eles sabiam da existência dos nativos? Como você imagina que foi o primeiro contato entre portugueses e povos originários? De que modo eles se comunicaram? Como esse fato é lembrado na atualidade? O que você acha que mais estranharam os portugueses em relação aos nativos? E os nativos, em relação aos portugueses? Por que isso aconteceu? Quais são os aspectos que nos mostram que os dois grupos humanos pertenciam a culturas diferentes? Sugerimos que o professor faça, no quadro negro, uma síntese dessa discussão para que os alunos anotem tais aspectos em sua caderneta.

6- Projetar a charge para os alunos e pedir a eles que relatem o que entenderam dela. Em seguida, pedir-lhes que se coloquem no lugar dos povos nativos e que, se possível, verbalizem como eles se sentiriam se vivenciassem tal situação, ou recebessem visitas inesperadas em seus lares;

7- Propor aos alunos que registrem suas impressões na caderneta "caravela", para trocas e exposição futuras como forma de um diário de bordo.

Etapa 2: Recepção e análise das obras	**Tempo de execução estimado**: 8 horas-aula

Recursos didáticos:

- Aparelho multimídia e computador com acesso à internet;
- Narrativa Híbrida de História e Ficção*: Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal;
- Narrativa Híbrida de História e Ficção *Nuno descobre o Brasil* (2022), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta;
- Charge "Descobrimento do Brasil?" (Anexo 7);
- Pintura em tela "O descobrimento do Brasil" (1956), de Cândido Portinari – (Anexo 8);
-Vídeo: "Encontro entre culturas: Aula de História";
-Vídeo: "Chegada dos Portugueses";
-Vídeo: "Descobrimento do Brasil";
- *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha.

- **Procedimentos (passo a passo das ações)**:

1-. Iniciar as atividades com a leitura da obra *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal. Por se tratar de uma obra com poucas páginas, o professor projetará o livro escaneado no multimídia e fará a leitura com os alunos. Alternar para que ora o professor, ora um aluno faça a leitura desse relato híbrido de História e ficção na sala de aula;

Professor, o livro será projetado no multimídia porque, normalmente, não se tem uma obra para cada aluno e, dessa forma, todos podem realizar a leitura e acompanhar as imagens que complementam e enriquecem o texto. No entanto, se caso a escola de implementação do projeto tenha uma obra para cada aluno, o docente poderá utilizar outras estratégias para a efetivação da prática leitora.

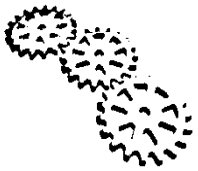
2- Solicitar aos alunos, após a leitura, que exponham, oralmente, sobre as personagens que fazem parte da narrativa, questionando-os sobre seus nomes, suas ações e suas características, as condições de vida dessas personagens e como o narrador caracteriza cada uma delas. Para isso, o professor pode elaborar no quadro um esquema que separe as personagens em dois grupos: "personagens da ficção" e "personagens da História incorporados à ficção". Anotar na caderneta o título da obra, seu autor, o ano de publicação e a lista de personagens com suas características. Essas anotações, na sequência de sua correção, podem ser incorporadas aos materiais em exposição, como produções da turma no segundo módulo da Oficina.

Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa:
É importante ressaltar que as personagens são elementos essenciais na narrativa, pois são elas que desenvolvem as ações da diegese. Uma personagem pode ser de extração real ou puramente fictícia, sendo ela um humano ou não, de origem histórica, imaginativa ou sobrenatural. A personagem, na ficção, pode ser um animal, um ser fantástico ou um objeto. É através das personagens que o leitor viaja pelas páginas, emociona-se, identifica-se e vive a aventura junto dela. "Ela é uma invenção da mente do autor. Por mais reais ou verossímeis que pareçam, mesmo quando baseadas em pessoas do mundo concreto (fora da ficção), as personagens de uma obra literária são sempre seres ficcionais" (Gancho, 2014, p. 17). Explicar aos alunos que, nas narrativas hibridas de história e ficção, existem, basicamente, três tipologias de personagens: **1- Personagem de extração histórica** (figurações ficcionais inspiradas em pessoas que existiram no passado histórico); **2- Personagem metonímica** (figuração que representa um grupo de sujeitos que existiu no passado, mas são sintetizadas em uma única configuração); **3- Personagens puramente ficcionais** (aquelas sem registros na História e inventadas pelo autor).

3- Explorar as intertextualidades que o ilustrador da obra *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal, utiliza na ilustração dessa narrativa híbrida – na qual se parodiam Pinturas famosas feitas em telas, como a de Portinari "Descobrimento do Brasil" (1956) – questionando aos alunos sobre o que se retrata em cada uma delas e o que eles sabem sobre as obras originais que serviram de inspiração ao ilustrador da obra *Pindorama de Sucupira* (2014), de Nara Vidal. Nesse momento, deve-se, também, trazer à memória as obras lidas no módulo I, para reestabelecer e fortalecer a rede intertextual temática;

Relações inter/transdisciplinares:

O professor pode convidar o docente de Arte para dialogar com a turma sobre o conceito de 'paródia" na pintura e suas principais características. Depois, podem realizar uma oficina criativa tanto de charges como de "paródias" de pinturas com os estudantes, oportunizando, em pequenos grupos, a criação de seus próprios personagens, suas pinturas e suas charges em relação ao tema "descobrimento" do Brasil. As criações dos alunos podem ser fotografadas e expostas, depois, no espaço virtual da turma;



4- Propor a leitura da narrativa híbrida *Nuno descobre o Brasil* (2022), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, dividindo-a em dois capítulos para cada grupo de alunos. Após a leitura, proceder a uma contação sequencial das ações da obra no grupo. Feita essa retomada com a turma toda, propor um debate entre as diferenças com relação ao narrador, às personagens e ao posicionamento ideológico dos narradores frente ao fato histórico recontado nas duas diegeses. Isso é importante para que os alunos identifiquem que a obra de Vidal (2014) assume uma perspectiva crítica, a partir da voz de uma nativa das terras brasileiras, enquanto, na obra de Torero e Pimenta (2022), há uma centralização nas ações de um garoto português, ou seja, essa visão crítica deixa de existir. Assim, tem-se o contraste entre uma narrativa crítica, que ressignifica o passado, e outra acrítica, que apenas renarrativiza os fatos, seguindo a sequência lógica de ações relatadas em documentos oficializados. Isso habilita os leitores a reconhecerem que há duas posições frente ao passado histórico retomado na ficção: as ressignificações críticas e as renarrativizações acríticas;

5- Apresentar aos alunos, utilizando o multimídia, a charge, de José Henrique Silva, sobre o "descobrimento" e o primeiro contato dos portugueses com os nativos e, então, questioná-los a que a imagem lhes remetem;

6- Conversar, em seguida, com a turma sobre as diegeses das narrativas híbridas de História e ficção anteriormente lidas, e como elas retratam uma mesma ação histórica: a viagem de Cabral com sua frota portuguesa à Índia, em 1500, e os fatos dos primeiros encontros entre os habitantes originários das terras brasileiras e esses europeus que tinham intenções de explorar essa terra e suas gentes. Contrastar, nesse momento, aspectos como: as personagens, o narrador, a descrição dos espaços, os papeis que desempenham os nativos nesses diferentes relatos e como eles são contados de formas diferentes quando observados sob a ótica dos portugueses e sob a ótica dos nativos;

7- Apresentar aos alunos os vídeos: "Encontro entre culturas: Aula de História"; "Chegada dos Portugueses"; "Descobrimento do Brasil'. Após assisti-los, dialogar com os alunos sobre a temática, enfatizando que a chegada de Cabral ao território brasileiro representou o início de uma invasão desse território. Isso levou, após alguns anos, ao domínio, à exploração e ao aculturamento dos povos que habitavam o continente. Essa conversa com os alunos deve propor uma desmistificação da visão eurocêntrica e romper com a ideia de que a nossa

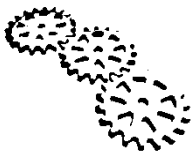
História começa apenas em 1.500. Fato é que os povos autóctones já habitavam o nosso país muito antes disso, e eles, como todos os povos, também tinham a sua própria História, e que esses primeiros encontros e a convivência após eles não foram assim tão inocentes e desinteressados como nos foi contado;

8- Realizar, juntamente com os alunos, diálogos que promovam reflexões a partir de novas perspectivas apresentadas por meio dessas charges, imagens, vídeos e obras lidas sobre esses primeiros contatos e como eles podem ter ocorrido de múltiplas e diferentes maneiras e não apenas como a que nos é contada pela *Carta de Achamento* (1500), de Pero Vaz de Caminha;

9- Propor a leitura da *Carta de Caminha*, no trecho que trata sobre os dias que se seguiram ao reconhecimento primeiro. Destacar, ao longo da leitura, que relações se estabeleceram entre os diferentes povos, que ações delas se desenvolveram, quais as intenções que moviam essas relações e que proveitos cada povo teve dessas ações. Em grupos, os alunos podem, então, dramatizar os momentos específicos desses encontros relatados na *Carta* de Caminha, mostrando que eles vão do estranhamento primeiro às práticas de trocas e convívios incentivados pelos portugueses para que os degradados que ficariam nessa terra fossem bem acolhidos pelos nativos.

Conteúdos adicionais de Língua Portuguesa:

Sugere-se apresentar aos alunos o conceito de ironia, para que eles entendam que essa é uma figura de linguagem que utiliza palavras cujo sentido oposto é intencionado pelo enunciador para dar ênfase a um discurso crítico, recurso que foi utilizado pelo compositor na música "Descobrimento". Enfatizar, também, que, nos textos literários, há a utilização desse recurso linguístico para fazer críticas sociais e políticas ou mesmo como um recurso humorístico.



10- Finalizar esta etapa do módulo II, pedindo aos alunos que criem uma charge ou uma pintura sobre o primeiro contato entre os portugueses e os nativos com a chegada da frota de Cabral ao Brasil, seguindo, como exemplo, a charge apresentada neste módulo e as paródias de pinturas existentes da obra de Vidal (2014). Deixar a produção registrada em sua caderneta "caravela", que utilizamos desde o início das oficinas, em forma de um "diário de bordo" dos alunos. Essas charges podem ser reunidas às demais feitas na Oficina de arte e, depois de fotografadas, podem ser incorporadas à exposição virtual da turma.

Etapa 3: Integração de conhecimentos culturais	**Tempo de execução estimado**: 6 horas-aula

Recursos didáticos:

- Cadernetas para anotações;
- Computador e multimídia.

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Incentivar os alunos para recontarem a um familiar o que aprenderam nestes dois módulos da Oficina Literária Temática, e juntos, registrarem na caderneta as informações repassadas aos familiares;

2- Estabelecer dois grupos entre os alunos para que listem, entre eles, hipóteses sobre os povos autóctones. Para isso, colocar, de um lado, a situacionalidade de como viveriam os povos originários do Brasil se os portugueses não os houvessem escravizado e exterminado em grande parte e, por outro, como viveriam esses povos se eles houvessem vencido as batalhas travadas com os colonizadores. Apontar as possíveis ideias dos alunos frente a essas duas situações na caderneta de anotações;

3- Buscar informações junto às famílias e à comunidade para descobrir se, na cidade ou região, existe alguma aldeia dos povos originários, anotando o local onde está essa reserva e a etnia dessa comunidade. Propor uma pesquisa interdisciplinar sobre a comunidade autóctone mais próxima da instituição escolar, coletando todos os dados possíveis sobre os seus habitantes, sua história, língua e manifestações culturais. Produzir um painel com esses dados e expô-lo na escola e, após fotografá-lo, inseri-lo, igualmente, nos materiais de exposição virtual da turma;

> Essas atividades vão integrar os conhecimentos culturais dos estudantes e dos familiares com a temática em estudo na Oficina, no intuito de propiciar novas discussões que possam surgir, a depender das respostas trazidas pelos alunos.

4- Realizar um debate na turma em torno da temática: “O Brasil foi descoberto ou invadido?”. Destacar, nessa conversa, aspectos sobre a natureza dos primeiros contatos, se foram amistosos, ingênuos, pretensiosos, violentos. Separar a turma em dois grupos. Um defenderá a hipótese de que o Brasil foi descoberto e que esse primeiro contato foi amistoso e o outro argumentará que o Brasil foi invadido e que esse primeiro contato foi opressor. Ao final do debate, escrever, no quadro, quais são os argumentos dos alunos sobre a questão do “descobrimento” ou da “invasão” do Brasil, em 1500, e sobre a forma como se deram esses primeiros contatos entre portugueses e nativos;

5- Propor aos alunos uma roda de conversa sobre as possíveis relações que já se poderiam 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**: 3 horas-aula

Recursos didáticos:
- Caderneta;
- Quadro;
- Multimídia, computador, internet;
- Letra da Canção “Descobrimento”, de Toquinho (Anexo 10).

Procedimentos (passo a passo das ações):

1- Apresentar na turma os resultados das pesquisas realizadas sobre a presença de uma comunidade originária nas proximidades da escola. Aproveitar, também, esse momento para reler o Mapa dos povos originários do Brasil no início do século XVI, debatido na sala junto com os professores de História e Geografia, e apontar se essa comunidade descende de uma dessas tribos originárias do Brasil.

> Os dados encontrados na pesquisa sobre a existência da comunidade originária mais próxima da instituição escolar e do local de moradia dos estudantes, realizada na etapa anterior, devem ser apresentados ao grande grupo nesse momento da Oficina. As comparações entre as diferentes questões sobre a comunidade podem gerar reflexões sobre a visão eurocêntrica das pessoas em relação aos povos autóctones ou, então, revelar uma visão decolonial frente aos povos originários do Brasil.

2- Retomar com os alunos as questões iniciais que eles registraram na caderneta, sobre quais os objetivos de Portugal em buscar novas terras e os principais líderes desse acontecimento, e o que sabiam a respeito dos povos originários que habitavam e habitam o Brasil. Confrontar as informações iniciais por eles trazidas e sobre como se deram essas primeiras relações entre portugueses e nativos, de forma que seja possível novos olhares e possíveis ressignificações de tais fatos históricos;

3- Propor a elaboração de um quadro denominado: “Primeiros Contatos, Fato ou Fake?” Usar os dados da pesquisa e as respostas dadas pelos familiares no módulo anterior para a montagem do quadro. Nesse momento, dividi-las entre: visão dos conquistadores e visão dos habitantes originários. Após os registros feitos, explorar e debater as hipóteses levantadas pelos alunos frente à historicidade dos povos originários do Brasil.

PRIMEIROS CONTATOS, FATO OU FAKE?	
VISÃO DOS CONQUISTADORES	VISÃO DOS HABITANTES ORIGINÁRIOS

4- Solicitar que os alunos escolham um dos fatos que fazem parte do evento do encontro entre os povos originários do Brasil e a frota de Cabral, em 1500, que mais lhes chamou a atenção e representem esse ocorrido em forma de desenho, pintura ou colagem. Essas imagens, registradas nas cadernetas, poderão ser expostas em momento oportuno ao final das oficinas, no saguão da escola, para divulgação da temática e das atividades realizadas em sala de aula;

5- Fechar as atividades da Oficina com a leitura da letra e a audição da Canção “Descobrimento”, de Toquinho.

As atividades propostas para este segundo módulo de nosso Oficina Literária Temática buscam fomentar os conhecimentos dos alunos a respeito do evento histórico que trata dos primeiros contatos entre os habitantes originários brasileiros e os tripulantes da frota de Pedro Álvares Cabral, em 1500, bem como dos sujeitos envolvidos nesse acontecimento histórico, de como essas relações se deram e as marcas coloniais desse passado que nos permeiam, enquanto sujeitos, até nossa atualidade.

Nesse sentido, em nossa Oficina, procuramos, por meio das atividades aqui propostas, apresentar aspectos que contribuem para uma reflexão que nos permita reafirmar, conforme Souza (2024, p. 380), que a colonização foi um ato violento e impositivo de poder político, religioso, econômico e cultural, implantado pelos europeus em nosso território, invisibilizando e silenciando os povos que aqui habitavam, haja vista que os conquistadores que aqui se estabeleceram buscaram controlar não apenas os saberes dos habitantes originários, mas lhes impuseram, também, o modo de vida e os costumes de sua terra natal, desvalorizando, consequentemente, as práticas e as vivências sociais e culturais por eles conhecidas.

Nesse sentido, todas as atividades pensadas e organizadas nestes dois módulos contribuem com a ruptura das visões estereotipadas, não apenas sobre o “descobrimento”, mas, também, sobre os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos originários que habitavam nessas terras. Isso oportuniza aos estudantes, além da reflexão, a ressignificação, a superação de práticas coloniais enraizadas e a eles impostas enquanto sujeitos históricos sociais, o que contribui, significativamente, à construção e à formação de um leitor literário decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, dedicamo-nos à análise das narrativas híbridas de História e ficção na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, centrando-nos na temática do "descobrimento" do Brasil. Ao longo deste estudo, ficou evidente que essas obras não apenas reconstituem eventos históricos, mas, também, em muitos casos, reimaginam e reinterpretam a complexidade das relações sociais, culturais e políticas que emergiram desse período. As narrativas por nós analisadas revelam a importância de apresentar múltiplas vozes e perspectivas sobre o "descobrimento", desafiando a visão eurocêntrica tradicional que, frequentemente, permeia os relatos históricos. Essa presença de vozes outras que emanam das narrativas híbridas críticas possibilita, como nossas análises revelaram promover junto aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, a implementação de um processo de formação leitora literária decolonial.

Esse enfoque nas atividades de leitura em sala de aula é capaz de, gradativamente, desterritorializar as mentes dos jovens leitores em formação, impregnadas do colonialismo remanescente em nossa sociedade. A constância dessas práticas leitoras decoloniais pode, igualmente, reterritorializar o espaço imaginário erigido por meio da retórica da modernidade/civilidade (Mignolo, 2017), que implementou a colonização em nosso território. Dessa maneira, a prática de leitura pode produzir mentes descolonizadas, livres e críticas em relação às reminiscências do passado colonial e da insistente colonialidade na qual, hoje, ainda vivemos.

Cremos que, por meio da ficcionalização de eventos e personagens históricos, os autores da Literatura Infantil e Juvenil proporcionam uma abordagem mais inclusiva, permitindo que jovens leitores se conectem com as experiências dos povos originários, dos colonizadores e dos africanos trazidos ao Brasil. Essa diversidade de pontos de vista enriquece a compreensão do passado e promove uma reflexão crítica sobre as consequências dessas interações para a formação da identidade brasileira. Além disso, as narrativas híbridas desempenham um papel significativo na formação da consciência histórica dos jovens leitores. Ao mesclar fatos históricos com elementos fictícios, essas obras incentivam uma leitura crítica

que vai além da simples memorização de datas e eventos. Os leitores são convidados a questionar as narrativas dominantes e a considerar como as histórias/vivências pessoais se entrelaçam com os grandes acontecimentos históricos. Essa abordagem não apenas promove um aprendizado mais ativo, mas, também, estimula o desenvolvimento da empatia e da capacidade crítica.

As obras examinadas também revelam como o tema do “descobrimento” do Brasil continua a ressoar nas questões contemporâneas. Ao explorar temas como colonização, identidade cultural e resistência, essas narrativas se tornam relevantes para a discussão de questões sociais atuais. Assim, elas oferecem aos jovens leitores, além de um olhar sobre o passado, ferramentas para compreender e enfrentar os desafios do presente, ressignificando-os.

Em nossa tese, corroboramos a noção de que as narrativas híbridas de História e ficção sobre o “descobrimento” do Brasil têm um impacto significativo na Literatura Juvenil, pois o contato do leitor com tais obras possibilita uma reflexão crítica sobre a formação da identidade nacional e promove uma maior compreensão das complexidades históricas que moldaram nosso país.

Exploramos, aqui, as narrativas híbridas de História e ficção na Literatura Infantil e Juvenil, revelando a complexidade e a riqueza desse gênero, que desafia as fronteiras tradicionais entre o real e o imaginário. Através da análise comparativa de obras significativas, evidenciamos como esses textos não apenas entretêm, mas, igualmente, educam, provocando reflexões críticas sobre eventos históricos e suas repercussões na sociedade contemporânea.

As narrativas híbridas de História e ficção se mostram, particularmente, eficazes na formação da identidade dos jovens leitores, pois, ao mesclarem elementos ficcionais com contextos históricos verídicos, essas obras permitem que os adolescentes se conectem, emocionalmente, com personagens e situações, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa do passado. Essa conexão é vital para a construção de uma identidade crítica e reflexiva, fundamental na formação de cidadãos conscientes. Além disso, observamos que essas obras, frequentemente, oferecem uma crítica social que desafia narrativas já estabelecidas. Ao apresentar múltiplos pontos de vista sobre eventos históricos, elas instigam os leitores a questionarem verdades absolutas e a considerarem a subjetividade da

História. Tal aspecto é, particularmente, relevante em um mundo onde a desinformação pode distorcer a compreensão coletiva do passado.

Ao longo de nossa tese, reafirmamos que o potencial educativo das narrativas híbridas de História e ficção merece destaque, pois tais obras podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas eficazes, capazes de engajar os alunos em discussões significativas sobre História, Cultura e Ética. A leitura dessas narrativas estimula o pensamento crítico e promove um aprendizado ativo, contribuindo para uma formação acadêmica mais rica.

Nosso estudo, assim, corrobora a máxima de que as narrativas híbridas de História e ficção representam uma intersecção fascinante e valiosa entre o passado e o presente, oferecendo aos jovens leitores não apenas entretenimento, mas uma reflexão crítica sobre sua própria realidade. Acreditamos que, incentivar essa leitura é um passo importante para formar indivíduos mais informados, empáticos e críticos.

Ao longo desta pesquisa, analisamos as narrativas híbridas de História e ficção na Literatura Infantil e Juvenil Brasileira, destacando sua relevância como formas de entretenimento, e também, como críticas sociais e históricas poderosas. Através da intersecção entre o real e o imaginário, essas obras desafiam os jovens leitores a reconsiderar suas visões sobre o passado, o que promove um diálogo crítico com a História.

Conforme evidenciamos neste estudo, as narrativas híbridas têm o potencial de desestabilizar as narrativas hegemônicas que, muitas vezes, dominam os livros didáticos e as representações tradicionais da História. Ao apresentar personagens complexas e contextos multifacetados, esses textos encorajam os leitores a questionarem as verdades absolutas e a reconhecerem a diversidade de experiências que compõem o tecido histórico. Tal abordagem crítica é essencial em um mundo onde as interpretações da História são, frequentemente, manipuladas para atender a interesses políticos ou ideológicos.

Além disso, ao explorar temas como opressão, resistência e identidade, as obras analisadas servem como espelhos para a sociedade contemporânea. Elas não apenas refletem as injustiças do passado, mas provocam reflexões sobre as desigualdades atuais. Esse aspecto é, particularmente, significativo para os jovens leitores, que estão em uma fase de formação de identidade e consciência social. Ao

confrontá-los com questões relevantes e desafiadoras, essas narrativas contribuem para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa.

A literatura juvenil, ao incorporar elementos híbridos, também se torna um espaço privilegiado para o exercício da empatia. Os jovens leitores são convidados a vivenciar as emoções e dilemas de personagens marginalizadas que enfrentam realidades diversas das suas. Experiência que pode fomentar uma maior compreensão das complexidades sociais e históricas que moldam nossas vidas e comunidades.

As narrativas híbridas oferecem aos jovens leitores em formação a oportunidade de se conectar com diferentes contextos históricos e culturais, permitindo-lhes explorar questões de pertencimento, diversidade e empatia. Através das experiências vividas pelas personagens, os leitores são convidados a refletir sobre suas próprias identidades e a considerar como fatores sociais, políticos e históricos moldam suas vidas. Trata-se de uma reflexão vital, especialmente em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, onde as identidades estão em constante transformação.

Além disso, ao apresentar múltiplas perspectivas sobre eventos históricos, essas obras desafiam os jovens a questionarem narrativas dominantes e a reconhecerem a complexidade na escrita da História. Essa abordagem crítica, além de enriquecer a experiência de leitura, também promove um desenvolvimento cognitivo que estimula o pensamento crítico. Os jovens leitores aprendem a valorizar a diversidade de vozes e experiências, o que é fundamental para a formação de uma sociedade mais inclusiva e justa.

As narrativas híbridas também desempenham um papel importante na construção da empatia. Ao vivenciarem as lutas e os triunfos de personagens que enfrentam desafios diversos, os leitores se tornam mais conscientes das realidades alheias. Essa empatia é um componente essencial na formação de cidadãos solidários e engajados, capazes de compreender as nuances das questões sociais contemporâneas.

Desse modo, acreditamos que este estudo abre caminho para futuras pesquisas no campo da Literatura Comparada no âmbito infantil e juvenil, pois, investigações adicionais podem explorar outras obras dentro desse gênero ou analisar a recepção das narrativas híbridas entre diferentes faixas etárias e

contextos culturais, haja vista que a Literatura Infantil e Juvenil continua a evoluir, e as possibilidades de análise são vastas.

Portanto, este estudo sublinha a importância da Literatura Infantil e Juvenil como um espaço vital para o desenvolvimento da identidade crítica dos jovens. As narrativas híbridas refletem o mundo em que vivemos, além de oferecerem visões alternativas que inspiram os leitores a imaginar novas possibilidades para si mesmos e para a sociedade.

Em suma, as narrativas híbridas de história e ficção têm um impacto profundo na formação da identidade juvenil. Elas enriquecem o panorama literário e desempenham um papel essencial na promoção de uma consciência crítica e empática entre os jovens leitores. Este trabalho abre caminho para futuras pesquisas que possam explorar ainda mais as interações entre Literatura, identidade e formação social no contexto juvenil.

Diante do exposto, nosso objetivo geral, que era contrastar os discursos colonialista e decolonialista sobre o “descobrimento” e a colonização do Brasil, para potencializar a formação literária decolonial dos estudantes do Ensino Fundamental II, foi, dessa maneira, plenamente alcançado. Nossa tese, que consistiu em incentivar a formação leitora literária decolonial e a formação continuada aos docentes, por meio da elaboração de uma Oficina Literária Temática, também se mostra efetuada com as reflexões expostas ao longo deste texto, bem como se confirmam nossas hipóteses e se reafirmam as premissas que as originaram a partir de estudos precedentes, pois, como previámos, essas leituras híbridas, quando bem mediadas e propostas pelo professor, potencializam a reflexão e desafios ressignificativos para os jovens leitores em formação, por confrontá-los com outras possibilidades sobre o passado brasileiro.

Nesse sentido, também pudemos comprovar que o fato da trajetória da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira contemporânea (Santos, 2023) apresentar-nos a possibilidade de um comparativo com aquela traçada pelo romance histórico na revisitação de um mesmo fato do passado e a sua interpretação sob um novo olhar no presente, oportuniza-nos, além dessa revisitação, aquilo que mais almejamos comprovar ao longo de nossa tese, que é o fato do leitor, quando em contato com essas novas vozes – antes marginalizadas, ou por eles desconhecidas –, reconstruir

seus olhares e ressignificar os fatos do passado, assim como o seu olhar sobre o presente e sua própria história, de forma crítica e decolonial.

Concluímos que a Literatura Infantil e Juvenil possui um papel fundamental na formação de uma consciência crítica entre os jovens leitores. As narrativas híbridas de História e ficção enriquecem a experiência literária e oferecem ferramentas para que os jovens possam questionar, refletir e agir em relação às injustiças sociais e históricas que permeiam nosso mundo.

Por fim, este estudo abre espaço para novas investigações no campo da Literatura Comparada, inclusive no âmbito infantil e juvenil. Futuros trabalhos podem aprofundar-se na análise de outras obras ou explorar a recepção dessas narrativas em diferentes contextos culturais. A Literatura Infantil e Juvenil continua a ser um campo vibrante de pesquisa e reflexão, essencial para compreendermos melhor as dinâmicas sociais contemporâneas.

REFERÊNCIAS

AÍNSA, Fernando. Invención literaria y “reconstrucción” histórica en la nueva narrativa latinoamericana**.** *In*: KOHUT, K*. La invención del pasado:* la novela histórica en el marco de la posmodernidad*.* Madrid: Vervuert, 1997.

ASSUMPÇÃO, Vera Lúcia*. Na caravela virtual*. Ilustrações Dave Santana e Maurício Paraguassu. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed**.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARI, Atílio. *Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral*. Ilustrações Patrícia Lima.São Paulo: Scipione, 2002. (Série História em cena).

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: 04 nov. 2021.

BERND, Zilá. *Escrituras híbridas*: estudos em literatura comparada interamericana. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1998.

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. *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.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular:* Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BURKE, Peter. *A escrita da História:* novas perspectivas / Peter Burke (org.). Tradução: Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP, 1992. Disponível em: https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em: 8 nov. 2021.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil.* 2. ed., São Paulo: Brasiliense,

2010.

CANDIDO. Antonio. *Vários escritos.* São Paulo: Duas cidades, 1995.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas.* Editora do Brasil, 2020.

CELLA, Thiana Nunes. *Retratos literários do Paraná – do clássico ao contemporâneo*: uma trajetória do romance histórico paranaense. 303 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6113. Acesso em 20 jan. 2023.

CHAUI, Marilena de Souza. *O que é ideologia.* 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COELHO, Nelly. Novaes. *Literatura infantil:* teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:* das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo. 5. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2010.

DEKKER, George. *The American historical romance.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DEL PRIORE, Mary. *A descoberta do Novo Mundo.* São Paulo: Planeta, 2013.

DORADO MENDEZ, Hugo Eliecer. *Nuestro Bolívar*: da heroificação à humanização da sua figura na ficção. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade da Integração Latino-americana-UNILA, Foz do Iguaçu, 2021. Disponível em: http://dspace.unila.edu.br/123456789/6101. Acesso em: 03 mai. 2024.

FERNÁNDEZ PRIETO, Celia [1998]. *Historia y novela*: poética de la novela histórica. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra, 2003, p. 150-163.

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. *O romance histórico contemporâneo de mediação:* entre a tradição e o desconstrucionismo – releituras críticas da história pela ficção. Curitiba: CRV, 2017.

FLECK, Gilmei Francisco. Ensino de literatura e a formação do leitor literário na escola: dos primeiros passos à vida. *Revista Cor das Letras.* Feira de Santana – BA, v. 20, n. 2, p. 85-103, out./dez. de 2019.

FLECK, Gilmei Francisco. O Ensino de literatura na escola: entre a tradição e as possibilidades pós-coloniais – o caminho da descolonização. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; AIRES, Diógenes Buenos. *Ensino da literatura no contexto contemporâneo.* Campinas – SP: Mercado Aberto, 2021. p. 219-236.

FLECK, Gilmei Francisco. “A formação do leitor literário decolonial no Ensino Fundamental – vias à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano”. *Conferência* proferida aos estudantes do curso de Letras (Português e Espanhol) da Universidade do Estado do Paraná-UNESPAR/Apucarana-PR, em 19 de outubro de 2023.

FLECK, Gilmei Francisco; SANT'ANA, Michele de Fátima; BECHER, Tatiane Cristina. *Narrativas híbridas da literatura infantojuvenil: aproximações com o romance histórico contemporâneo de mediação*. Lit. teor. hist. crit., Bogotá, v. 23, n. 2, p. 193-216, Dec. 2021. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59312021000200193&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2025. Epub July 21, 2021. https://doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94887.

GODÓI, Marcílio. *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).

HEMSI, Lilia Scarano; SCARANO, Julita. *Descobrindo o Brasil*. Ilustrações de Lilia Scarano Hemsi. São Paulo: BEI Comunicação, 2000.

HIPÓLIDE, Márcia; GASPAR, Mirian. *Crescer História.* 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo, Editora do Brasil, 2017.

HOLANDA. Silvio Buarque de. O atual e o inatual na obra de Leopold Von Ranke. *Revista de história.* Ano XXV, n. 100. Out/dez., p. 431-482. 1974.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2009.

JAF, Ivan. *O Vampiro que descobriu o Brasil.* Ilustrações Marcelo Campos. São Paulo: Ática, 1999.

KOTHE, Flávio Rene. *O cânone colonial:* ensaio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

LAJOLO, Marisa. *Meus alunos não gostam de ler:* o que faço? Brasília: Campinas/Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LARIOS, Marco Aurelio. Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia. *In*: KOHUT, karl. *La invención del pasado:* la novela histórica en el marco de la posmodernidad. Frankfurt/Madrid: Vervuert, 1997. p. 134.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL, Jacques. (Dir.). *A nova história*. Tradução: Maria Helena Arinto e Rosa Esteves. Coimbra: Almedina, 1978.

LUKÁCS, György. *Teoria do romance*: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2000. (Coleção Espírito Crítico).

LUKÁCS, György. *O romance histórico*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

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.

MATA-INDURÁIN, Carlos. Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica. *In*: SPANG, Kurt.; ARELLANO, Ignacio; MATA-INDURÁIN, Carlos. (Eds.). *La novela histórica. Teoria y comentarios.* Pamplona, EUNSA, 1995. p. 13-63.

MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, Alexis. Evolución y alcances del concepto de novela histórica. *Historia e ficción em la novela venezolana.* Caracas, Monte Ávila, 1991. p. 15-54.

MÁRQUEZ RODRÍGUES, A. *Historia y ficción en la novela venezoelana*. 2. ed. Caracas: Talleres de Anauco Ediciones, C. A., 1996.

MENTON, Seymor. *La nueva novela histórica de la América Latina*: 1979-1992. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

MIGNOLO, Walter. Lógica das diferenças e política das semelhanças: da Literatura que parece História ou Antropologia, e vice-versa. *In*: CHIAPPINI, Lígia; AGUIAR, Flávio Wolf de. *Literatura e história na América Latina.* 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.115-133.

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. 189 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: http://pos.fflch.usp.br/node/13424. Acesso em: 03 mai. 2024.

MOREDO, Júlio. *O apátrida*: a saga de um degredado no Novo Mundo. São Paulo: Terceiro Nome, 2020.

MOREIRA, Viviane Venancio. *Leopold von Ranke e a Questão Oriental*: o caso d' A Revolução Sérvia (1829-1879). Dissertação (Mestrado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2014. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-03032015-143406/pt-br.php. Acesso em: 16 mai. 2022.

NEVES, Iara (Org.). *Ler e escrever*: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada:* teoria e crítica. São Paulo: Edusp, 2000.

NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada:* história, teoria e crítica. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

NORA, Pierre. *Entre memória e História:* a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

NOVAES, Paulo. *A Caravela Dos Insensatos:* Uma Viagem Pela Renascença. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

OLIVEIRA, Alan. *Mil e quinhentos:* ano do desaparecimento. São Paulo: Gaivota, 2012.

OLIVEIRA, Patrícia de; FLECK, Gilmei Francisco. Leituras do passado pela ficção**:** um olhar literário à colonização brasileira em a mãe da mãe da sua mãe e suas filhas (2002). *Entreletras*, v. 10, n. 1, p. 288-302, 1 jun. 2019. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6935. Acesso em: 13 jun. 2022.

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 (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7700. Acesso em: 13 abr. 2025.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.* São Paulo: 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/. Acesso em: 13 jun. 2022.

RODRIGUES, Leandro Garcia. *A carta de Pero Vaz de Caminha.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. – (Coleção Vozes de Bolso).

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos.* Rio de Janeiro: Rocco, 2000. p. 9-26.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. *In*: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História:* novas perspectivas. Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVA, Ivanda Maria Martins. *Literatura em sala de aula*: da teoria literária à prática escolar. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE (2005). Disponível em: https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/857/855/2943?inline=1. Acesso em: 03 mai. 2024.

SANDRONI, Luciana. *O Sítio no descobrimento*: A turma do Picapau Amarelo na expedição de Pedro Álvares Cabral. 2. ed. São Paulo: Globo, 2013.

SANT'ANNA, Sonia. *Degredado em Santa Cruz.* São Paulo: FTD, 2009.

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. (144 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

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. 424 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6855. Acesso em: 01 mar. 2024.

SCHAEFER, Sérgio. *A carta paralela*. Santa Cruz: Editora Gazeta, 2017.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura.* São Paulo: Martins Fontes. trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. A carta-relatório de Pero Vaz de Caminha. *Ide.* São Paulo, v. 33, n. 50, p. 26-35, jul. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA, Juan dos Santos. *Um farol no meio do sertão*: literatura fânone e clubes de leitura do IFRN como articuladores de tecituras polifônicas. 504 f. Tese de Doutorado em Letras (Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN, 2024.

SILVEIRA, Maria José. *Tendy e Jã-Jã e os dois mundos*: na época do descobrimento. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2003. (Coleção Meninas e Meninos do Brasil).

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. 17.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOUZA, Matilde; SPIESS, Simone.; SOUZA SANTOS, Luciene. A leitura literária na escola*:* ressignificações do passado pela literatura híbrida infantil de história e ficção. *EntreLetras*, v. 12, n. 3, p. 132 - 152, 11 jan. 2022. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/13428. Acesso em: 13 jun. 2022.

SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *A Literatura Infantil Brasileira na trajetória das escritas híbridas de história e ficção*: ressignificações do passado na formação leitora decolonial do Ensino Fundamental - anos iniciais. 491 f. Tese (Doutorado em

Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2024. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7698.
Acesso em: 13 abr. 2025.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Nuno descobre o Brasil*. Ilustrações Ivo Minkovicius. São Paulo: Padaria de Livros, 2010.

TORRES, Antônio. *Meu querido canibal.* 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TROUCHE, André Luiz Gonçalves. *América:* história e ficção. Niterói: Eduff, 2006.

VIDAL, Nara. *Pindorama de Sucupira.* Ilustrações de Bruna Assis Brasil. Belo Horizonte: Peninhas Edições, 2014.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. Parâmetros Curriculares Nacionais e ensino de literatura. In*:* PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária:* a mediação escolar. Belo horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1: Obra de arte “Desembarque de Cabral” (s/d), de Oscar Pereira da Silva - Pintor brasileiro (1865-1959).



ANEXO 2: Canção Ao Longe o Mar, composta por Pedro Ayres Magalhães e interpretada por Madredeus.

Ao Longe O Mar

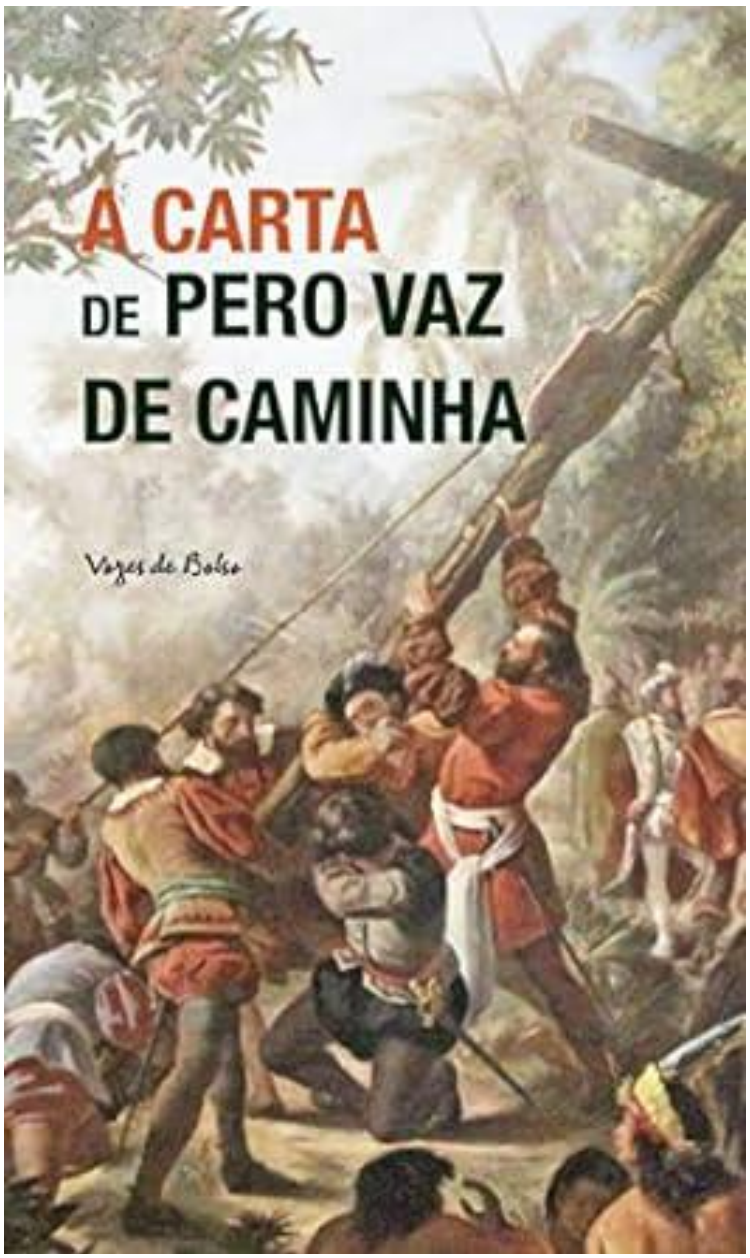
Madredeus

Porto calmo de abrigo
De um futuro maior
Inda não está perdido
No presente temor
Não faz muito sentido
Já não esperar o melhor
Vem da névoa saindo
A promessa anterior
Quando avistei
Ao longe o mar
Ali fiquei
Parada a olhar
Sim, eu canto a vontade
Canto o teu despertar
E abraçando a saudade
Canto o tempo a passar
Quando avistei
Ao longe o mar
Ali fiquei
Parada a olhar
Quando avistei
Ao longe o mar
Sem querer deixei-me
Ali ficar

ANEXO 3: Obra de arte “Pero Vaz de Caminha lendo sua carta”, de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo – Pintor e escritor brasileiro (1854-1916).



ANEXO 4



ANEXO 5: Fragmento da Carta sobre como aconteceu o descobrimento

O ACHAMENTO DO BRASIL

Leia um trecho da carta escrita por Pero Vaz de Caminha, escrivão da esquadra de Pedro Álvares Cabral, e enviada ao rei de Portugal.

Senhor,

[...] E assim seguimos o nosso caminho por este mar, até na terça-feira da semana de Páscoa — era dia 21 de abril — encontramos alguns sinais de terra: uma grande quantidade de ervas compridas chamadas botelhos, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. No dia seguinte — quarta-feira pela manhã — topamos aves a que chamam de fura-buchos. Neste mesmo dia, ao final da tarde, avistamos terra! Primeiramente um grande morro, muito alto e redondo; depois, outras serras mais baixas ao sul do monte e mais terra com grandes arvoredos. Ao monte alto, o Capitão deu o nome de Pascoal, e à terra, Terra de Vera Cruz.

Em seguida, [...] lançamos âncoras. Ali permanecemos por toda aquela noite. No dia seguinte, quinta-feira pela manhã, fizemos vela e seguimos direto à terra, onde lançamos âncoras defronte à boca de um rio. A ancoragem se completou mais ou menos às dez horas. Dali avistamos homens que andavam pela praia [...].

O capitão-mor mandou que Nicolau Coelho desembarcasse em terra com um batel e fosse inspecionar aquele rio. E quando ele começou a dirigir-se para lá, apareceram pela praia homens em grupos de dois, três, de maneira que, ao chegar o batel à boca do rio, já estavam ali dezoito ou vinte homens. Eram pardos, todos nus [...] traziam nas mãos arcos e setas. Vinham todos rapidamente em direção ao batel. Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles assim fizeram [...]

Pero Vaz de Caminha. *Carta do achamento do Brasil.**

ANEXO 6: BRASIL: grupos indígenas no início do século XVI

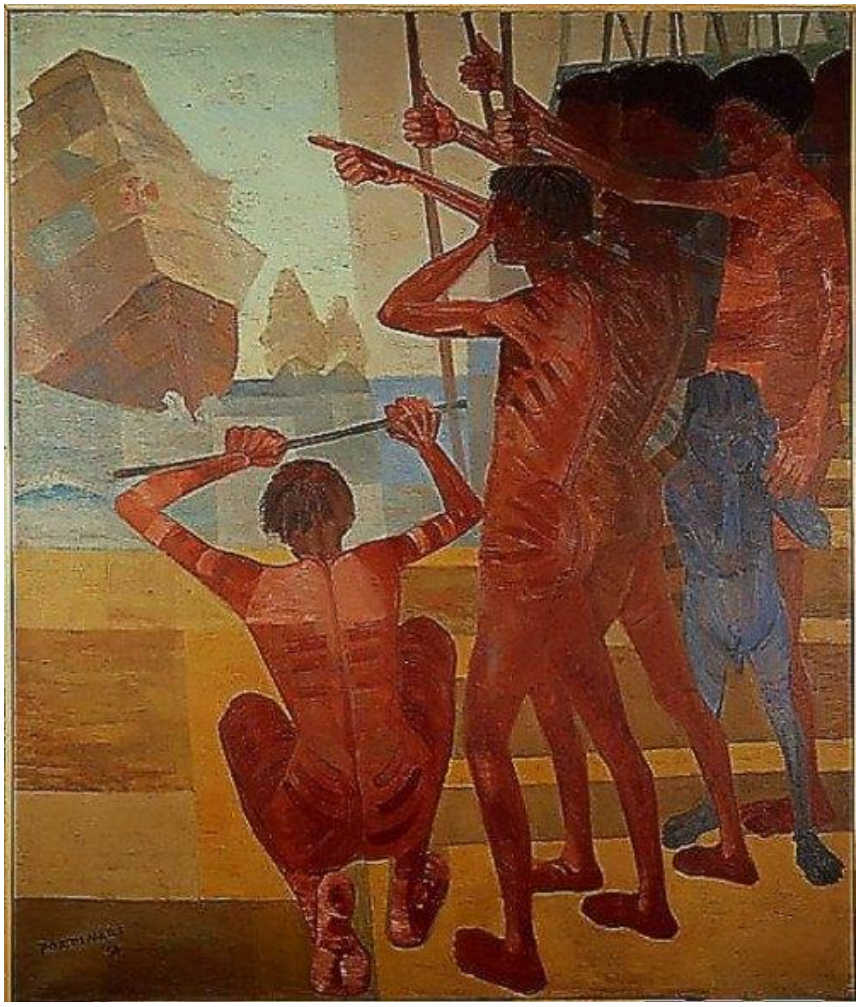


Digitalizado com CamScanner

ANEXO 7: Charge “Descobrimento do Brasil”



ANEXO 8: Pintura em tela “O descobrimento do Brasil” (1956), de Cândido Portinari



ANEXO 9 - TABELA: Povos indígenas do Brasil

Povos indígenas do Brasil	
Quantidade de povos	305
Quantidade de línguas	274
População total	896 917

Fonte: IBGE. Censo 2010. Disponível em: <ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/default_brasil_xls.shtm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

ANEXO 10:



Descobrimento
Toquinho

Caravelas no mar à todo pano
Terra à vista, a tripulação se assanha
Cachoeiras jorrando da montanha
Quanta cor, quanta luz, quanto bichano
Onça, paca, tatu, guará, tucano
Cobra, mico, jacu, arara, aranha
Peixe-boi, capivara e ariranha
Que surpresa pro povo lusitano!
Já valeu tanto tempo no oceano
Pra pisar essa terra que ele banha

Que riqueza a madeira dessa mata
Pau-brasil, jatobá e gameleira
Quanto ouro rolando a ribanceira
Na pedreira, granito, ferro e prata
Esmeraldas brotando em cada reta
Diamantes descendo em corredeira
A borracha a escorrer da seringueira
Índia nua nas águas da cascata
É tesouro pra encher muita fragata
Na fartura da terra brasileira

E Cabral se lembrando da terrinha
Dos banqueiros, nobreza, rei e escudo
Enviou pra Lisboa o conteúdo
Da poética carta de Caminha
Sua Alteza gostou da ladainha
Que o dinheiro investido foi graúdo
E é fortuna demais pra botocudo
A riqueza que a nova terra tinha
Nem com quinhentos anos, ó Rainha
Vai dar tempo da gente levar tudo

APÊNDICES

APÊNDICE A – Pesquisas acadêmicas dedicadas ao estudo de romances históricos contemporâneos de mediação

Autor/Ano/Instituição	Natureza/Título	Corpus de análise
Bernardo Antonio Gasparotto 2011/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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; – ***Carta de fin del mundo*** (1998), Jose Manuel Fajardo.
Adenilson Barros de Albuquerque 2013/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/2380	Dissertação: *Narrativas canudenses*: conflitos além da guerra	– *Os jagunços* (1898), Afonso Arinos; – *João Abade* (1958), João Felício dos Santos; – *A casa da serpente* (1989), José J. Veiga; – *Canudos – as memórias de frei João Evangelista de Monte Marciano* (1997), Ayrton Marcondes; – *Veredicto em Canudos* (2002), Sándor Márai; – ***Luzes de Paris e o fogo de Canudos*** (2006), Angela Gutiérrez; – *La guerra del fin del mundo* (1981), Mario Vargas Llosa; – ***O pêndulo de Euclides*** (2009), Aleilton Fonseca.
Bruna Otani Ribeiro 2014/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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); – ***Desmundo*** (1996), Ana Miranda; – ***Inés del alma mía*** (2006), Isabel Allende.
Bernardo Antonio Gasparotto 2017/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3497	Tese: *Escritas antropofágicas na América latina:* releituras da história pela ficção	– ***El Entenado*** (1983), de Juan José Saer; – *Terra Papagalli* (1997), de brasileiros José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta; – *Meu querido Canibal* (2000), de Antonio Torres.
Leila Shaí Del Pozo González 2017/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3452	Dissertação: *Malinche no espelho das traduções de*	- *Xicoténctal* (1826 [1964]), de autor Anônimo; - *Xicoténctal* (1826 [1999]) – tradução ao inglês de

	Xicoténcatl (1826): [1999 – 2013]	Guillermo Castillo-Feliú; - *Xicoténctal* (1826 [2013]) – tradução experimental ao português de Guilherme Levinski Marins e Gilmei Francisco Fleck.
Beatrice Uber 2017/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3471	Dissertação: *A inserção da mulher europeia na conquista do "Novo Mundo" – perspectivas literárias*	– ***Desmundo*** (1996), Ana Miranda; – *Bride of New France* (2013), Suzanne Desrochers.
Marina Luiza Rohde 2017/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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; – *A Guerrilheira* (1979), João Felício dos Santos; – ***Anita cubierta de arena*** (2003), Alicia Dujovne Ortiz.
Adriana Aparecida Biancato 2018/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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: – "La historia que Ruy Díaz no escribió"; – "El Maestro y la Reina de las Amazonas"; – "Amar a un hombre feo"; – "Otra historia del Guerrero y de la Cautiva".
Tatiana Tonet 2018/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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; – ***La isla bajo el mar*** (2009), Isabel Allende.
Gislaine Gomes 2019/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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	Dissertação: *Entre*	– ***A mãe da mãe da sua***

2019/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/4690	*mulheres, a história*: olhares literários sobre a colonização da América.	***mãe e suas filhas*** (2002), Maria José Silveira.
Adenilson de Barros de Albuquerque 2020/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4708	Tese: *A "palavra armada":* ficcionalizações da Guerra Grande (1864-1870)	– ***No robarás las botas de los muertos*** (2002), de Mario Delgado Aparaín; – ***Caballero*** (1986), de Guido Rodríguez Alcalá; – ***Los papeles de Burton*** (2012), de Mercedes Rubio; – ***Menina*** (2012), de Paulo Stucchi.
Amanda Maria E. Matheus 2021/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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; – ***Colón a los ojos de Beatriz*** (2000), Pedro Piqueras.
Jucélia H. de Oliveira Pires 2021/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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; – *Perros del paraíso* (1983), Abel Posse; – ***El largo atardecer del caminante*** (1992), Abel Posse.
Hugo Eliecer Dourado Mendez 2021/UNILA – Cascavel Disponível em: http://dspace.unila.edu.br/123456789/6101	Dissertação: *Nuestro Bolívar:* da heroificação à humanização da sua figura na ficção	– *Venezuela heroica* (1883), de Eduardo Blanco; – *Mi Simón Bolívar* (1930), de Fernando González Ochoa.
Ana Maria Klock 2021/UNIOESTE – Cascavel Disponível em: 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; – *Perros del paraíso* (1983), de Abel Posse; – *Vigilia del Almirante* (1992), de Augusto Roa Bastos; – ***Crónica del descubrimiento*** (1980), de Alejandro Paternain; – ***El conquistador*** (2006), de Federico Andahazi.

Thiana Nunes Cela 2022/UNIOESTE-Cascavel Disponível em: 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; - *Origens*, de Pompília Lopes dos Santos; *Guayrá* (2017), de Marco Aurélio Cremasco; - *O herói provisório* (2017), de Etel Frota; - ***Um amor anarquista*** (2008), de Miguel Sanches Neto; - ***Terra Vermelha*** (2005), de Domingos Pellegrini.
Marina Luiza Rohde 2023/UNIOESTE-Cascavel Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6530	– Tese: *Manuela Sáenz:* da história às ressignificações ficcionais – o percurso da colonialidade à descolonização e à decolonialidade.	- *Manuela Sáenz La Libertadora del Libertador* ([1944] 1978), escrita por Alfonso Rumazo González; - *The Four Seasons of Manuela*: The Love Story of Manuela Sáenz and Simón Bolívar ([1952] 1966), de Victor Von Wolfang Hagen; - *For Glory and Bolívar*: the remarkable life of Manuela Sáenz (2008), de Pamela S. Murray; - ***Manuela*** (1991), de Luís Zúñiga; - ***La Gloria eres tú*** (2000), de Silvia Miguens e – -***Our Lives Are the Rivers*** (2006), de Jaime Manrique.

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

OBS: Os romances destacados em negrito são considerados, pelos pesquisadores, exemplares da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, segundo os pressupostos teóricos de Fleck (2017).

APÊNDICE B: Dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Letras/Profletras-Unioeste/Cascavel-PR, na área da formação do leitor, entre 2015 e 2022.

DISSERTAÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE LEITORES DEFENDIDAS NO PROFELETAS/CASCAVEL-PR: CONCRETIZAÇÕES ORIUNDAS DAS PESQUISAS NA LINHA DE AÇÃO DOS "ESTUDOS LITERÁRIOS" – 2015-2022			
Acadêmico(a)/ Professor(a) Orientador(a)	Produção escritural	Título do estudo realizado	Referência/ Link para consulta e leitura
Renata Zucki/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015)/ "Oficina literária temática"	*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. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2015. Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf
Rosmere Adriana Vivian Ottonelli/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015)/ "Oficina literária temática"	*Leituras entre a ficção e a história no contexto escolar:* caminhos da transdisciplinaridade com perspectivas da guerra do Paraguai (1864-1870)	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 páginas). Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel – Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/944/1/Rosmere%20V.pdf
Viviane Bordin-Luiz/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2015)/ "Oficina literária temática"	*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. (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, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/955/1/VIVIANEBORDIN.pdf
Simone Spiess Bernardi/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2017)/ "Oficina literária temática"	*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. (174 fs.) Dissertação (Mestrado em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

			Cascavel– Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Natal-RN, 2018. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3874/5/Simone_Bernardi2018.pdf
*Vilson Pruzak dos Santos/ Valdeci Batista de Melo Oliveira com a coorientação de Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019)/ "Oficina literária temática"	*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. (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, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4785/6/Vilson%20Pruzak%20dos%20Santos.pdf
Matilde Costa Fernandes de Souza/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019)/ "Oficina literária temática"	*Leituras de narrativas no ensino fundamental – anos iniciais*: passos à formação do leitor literário	SOUZA, Matilde Costa Fernandes de. *Leituras de narrativas no Ensino Fundamental 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, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4782/5/MATILDE%20COSTA.pdf
Michele de Fátima Sant'Ana/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2019)/ "Oficina literária temática"	*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. (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, 2019. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4784/5/Michele%20de%20F%c3%a1tima%20Sant%27Ana.pdf
Carla Cristiane Saldanha Fant/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2021)/ "Oficina literária temática"	*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. (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, 2021. Disponível em:

			https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5418/5/Carla_Fant2021.pdf.
Raimundo Nonado Duarte Corrêa/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2023)/ "Oficina literária temática"	*Representações de quilombos na literatura infantil e juvenil brasileira*: formação de leitores literários no Ensino Fundamental em escolas quilombolas – Oficinas literárias temáticas	CORRÊA, Raimundo Nonato Duarte. *Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira*: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR, 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675. Acesso em: 19 fev. 2025.
Robson Rosa Schmidt/ Gilmei Francisco Fleck	Dissertação (2023)/ "Oficina literária temática"	*A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais –:* Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas.	SCHIMIDT, Robson Rosa. *A formação do leitor literário no Ensino Fundamental – anos finais –:* Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE/Cascavel-PR, 2023. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7229/2/Robson%20Rosa%20Schmidt.pdf. Acesso em: 19 fev. 2025.

Elaborado por Fleck, 2021. Atualizado pela autora em 2025.

APÊNDICE C: “Oficinas literárias temáticas” para o Ensino de Literatura no Ensino Fundamental I e II, produzidas no âmbito do Profletras-UNIOESTE/Cascavel-PR.

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL I			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO, DATA DE CONCLUSÃO E LINK DE ACESSO
1º ano			
2º ano	O Mundo Encantado das Fadas	1- “Meu mundo encantado”; 2- “Com um simples toque mágico respeitaremos as diferenças”; 3- “O Reino Encantado da Natureza”; 4- “O Encantamento do Amor e da Amizade”.	Carla Cristiane Saldanha Fant (2021) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/5418
3º ano	Eu e a natureza: muitas relações	1- “As árvores e seus frutos: dádivas da natureza”; 2- “Relações do ser humano com as flores”; 3- “O pequeno e organizado universo dos insetos e seus grandes efeitos”; 4- “A água: fonte de vida na terra”; 5- “Os animais precisam de carinho e de respeito”; 6- “Das sensações de Margarida aos cuidados da vida”.	Michele de Fátima Sant’Ana (2019) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4784
4º ano	Um por todos e todos por um - (Dumas, 1844)	1-: “Todos juntos somos fortes, não há nada a temer” Saltimbancos; 2- “Um + um + um + todos” (GÖBEl, 2013); 3- “Unidos venceremos. Divididos, cairemos” (Esopo); 4- “Um galo sozinho não tece uma manhã” - Fragmento do poema Tecendo Manhã (1973); 5- “Todos por Todos: a união como o processo de humanização”.	Matilde Costa Fernandes de Souza (2019) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4782
5º ano	A relação do ser humano com os animais de estimação	1- “Literatura, Música e Cinema: Relações possíveis no conto “A vendedora de fósforos” (de Hans Christian Andersen, tradução de Pedro Bandeira)”; 2- “Literatura e Arte Plástica: Relações possíveis entre o Conto “Biruta” (Lygia Fagundes Telles) e telas de Pablo Picasso, Edouard Manet e Briton Rivière”; 3- “Literatura e o lúdico: relações possíveis entre poesia, o desenho e a brincadeira”; 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”.	Renata Zucki (2015) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/932
OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS – ENSINO FUNDAMENTAL II			
ANO	TEMÁTICA GERAL	SUBTEMÁTICAS DOS MÓDULOS	ACADÊMICO, DATA DE CONCLUSÃO E LINK DE

			ACESSO
6º ano	O cuidado e o respeito com os animais	1- “Relações do conto “Biruta” (2004), de Lygia Fagundes Telles, e o desenho animado da Turma da Mônica “Muita confusão para um só Monicão”; 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;” 3- “Relações possíveis entre o conto “O patinho feio”, de Hans Christian Andersen, e o poema “O bonito e o feio” de Pedro Bandeira”; 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) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/955
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)”; 2- “Literatura e artes plásticas: relações possíveis no texto “Tentação” (1999, p. 61-63), de Clarice Lispector e as telas de George Clausen, de Emile Munier e de Renoir;” 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”; 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”; 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”.	Simone Spiess (2017) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3874
8º Ano	Representações de quilombos e quilombolas na Literatura infantil e juvenil brasileiras e em outras textualidades: possíveis ressignificações	1- “Da liberdade à escravidão: um oceano de lembranças, de súplicas e de submissão”; 2- “A escravidão no Brasil: a força propulsora da colonização portuguesa em nossas terras” – a busca de liberdade nos quilombos; 3- “Quilombo brasileiro: uma luta constante pelos direitos negados”.	Raimundo Nonato Duarte Corrêa (2023) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/6675
*8º série	O mundo nonsense	1- “Do “Fantástico mundo de Bob” ao nonsense de Edward Lear: o lúdico e a imaginação na sala de aula;” 2- “*Alice no País das Maravilhas* e a Botânica de Edward Lear: um mundo de possibilidades;” 3- “Do casamento de uma boneca com um porquinho aos provérbios e ditos populares: as diversas maneiras de ver o mundo;” 4- “Da cozinha da Tia Nastácia às receitas nonsense de Edward Lear”; 5- “Do espelho de Carroll aos Limeriques de Lear”; 6- “O mundo nonsense: da leitura à produção.”	Vilson Pruzak dos Santos (2019) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/4785
		1- “Enfoque à personagem histórica Ana Néri –	

9º ano	Confluências da história e ficção – A Guerra do Paraguai (1864-1870) – uma abordagem transdisciplinar	introdução ao discurso do romance histórico"; 2- "Ênfase à linguagem literária e à linguagem do texto histórico"; 3- "Conhecendo detalhes da Guerra do Paraguai (1864-1870)"; 4- "Objetivos da Literatura e objetivos da História;" 5- "O herói ficcionalizado e humanizado"; 6- "As mulheres na Guerra do Paraguai (1864-1870)".	Rosmere A. Vivian Ottonelli (2015) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/944
9º ano	Leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas: a implementação da Colônia Tereza Cristina no PR	1- "Nós, nosso passado e os romances históricos"; 2- "Os casais na ficção: representações das vivências"; 3- "Sim, nós existimos! Quilombos no centro do Paraná"; 4- "Nem tudo são flores"; 5- "Elementar, meu caro leitor: o passado nem sempre é como nos foi dito".	Robson Rosa Schmidt (2024-em andamento) Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/7229

Fonte: Elaborado por Fleck, 2021.

APÊNDICE D: Narrativas híbridas de história e ficção voltadas à temática do "descobrimento" e da colonização do Brasil na literatura infantil e juvenil brasileira

Título da obra	Autor	Ano de publicação	Temática específica /indicação	Grupo: Acrítico ou Crítico
O Degredado	Alves Borges	1953	Juvenil	Crítico
Faz muito tempo	Ruth Rocha	1977	Infantil	Acrítico
Viagem ao mundo desconhecido	Francisco Marins	1980	Juvenil	Crítico
Caravelas do Novo Mundo	Antonio Augusto da Costa Faria	1984	Descobrimento do Brasil (infantil)	Acrítico
Terra do Descobrimento	Paula Saldanha	1986	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Crítico
Terra à vista: descobrimento ou invasão?	Benedito Prezia	1992	Descobrimento do Brasil (infantil)	Crítico
Atrás do paraíso	Ivan Jaf	1995	Descobrimento do Brasil (juvenil)	Crítico
Não acredito em branco	Celso Antunes e Telma Guimarães Castro de Andrade	1996	Descobrimento/ Colonização do Brasil (juvenil)	Crítico
A Carta de Pero Vaz de Caminha: (para crianças)	Toni Brandão	1999	Descobrimento do Brasil (infantil)	Acrítico
O vampiro que	Ivan Jaf	1999	Descobrimen	Crítico

descobriu o Brasil			to do Brasil (juvenil)	
Os fugitivos da esquadra de Cabral	Angelo Machado	1999	Descobrimento do Brasil (juvenil)	Crítico
Pedro Álvares Cabral, diário de bordo	Elzi Nascimento e Elzita Melo Quinta	1999	Descobrimento do Brasil (infantil)	Crítico
Descobrindo o Brasil	Lilia Scarano Hemsi e Julita Scarano	2000	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Acrítico
O Sítio no Descobrimento: a turma do Pica-Pau Amarelo na expedição de Pedro Álvarez Cabral	Luciana Sandroni	2000	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Acrítico
Pedro, o menino navegador	Lúcia Fidalgo	2000	Descobrimento do Brasil (infantil)	Crítico
Potyra: inimá paravuny	Anna Flora	2000	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Crítico
Uma história do descobrimento do Brasil	Alberto Medeiros	2000	Descobrimento do Brasil (infantil)	Acrítico
A pequena carta: uma fábula do descobrimento do Brasil	Marcelo Dodói	2001	Descobrimento do Brasil (infantil)	Acrítico
Barriga e Minhoca, marinheiros de Cabral	Atílio Bari	2002	Descobrimento do Brasil (infantil)	Crítico
Tendy e Jã-Jã e os dois mundos: na época do Descobrimento	Maria José Silveira	2003	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Crítico
Nuno descobre o Brasil	Marcus Aurélio Pimenta e José Roberto Torero	2004	Descobrimento do Brasil (infantil)	Acrítico
Na caravela virtual	Vera Carvalho Assumpção	2005	Descobrimento do Brasil (infantil)	Crítico
Leopoldina: a princesa do Brasil	Clóvis Bulcão	2006	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Acrítico
Terra à vista: o encanto do descobrimento do Brasil	Beatriz da Cruz Ribeiro	2008	Descobrimento do Brasil (infantil)	Acrítico
Degredado em Santa Cruz	Sonia Sant'Anna	2009	Descobrimento do Brasil	Crítico

			(juvenil)	
Mil e quinhentos: ano do desaparecimento	Alan de Oliveira	2012	Descobrimento do Brasil (juvenil)	Crítico
Os estrangeiros	Marconi Leal	2012	Descobrimento do Brasil (juvenil)	Crítico
A descoberta do Novo Mundo	Mary Del Priore	2013	Colonização do Brasil (juvenil)	Crítico
Pindorama de Sucupira	Nara Vidal	2014	Descobrimento do Brasil (infantil)	Crítico
Uma amizade (im)possível: as aventuras de Pedro e Aukê no Brasil Colonial	Lilia Mortiz Schwarcz	2014	Descobrimento do Brasil (infantil e juvenil)	Crítico
O apátrida: a saga de um degredado no Novo Mundo	Júlio Moredo	2020	Descobrimento do Brasil (juvenil)	Crítico
**As aventuras de Caramelo: O descobrimento do Brasil*	Ulisses Trevisan Palhavan	2023	Descobrimento do Brasil (infantil/juvenil)	Acrítico

Fonte: Elaborado por Vilson Pruzak dos Santos (2023), com a colaboração da equipe "Ressignificações do passado na América".

APÊNDICE E: Modelo da Caderneta Caravela.

